

Propiedades psicométricas del Cuestionario Goratu “Percepciones sobre las personas con discapacidad intelectual” del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato¹ Diana Cabezas Gómez²; Mirko Gerolin Pelucchi³; Ainara Canto Combarro⁴; Irama Vidorreta Gutiérrez⁵

Recibido: Febrero 2021 / Evaluado: Abril 2021 / Aceptado: Mayo 2021

Resumen. INTRODUCCIÓN. En esta investigación se analizan las propiedades psicométricas del Cuestionario Goratu “Percepciones sobre las personas con discapacidad intelectual” en una muestra no probabilística de 414 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, procedentes de 5 centros educativos privados concertados. MÉTODO. Los cuestionarios fueron aplicados durante el periodo 2017-2019 en 15 aulas. Para la elaboración del cuestionario, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica y se identificaron áreas de indagación a partir de narraciones vitales de 8 personas adultas con DI. Se halla su fiabilidad a través del coeficiente α de Cronbach y su validez mediante un análisis factorial exploratorio aplicando el método de componentes principales para la extracción de factores y un posterior análisis factorial para determinar el número óptimo de dichos factores. RESULTADOS. El Cuestionario Goratu consta de 5 dimensiones con un total de 15 ítems, que explican el 52.92% de la varianza y cuenta con un índice de fiabilidad aceptable ($\alpha=.719$). DISCUSIÓN. Los resultados psicométricos han sido adecuados al obtenerse valores superiores o iguales a las recomendaciones que deben satisfacer los instrumentos diseñados para la evaluación de realidades sociales. Por ello puede considerarse un instrumento útil para conocer la percepción del alumnado en relación con las personas con DI. El estudio plantea algunas limitaciones como el tamaño y características de la muestra, así como la pertinencia de un posible análisis confirmatorio.

Palabras clave: Discapacidad intelectual; actitudes hacia la discapacidad; estereotipos; percepciones.

[en] Psychometric properties of the Goratu Questionnaire “Perceptions of people with intellectual disabilities” of students of Secondary Education and High School.

Abstract. INTRODUCTION. In this investigation, the psychometric properties of the Goratu Questionnaire entitled “Perceptions of people with intellectual disabilities” will be analysed. The investigation was carried out on a non probabilistic sample of 414 students from Compulsory Secondary Education as well as High School, from 5 private/concerted educational centres. METHOD. The questionnaires were carried out during the period 2017-2019 at 15 classrooms. For the elaboration of the questionnaire, an exhaustive bibliographic review was carried out and several areas of inquiry were identified from personal narratives of 8 adults with ID. Its reliability is obtained through the Cronbach α coefficient and its validity through an exploratory factor analysis applying the principal components method for factor extraction and a subsequent factor analysis to determine the optimal number of those factors. RESULTS. The Goratu Questionnaire is comprised of 5 dimensions with a total of 15 items, which explain 52.193% of the total variance and displays an adequate reliability index ($\alpha=.719$). DISCUSSION. The psychometric results have been adequate obtaining values higher or equal to the recommendations that the tools designed for the evaluation of social realities must satisfy. Therefore, the questionnaire can be considered useful to know the perception of students toward people with ID. The study raises some limitations such as the size and characteristics of the sample, as well as the pertinence of a possible confirmatory analysis.

Keywords: Intellectual disability; attitudes toward disability; stereotypes; perceptions.

¹ El estudio se llevó a cabo con el patrocinio de Obra Social La Caixa en el marco de la convocatoria Promoción de la autonomía personal y atención al envejecimiento, la discapacidad y a la enfermedad 2019.

² Asociación Gorabide (España)
E-mail: dianacabezas@gorabide.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6827-4751>

³ Asociación Gorabide (España)
E-mail: mirkogerolin@gorabide.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5760-2502>

⁴ Fundación EDE (España)
E-mail: acanto@edefundazioa.org
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-112X>

⁵ Fundación EDE (España)
E-mail: ividorreta@edefundazioa.org
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8904-1869>

Sumario. 1. Introducción. 2. Instrumentos para la evaluación de actitudes hacia la discapacidad. 3. Método. 4. Resultados. 5. Discusión de resultados y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Cabezas Gómez, D.; Gerolin Pelucchi, M.; Canto Combarro, A.; Vidorreta Gutiérrez, I. (2022). Propiedades psicométricas del Cuestionario Goratu “Percepciones sobre las personas con discapacidad intelectual” del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 311-324.

1. Introducción

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la sede de las Naciones Unidas, en su artículo 8. *Toma de conciencia* compromete a los Estados Parte a adoptar medidas que contribuyan a la sensibilización de la sociedad respecto de las personas con discapacidad; a luchar contra los estereotipos, prejuicios y prácticas nocivas hacia las mismas (BOE, 2008).

De acuerdo con Triandis (1971), las actitudes tienen tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Además, pueden ser explícitas, y conllevar reflexiones deliberadas sobre el objeto de la actitud. O implícitas, activándose sin ningún nivel de control por parte de quien las experimenta (Florez, 2012; Scior y Werner, 2015; Wilson y Scior, 2015), pudiendo esconder prejuicios sutiles con implicaciones negativas para la inclusión (Martínez y Bilbao, 2011).

Las actitudes se aprenden y se van conformando a lo largo de la vida (Macías, 2016). Por ello, las oportunidades de conocer e interactuar con personas con discapacidad pueden configurar actitudes muy distintas (Córdoba, Muriel y Enciso, 2021; González, 2021).

Desde comienzos del siglo XXI han proliferado estudios sobre el impacto de diversos factores en las actitudes hacia la discapacidad. García-Fernández et al. (2013) analizaron 925 publicaciones internacionales durante el periodo 2000-2011, con predominio de estudios empíricos. De los 329 estudios llevados a cabo con población estudiantil, 148 se referían a la etapa de Educación Obligatoria, sin especificar Primaria o Secundaria, frente a la etapa Post-obligatoria (132 estudios) y, en menor medida, a la Etapa Infantil (49 estudios).

En el marco de esta investigación, se acomete una revisión de los estudios que evalúan las actitudes del alumnado en diferentes etapas educativas (Alnahdi, 2019; Bossaert y Petry, 2013; Schwab, 2017; Solís y Borja, 2021), así como en estudiantes universitarios (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Aguilera, 2016; Araya, González y Cerpa, 2014; Flores y Villardón, 2015; Garabal et al., 2018; González y Roses, 2015; Hernández et al., 2019; López y Moreno, 2019; Macías, 2016; Molina y Nunes, 2012; Moneo y Arnaut, 2017; Muñoz, Novo y Espiñeira, 2013; Polo y Aparicio, 2018; Rodríguez, 2016). En menor medida, algunos estudios han sido realizados con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Suriá (2011) estudió las actitudes de 626 alumnos/as universitarios y de Educación Secundaria en Alicante, encontrando diferencias significativas en las actitudes de los universitarios frente al alumnado de secundaria, siendo las actitudes de los primeros más positivas. Sin embargo, no encontraron una correlación entre la edad del alumnado de Secundaria y las actitudes. De hecho, los alumnos de los cursos 1º y 2º de la ESO mostraron actitudes más positivas que los alumnos de 4º curso de la ESO.

También se han estudiado las actitudes hacia la discapacidad en el profesorado (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Muñoz y Losada, 2018), en estudiantes y profesionales del ámbito de la salud (Bárcena et al., 2018; Morin, Rivard et al., 2013) y la educación (Álvarez y Buenestado, 2015; Beachman y Rouse, 2012; Lirio y Villardón, 2015; Molina y Nunes, 2012; Ochoa-Martínez, 2021; Polo, Fernández y Díaz, 2011), así como las actitudes hacia la educación inclusiva (Herrán, Paredes y Monsalve, 2017; Moliner, Arnaiz y Sanahuja, 2020; Rodríguez de Vera, López y Muria, 2021; Sisto et al., 2021).

Los programas para mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad aplican estrategias diversas tales como: contacto estructurado, información, simulación de discapacidad, unidades curriculares, actividades deportivas conjuntas, experiencias extracurriculares como juegos o excursiones, trabajos cooperativos, programas en habilidades sociales, películas, dramatizaciones, lecturas, tutorías, talleres, metodología aprendizaje-servicio, etc. (Abellán, 2021; Armando, 2015; Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2020; Cook et al., 2014; Felipe-Rello, 2014; Felipe-Rello, Garoz y Tejero, 2018, 2020; Ruiz, 2012; Scior y Werner, 2015).

2. Instrumentos para la evaluación de actitudes hacia la discapacidad

La evaluación de las actitudes hacia las personas con discapacidad se ha abordado desde diferentes enfoques. La mayoría de ellos evalúan las actitudes explícitas a través de escalas. Otros sugieren que las mediciones de las actitudes implícitas son un mejor indicador ya que son capaces de evidenciar asociaciones mentales automáticas, reducen la controlabilidad de la respuesta y minimizan el efecto de la deseabilidad social inherente. De acuerdo con Scior y Werner (2015), se deberían combinar métodos para la medición de actitudes explícitas e implícitas en aras de predicciones más precisas.

2.1. Evaluación de actitudes explícitas a través de escalas tipo Likert

Desde la década de los 60 existen exhaustivas revisiones de instrumentos diseñados para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad (Bárcena et al., 2018; Rodríguez y Álvarez, 2013; Vignes et al., 2008).

La *Acceptance Scale* (Voeltz, 1980) contiene 27 ítems agrupados en 4 factores: *Factor 1*. Deseo de contacto social con niñas y niños con discapacidad y conocimiento sobre su situación, *Factor 2*. Actitudes de segregación, *Factor 3*. Sensaciones negativas derivadas de contactos actuales con personas con discapacidad y *Factor 4*. Conductas relacionadas con contactos positivos con personas con discapacidad.

La *CATCH* (Amrstrong et al., 2017; Bossaert y Petry, 2013; Rosebaum, Armstrong y King, 1986), diseñada para población infantil, evalúa los tres componentes de las actitudes a través de 36 ítems agrupados en tres factores independientes (*Factor 1*. Cogniciones, *Factor 2*. Afectos y *Factor 3*. Conductas).

Alcedo et al. (2013) diseñan el *Inventario de Actitudes hacia las personas con discapacidad (IAPD)* con 36 ítems distribuidos en 5 factores: *Factor I*. Pensamientos, creencias, opiniones o percepciones que las niñas y niños sin discapacidad presentan hacia la autonomía, independencia y capacidad de sus pares con discapacidad, *Factor II*. Aceptación personal de las personas con discapacidad, *Factor III*. Apoyo, distancia social y conocimiento de la discapacidad, *Factor IV*. Ideas sobre la integración laboral, escolar y comunitaria de estas personas y *Factor V*. Sentimientos y emociones hacia las personas con discapacidad.

En España, y en población adulta, uno de los instrumentos más ampliamente utilizado es la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EADP)* en su Forma G (general) y Forma E (específica) (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). Se trata de una escala de evaluación de actitudes ante personas con cualquier tipo de discapacidad. En su forma G, comprende cinco subescalas, que han sido revalidadas por posteriores estudios (Arias et al., 2016; Bausela, 2009):

Escala 1. Valoración de capacidades y limitaciones, *Escala 2*. Reconocimiento/negación de derechos, *Escala 3*. Implicación personal, *Escala 4*. Calificación genérica y *Escala 5*. Asunción de roles. En su forma específica (E) cuenta con tres escalas: una para la discapacidad física, otra para la sensorial (auditiva y visual) y otra para la intelectual.

2.2. Evaluación de actitudes explícitas a través de escalas de diferencial semántico

Estas escalas evalúan las actitudes hacia las personas con discapacidad analizando los términos con los que se les designa. Aguado, Alcedo y Flórez (1997) llevaron a cabo un estudio analizando las consecuencias de la terminología en las actitudes y, a partir de él, construyeron la *Escala de Valoración de Términos Asociados con Discapacidad (EVT)* (Aguado y Alcedo, 1999). La EVT evalúa la connotación semántica de los términos, como parte del componente cognitivo de las actitudes, a través de adjetivos referidos a distintas discapacidades, que se valoran desde altamente negativos hasta nada negativos. La escala se estructura en 3 factores: *Factor I*. Términos que hacen referencia a la pérdida o anomalías de la apariencia física y función psicológica, *Factor II*. Términos que hacen referencia a las limitaciones en el rendimiento funcional y de la actividad y *Factor III*. Términos que aluden a la desventaja social de la discapacidad.

2.3. Evaluación de actitudes explícitas especialmente orientadas hacia la discapacidad intelectual

Aunque la mayoría de los instrumentos diseñados evalúan las actitudes hacia la discapacidad, en general, también existen instrumentos específicos para la discapacidad intelectual (DI).

El cuestionario *Attitudes toward Intellectual Disability (ATTID)* (Morin, Crocker, Beaulier-Bergeron y Caron, 2013; Morin, Rivard, Bousier, Crocker y Caron, 2015; Morin, Rivard, Crocker, Boursier y Caron, 2013) consta de 67 ítems organizados en la sección cognitiva y la sección afectiva. Consiste en dos viñetas de dos personas con DI con diferentes niveles de funcionamiento y capacidad adaptativa, que se presentan a las personas participantes que deben responder a una serie de preguntas. Los análisis psicométricos evidenciaron una estructura de cinco factores: *Factor I*. Incomodidad, *Factor II*. Conocimiento de sus capacidades y derechos, *Factor III*. Interacciones, *Factor IV*. Sensibilidad/ternura y *Factor V*. Conocimiento de las causas.

La *Escala de Percepción Social hacia las personas con síndrome de Down (EPSD-1)* (Molina, Nunes y Vallejo, 2012) es un instrumento desarrollado en España, que contiene 31 ítems agrupados en diez factores: *F1*. Exclusión social de las personas con SD, *F2*. Rechazo de su autonomía e independencia, *F3*. Rechazo a mantener relaciones afectivo/sexuales con personas con SD, *F4*. Aceptación social en el ámbito educativo, *F5*. Aceptación a tener descendencia con SD, *F6*. Control externo de la sexualidad, *F7*. Rechazo de la integración de las personas con SD, *F8*. Control anticonceptivo, *F9*. Proteccionismo y *F10*. Escasa formación docente y actuación paternalista ante la integración de personas con SD.

2.4. Medición de actitudes implícitas

Se trata de un campo de trabajo mucho menos explorado, en parte por la complejidad metodológica. Sin embargo, como afirman Enea-Drapeu, Carlier y Hugué (2017) los estudios centrados en medir las actitudes y estereotipos a nivel explícito conllevan una importante limitación derivada de la deseabilidad social.

Enea-Drapeau et al. (2017) llevaron a cabo un estudio aplicando el *Test de Asociación Implícita (IAT)*. Así, sometieron a las personas participantes a una serie de pruebas de asociación entre fotografías de rostros de niños y niñas con síndrome de Down (SD) (imágenes T21) y con desarrollo típico (imágenes TD) y palabras de valencia positiva y negativa. Los hallazgos indican que en todos los grupos de participantes las imágenes T21 se asociaron con una valencia negativa.

La IAT se ha aplicado en estudios como los realizados por Sirlopú et al. (2012) para conocer las actitudes hacia el alumnado con discapacidad; o indagar las actitudes de docentes de educación primaria en centros educativos de Luxemburgo (Krischler et al., 2018; Krischler y Pit-Ten Cate, 2019).

3. Método

3.1. Objetivo

El objetivo de este estudio ha sido diseñar y analizar las propiedades psicométricas de un cuestionario de percepción sobre las personas con DI dirigido al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, denominado *Cuestionario Goratu*, a fin de consolidarlo como herramienta de medición. Con esta herramienta se pretende contribuir a paliar la ausencia de instrumentos específicamente dirigidos a la evaluación de los componentes cognitivos de las actitudes hacia las personas con DI.

En este artículo se describe el proceso y los resultados del análisis de la calidad de dicho cuestionario, mediante el estudio de su validez (grado en que el instrumento mide lo que se pretende medir) y fiabilidad (confianza que se concede a los datos que se obtienen con el cuestionario; es decir, la consistencia interna y la precisión de las medidas recopiladas).

3.2. Participantes

Para el cálculo de la validez de constructo y fiabilidad se ha contado con una muestra no probabilística de datos de 414 estudiantes (209 hombres y 205 mujeres) de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (de entre 12 y 17 años) de 5 centros escolares² privados concertados, 4 de ellos ubicados en municipios de Bizkaia y 1 en Álava, que aceptaron participar en el estudio. Los datos fueron recogidos entre los años 2017 y 2019. El 77,3% del alumnado afirmó conocer a una persona con DI. El cuestionario inicial fue diseñado por profesionales tras una exhaustiva revisión científica sobre instrumentos de evaluación de actitudes hacia la discapacidad. Asimismo, para la construcción de los ítems se tuvieron en cuenta las experiencias personales narradas por un grupo de ocho personas con DI. Durante una secuencia de sesiones grupales de trabajo previas, estas personas, en calidad de expertas por experiencia, relataron vivencias concretas que contribuyeron a conformar áreas de indagación de interés para la posterior elaboración de algunos de los ítems. Sus testimonios giraron en torno a sus experiencias escolares, el ámbito del ocio, el impacto de la mirada de las “otras personas”, etc. La recopilación y análisis de las ideas y percepciones que creen que tienen otras personas hacia ellas fue un proceso revelador. Afirmaciones como “*piensan que somos como niños y niñas*”, “*no nos permiten equivocarnos*”, “*hay relaciones que nos hacen sentir pequeños/as*”, “*necesitamos apoyos para conseguir nuestras metas*”, “*no nos gusta que nos sobreprotejan*”, “*la gente cree que no tenemos sueños*”, “*a veces nos tratan como si fuéramos de otro mundo*”, etc. fueron útiles como inputs complementarios para la formulación de ciertos ítems como, por ejemplo, el ítem 4, ítem 10 o ítem 14.

Primeramente, se elaboró una versión piloto del cuestionario (20 ítems). Tras el análisis exploratorio, se eliminaron 5 ítems conformando la versión final del instrumento con 15 ítems (ver anexo 1. Cuestionario Goratu). De la totalidad de los ítems, 5 están formulados en positivo y 10 ítems en negativo.

El Cuestionario Goratu recoge, en primer lugar, una serie de datos sociodemográficos (edad, sexo, centro educativo, curso escolar, relación o no con personas con discapacidad, parentesco/relación). En segundo lugar, los 15 ítems plantean una serie de percepciones en torno a las personas con DI a responder de acuerdo con una escala de tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, con valores de 1 (*muy de acuerdo*) a 4 (*muy en desacuerdo*) (ver anexo I).

3.4. Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento de aplicación fue grupal (un total de 15 aulas) y cumplimentado de manera individual, para lo cual el equipo técnico responsable³ fue aportando las instrucciones verbales oportunas. El tiempo requerido para la aplicación fue de 15 minutos. Para el análisis de sus características psicométricas se dieron los siguientes pasos:

² Lauaxeta Ikastola (Amorebieta), San Fidel Ikastola (Gernika-Lumo), Laudio Ikastola (Llodio), El Carmelo Ikastetxea (Amorebieta) y San Félix Ikastetxea (Ortuella).

³ El equipo técnico responsable de la administración del cuestionario estuvo conformado por la investigadora principal y un estudiante de estudios postuniversitarios de la Universidad de Deusto (Bilbao).

- a. **Validez de contenido:** se analizó la coherencia de los ítems con los inputs aportados por las ocho personas con DI participantes y la representatividad de las áreas de indagación que resultaron significativas en sus discursos (vivencias escolares, ocio, metas personales y relaciones).
- b. **Validez de constructo:** para verificar si las relaciones entre las variables componían una estructura dimensional se optó por utilizar varias técnicas. Se realizó un primer análisis de estadísticos descriptivos que permitió observar la frecuencia con que se daban varios valores en la observación, la noción de un valor típico o usual, la cantidad de variabilidad en un conjunto de datos observados, etc. y una ANOVA que permitió comparar medias entre la muestra de hombres y mujeres, y entre quienes conocían a alguna persona con DI para verificar o rechazar hipótesis. Posteriormente se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios (un análisis para identificar una estructura de factores subyacentes al conjunto de ítems del cuestionario) que ayudaran a verificar la existencia de correlaciones entre las variables y con el total del constructo. Se examinó la dimensionalidad del instrumento calculando la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Los análisis factoriales exploratorios se calcularon aplicando el método de “componentes principales” para la extracción de factores. Puesto que se pretende encontrar el número de factores que mejor se ajuste, inicialmente la extracción no se realizó para un número fijo de factores sino para todos aquellos cuyos autovalores fueran mayores que 1. Para que los valores pudieran interpretarse más fácilmente se decidió rotar los factores con el método *varimax*.
- c. **Análisis de la fiabilidad:** se comprobó la consistencia interna global (índice de fiabilidad del cuestionario completo) a través del coeficiente *α* de Cronbach. Asimismo, se calculó la fiabilidad considerando distintos subconjuntos de ítems.

Los análisis estadísticos fueron realizados con el programa estadístico *IBM SPSS Statistics versión 22*.

4. Resultados

4.1. Validez de constructo inicial

Se calculó la medida de adecuación muestral *KMO* y se obtuvo un valor de .795 (>.5). También se calculó el valor del nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett que fue 0. Ambos datos sirven para confirmar que merece la pena realizar el análisis factorial porque existen correlaciones suficientes entre las variables (tabla 1).

Tabla 1. Prueba de *KMO* y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.795
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1201.844
	Gl	190
	Sig.	.000

Se realizó un análisis factorial exploratorio aplicando el método de “componentes principales” para la extracción de factores. El objetivo de este análisis es explicar la varianza común entre las variables con el menor número de factores (parsimonia), por lo que se intenta que todas las variables entre las que existe una relación o atributo común se agrupen o saturen en un mismo factor o dimensión. De esta manera, se podrá afirmar que determinados ítems se explican mejor desde una dimensión que desde otra.

Los ítems del cuestionario representados por variables con comunalidades cercanas a 0 podrían ser susceptibles de ser eliminados del mismo, tales como los ítems 7, el 10, el 12, el 16 y el 18 (tabla 2).

Tabla 2. Comunalidades

Ítem	Inicial	Extracción
1. Deberían estudiar en colegios especializados	1.00	.420
2. Son tan felices como las personas sin DI	1.00	.662
3. Se sienten bien consigo mismas	1.00	.560
4. No tienen objetivos o metas	1.00	.549
5. No pueden tomar decisiones cotidianas	1.00	.551
6. Prefieren relacionarse con otras personas con DI	1.00	.470
*7. Son buenos compañeros de clase	1.00	.395
8. Pueden retrasar el ritmo de la clase	1.00	.519
9. Pueden divertirse como las personas sin discapacidad	1.00	.403
*10. Son siempre como niños/as	1.00	.382
11. Se comportan raro	1.00	.411

Ítem	Inicial	Extracción
*12. No tienen amistades	1.00	.224
13. Les gusta que les ayuden	1.00	.536
14. No son atractivas ni interesantes	1.00	.558
15. No pueden aprender casi nada	1.00	.480
*16. No pueden cuidar de sí mismas	1.00	.394
17. Pueden hacer trabajos si son sencillos y repetidos	1.00	.446
*18. Se comportan mal	1.00	.327
19. No saben explicar lo que quieren y necesitan	1.00	.532
20. Les gusta ayudar a los demás	1.00	.468

Si se toma en consideración para la extracción de factores todos aquellos cuyos autovalores sean mayor que 1, se observa que hay 5 componentes principales que en total explicarían el 46,435% de la varianza, un porcentaje no tan alto como sería deseable (tabla 3).

Tabla 3. Varianza explicada por componentes principales

	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% var.	% acu.	Total	% var.	% acu.	Total	% var.	% acum.
1	3.900	19.502	19.502	3.900	19.502	19.502	2.148	10.741	10.741
2	1.574	7.868	27.371	1.574	7.868	27.371	2.028	10.141	20.882
3	1.512	7.562	34.933	1.512	7.562	34.933	1.805	9.024	29.906
4	1.216	6.078	41.010	1.216	6.078	41.010	1.717	8.586	38.492
5	1.085	5.425	46.435	1.085	5.425	46.435	1.589	7.944	46.435

La siguiente matriz factorial (tabla 4) indica la relación de cada variable o ítem con el correspondiente componente:

Tabla 4. Matriz de componente rotado método Varimax

	Ítems Las personas con DI...	Componente/Dimensión				
		1	2	3	4	5
1	14. No son atractivas ni interesantes	.696	.127	.070	.006	.227
	20. Les gusta ayudar a los demás	.665	.004	-.029	.129	-.093
	15. No pueden aprender casi nada	.555	.360	.198	-.059	-.012
	4. No tienen objetivos o metas	.485	-.164	.432	.056	.311
	18. Se comportan mal	.443	.342	.097	.063	-.018
	7. Son buenos compañeros de clase	.379	.328	-.139	.282	-.211
2	8. Pueden retrasar el ritmo de la clase	.083	.674	-.025	.109	.214
	11. Se comportan raro	.226	.541	.258	.034	.013
	19. No saben explicar lo que quieren y necesitan	.018	.535	.468	.125	-.102
	10. Son siempre como niños/as	.148	.387	.353	-.235	.176
3	5. No pueden tomar decisiones cotidianas	.183	.048	.690	.068	-.185
	17. Pueden hacer trabajos si son sencillos y repetidos	-.187	.127	.568	.040	.266
	16. No pueden cuidar de sí mismas	.218	.357	.373	.209	.189
	12. No tienen amistades	.298	.185	.317	-.008	-.016
4	2. Son tan felices como las personas sin DI	.085	.114	.001	.801	.030
	3. Se sienten bien consigo mismas	-.034	.107	-.029	.728	.131
	9. Pueden divertirse como las personas sin discapacidad	.141	-.071	.291	.541	.028
5	13. Les gusta que les ayuden	.051	.134	-.079	-.045	-.712
	6. Prefieren relacionarse con otras personas con DI	.040	.257	.003	.098	.627
	1. Deberían estudiar en colegios especializados	.144	.393	-.065	.037	.489

Los resultados del primer análisis factorial muestran índices de comunalidad reducidos en algunos ítems (inferiores al 65%). Los 5 factores propuestos no alcanzan a explicar más del 50% de la varianza total y no terminan de cobrar sentido lógico todas las agrupaciones de ítems propuestas por los factores. Así pues, se optó por continuar el análisis para identificar mejoras que pudieran contribuir a aumentar la validez de constructo.

2.2. Fiabilidad del cuestionario

Primero se comprobó la consistencia interna global (índice de fiabilidad del cuestionario completo con 20 ítems) a través del coeficiente *α* de Cronbach, obteniéndose un valor de .743 (tabla 7) que puede considerarse aceptable por ser superior a .60/.70. Posteriormente, se calculó la fiabilidad considerando distintos subconjuntos de ítems para observar las variaciones y realizar la selección de ítems más adecuada para la versión definitiva del cuestionario.

Para ello, se realizaron varios análisis factoriales conjugando diferentes criterios en la extracción de ítems (mejora de fiabilidad, apreciaciones del equipo investigador, consistencia conceptual) descartándose cinco ítems.

Aunque, por norma general, adoptar el subconjunto de ítems que muestre la máxima fiabilidad puede ser una opción válida, este criterio no necesariamente conlleva obtener el mejor instrumento posible. Por ello, se consideraron otros criterios complementarios más conceptuales que modulasen dicha selección.

Se optó por eliminar 5 ítems para, sin perder fiabilidad ($\geq .7$), dar una mayor coherencia conceptual al instrumento (tabla 5).

Tabla 5. Fiabilidad α de Cronbach

Ítems	Número de ítems	α de Cronbach
Todos los ítems	20	.743
Eliminados ítems 13, 14, 15, 17 y 18	15	.719

2.3. Validez del cuestionario final

El análisis factorial permite elaborar una estructura más simple con menos elementos y que proporciona la misma información. Una vez simplificado el cuestionario a 15 ítems, se realizó un nuevo análisis factorial para determinar el número óptimo de factores o dimensiones.

Primeramente, se calculó la medida de adecuación muestral KMO, obteniéndose un valor de .764 ($> .5$) y se calculó el valor del nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett que fue 0. Ambos datos sirven para confirmar que merece la pena realizar el análisis factorial porque existen correlaciones suficientes entre las variables (tabla 6).

Tabla 6. Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.764
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	743.414
	G1	105
	Sig.	.000

Tras realizar el análisis factorial con el cuestionario reducido, usando el método de “componentes principales” para la extracción de factores, se observaron las siguientes comunalidades (tabla 7) y matriz de correlaciones (tabla 8).

Tabla 7. Comunalidades

Ítems	Inicial	Extracción
1. Deberían estudiar en colegios especializados	1.00	.511
2. Son tan felices como las personas sin DI	1.00	.666
3. Se sienten bien consigo mismas	1.00	.598
4. No tienen objetivos o metas	1.00	.690
5. No pueden tomar decisiones cotidianas	1.00	.624
6. Prefieren relacionarse con otras personas con DI	1.00	.571
7. Son buenos compañeros de clase	1.00	.484
8. Pueden retrasar el ritmo de la clase	1.00	.547
9. Pueden divertirse como las personas sin discapacidad	1.00	.395
10. Son siempre como niños/as	1.00	.449

Ítems	Inicial	Extracción
11. Se comportan raro	1.00	.442
12. No tienen amistades	1.00	.344
16. No pueden cuidar de sí mismas	1.00	.401
19. No saben explicar lo que quieren y necesitan	1.00	.585
20. Les gusta ayudar a los demás	1.00	.629

Tabla 8. Correlaciones

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	16.	19.	20.
1	1.00	.106	.092	.201	.052	.270	.091	.261	.068	.188	.218	.057	.232	.112	.047
2	.106	1.00	.446	.104	.086	.090	.182	.170	.282	-.019	.099	.039	.190	.144	.119
3	.092	.446	1.00	.077	.031	.179	.099	.114	.146	-.025	.073	.065	.153	.085	.074
4	.201	.104	.077	1.00	.273	.166	.076	.076	.143	.185	.204	.196	.112	.166	.163
5	.052	.086	.031	.273	1.00	.028	.087	.055	.135	.216	.190	.142	.232	.277	.109
6	.270	.090	.179	.166	.028	1.00	.035	.218	.032	.150	.110	.062	.163	.137	.030
7	.091	.182	.099	.076	.087	.035	1.00	.139	.153	.037	.200	.066	.093	.163	.210
8	.261	.170	.114	.076	.055	.218	.139	1.00	.109	.194	.270	.212	.225	.255	.104
9	.068	.282	.146	.143	.135	.032	.153	.109	1.00	.018	.123	.095	.190	.155	.100
10	.188	-.019	-.025	.185	.216	.150	.037	.194	.018	1.00	.240	.156	.215	.267	.105
11	.218	.099	.073	.204	.190	.110	.200	.270	.123	.240	1.00	.209	.261	.307	.134
12	.057	.039	.065	.196	.142	.062	.066	.212	.095	.156	.209	1.00	.147	.184	.183
16	.232	.190	.153	.112	.232	.163	.093	.225	.190	.215	.261	.147	1.00	.313	.208
19	.112	.144	.085	.166	.277	.137	.163	.255	.155	.267	.307	.184	.313	1.00	.071
20	.047	.119	.074	.163	.109	.030	.210	.104	.100	.105	.134	.183	.208	.071	1.00

Si se toman en consideración para la extracción de factores todos aquellos cuyos autovalores sean mayor que 1, se obtienen 5 componentes principales que en total explican el 52.92% de la varianza, un porcentaje superior al observado en el análisis exploratorio anterior (tabla 9).

Tabla 9. Varianza explicada por cinco componentes

	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% var.	% acum.	Total	% var.	% acum.	Total	% de var.	% acum.
1	3.105	20.700	20.700	3.105	20.700	20.700	2.054	13.693	13.693
2	1.500	9.997	30.697	1.500	9.997	30.697	1.698	11.320	25.013
3	1.271	8.477	39.173	1.271	8.477	39.173	1.522	10.144	35.157
4	1.054	7.029	46.202	1.054	7.029	46.202	1.404	9.359	44.516
5	1.007	6.711	52.913	1.007	6.711	52.913	1.260	8.397	52.913

Así pues, la nueva versión del cuestionario está compuesta por 15 ítems agrupados en 5 dimensiones, factores o componentes que corresponden con los siguientes constructos:

Factor 1. Ideas referidas a un estatus infantil, falta de competencias personales (ítems 14-11-13-10-8); *Factor 2.* Ideas referidas a su estatus emocional, bienestar con uno/a mismo/a (ítems 2-3-9); *Factor 3.* Ideas referidas a su estatus social, su interés por participar de espacios inclusivos vs. segregados (ítems 6-1); *Factor 4.* Ideas referidas a sus relaciones interpersonales (ítems 15-7-12); y *Factor 5.* Ideas referidas a su capacidad de autodeterminación (ítems 4-5). La siguiente matriz factorial rotada indica la relación de cada variable con el correspondiente componente, factor o dimensión (tabla 10):

Tabla 10: Matriz de componente rotado método Varimax

Factores	Ítems	Componentes				
		1	2	3	4	5
1: infantiliza-ción / competencia	14. No saben explicar lo que quieren y necesitan	.748	.133	-.010	-.001	.083
	11. Se comportan raro	.572	.003	.162	.299	.010
	13. No pueden cuidar de sí mismas	.550	.243	.159	.090	.081
	10. Son siempre como niños/as	.516	-.230	.247	.041	.259
	8. Pueden retrasar el ritmo de la clase	.462	.074	.428	.238	-.297
2: bienestar emocional	2. Son tan felices como las personas sin DI	.080	.804	.086	.080	-.017
	3. Se sienten bien consigo mismas	-.055	.728	.253	.002	.013
	9. Pueden divertirse como las personas sin discapacidad	.228	.537	-.152	.110	.137
3: inclusión / segregación social	6. Prefieren relacionarse con otras personas con DI	.058	.114	.735	-.062	.105
	1. Deberían estudiar en colegios especializados	.189	.037	.685	.065	.034
4: relaciones interpersonales	15. Les gusta ayudar a los demás	-.037	.077	.011	.770	.167
	7. Son buenos compañeros de clase	.190	.231	-.076	.581	-.226
	12. No tienen amistades	.211	-.071	.093	.483	.229
5: autodeterminación	4. No tienen objetivos o metas	.033	.084	.270	.239	.743
	5. No pueden tomar decisiones cotidianas	.449	.108	-.189	-.012	.612

3. Discusión de resultados y conclusiones

El objetivo de la presente investigación ha sido diseñar y estudiar la calidad de un cuestionario de percepción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre las personas con DI. A diferencia de otros instrumentos que abordan los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de las actitudes hacia la discapacidad, el Cuestionario Goratu se centra específicamente en las percepciones, ideas y creencias (dimensión cognitiva) sobre las personas con DI. Esta especificidad aporta un elemento innovador respecto a otras publicadas.

La versión inicial del cuestionario constaba de 20 ítems con una escala tipo Likert de 4 opciones de respuesta y fue diseñada por las y los investigadores tras justificar el estudio y delimitarlo conceptualmente en base al análisis de estudios previos y los contenidos aportados por un grupo de personas con DI.

Cierta similitud ha sido hallada entre los ítems del Cuestionario Goratu y los de otros instrumentos, especialmente con los ítems asociados al factor que evalúa los pensamientos, creencias, opiniones o percepciones hacia las personas con discapacidad. Algunos elementos similares son, por ejemplo, el ítem “*Children who are retarded should not be in my room at school*” de la *Acceptance Scale* (Voeltz, 1980), el ítem “*Las personas con discapacidad a. pueden ser independientes y valerse por sí mismas b. siempre necesitan ayuda y protección*” del *IAPD* (Alcedo et al., 2013), el ítem “*Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como niños*” de la *EADP* (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), y el ítem “*Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia*” de la *Escala General de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad* (Arias et al., 2016).

Asimismo, la contribución de las personas con DI a través de sus testimonios como expertos por experiencia ha resultado un input de gran interés, tal y como han evidenciado otros estudios recientes (Cobeñas, 2020; Cotán, 2017). Un procedimiento similar ya fue aplicado en la elaboración de la *CATCH* para la cual los autores contaron con las apreciaciones de niños y niñas hacia sus iguales con discapacidad (Rosenbaum, Armstrong y King, 1986).

La validez de constructo se ha estudiado con los resultados procedentes del análisis factorial exploratorio y los valores de adecuación muestral. Los resultados del primer análisis mostraron índices de comunalidad algo reducidos en algunos ítems y los factores o agrupaciones de ítems propuestos presentaban ciertas inconsistencias.

Por otro lado, se comprobó (a través del coeficiente α de Cronbach) que el cuestionario completo inicial de 20 ítems presentaba un buen nivel de fiabilidad (.743), si bien podía mejorar si se eliminaban algunos ítems. Buscado determinar el número de ítems y composición óptima de factores se realizaron varios análisis factoriales conjugando diferentes criterios en la extracción de ítems (mejora de fiabilidad, apreciaciones del equipo investigador, consistencia conceptual) descartándose cinco ítems. El cuestionario final está compuesto por 15 ítems manteniendo un buen nivel de fiabilidad (.719) y contribuyendo a la obtención de resultados más satisfactorios en el análisis factorial y la validez de constructo. Si bien los instrumentos revisados cuentan con un mayor número de ítems (de 20 a 40), el hecho de centrarse sólo en los aspectos cognitivos justifica este número más reducido de elementos.

Finalmente se establecieron cinco dimensiones o factores que en total explican el 52.92% de la varianza: Dimensión 1: Infantilización/competencia (5 ítems), Dimensión 2: Bienestar emocional (3 ítems), Dimensión 3: Inclusión/

segregación social (2 ítems), Dimensión 4: Relaciones interpersonales (3 ítems) y Dimensión 5: Autodeterminación (2 ítems). El número de factores confirmados es coherente con la estructura de otros instrumentos como, por ejemplo, el IAPD (Alcedo et al., 2013), o el EADP (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), ambos con cinco factores. Sin embargo, como el Cuestionario Goratu solo evalúa la dimensión cognitiva de las actitudes, resulta difícil establecer un paralelismo con las dimensiones de otros instrumentos más generalistas.

Los resultados psicométricos fueron adecuados al obtenerse valores superiores o iguales a las recomendaciones que deben satisfacer los instrumentos diseñados para la evaluación de realidades sociales. El cuestionario presenta unos índices de fiabilidad y validez aceptables y por ello puede considerarse un instrumento útil para conocer la percepción del alumnado en relación con las personas con DI. Asimismo, puede resultar un instrumento de interés para orientar intervenciones enfocadas a la promoción de actitudes inclusivas en entornos educativos.

No obstante, cabe señalar ciertas limitaciones en el presente estudio; la reducida muestra aplicada, así como el hecho de que se trate de un muestreo por conveniencia nos lleva a ser prudentes respecto a la generalización de los resultados. Análisis complementarios de carácter confirmatorio respecto a la estructura del instrumento podrían contribuir a una mayor solidez del mismo. Igualmente, haber contado con una última valoración del cuestionario por parte de personas con DI, en calidad de expertos por experiencia, habría permitido afianzar su validez de contenido.

Como principales líneas futuras de trabajo se señalan, por un lado, la pertinencia de aplicar dicho cuestionario como complemento a acciones y programas específicos en actitudes hacia la discapacidad intelectual, comprobando en qué medida es útil para objetivar el impacto real de dichas intervenciones en contextos educativos. Por otro lado, la profundización en modelos de investigación inclusivos y comprometidos con la participación y empoderamiento de las propias personas con DI resultan poco explorados pero prometedores.

4. Referencias bibliográficas

- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Contextos Educativos*, 27, 83-98. <http://doi.org/10.18172/con.4535>
- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N.M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 219-229. <http://doi.org/10.5209/ceed.62090>
- Aguado, A.L. y Alcedo, M.A. (1999). La escala de valoración de términos asociados con discapacidad en una muestra de EGB. *Análisis y Modificación de Conducta*, 25 (103), 783-806. <http://hdl.handle.net/11162/23870>
- Aguado, A.L., Alcedo, M.A. y Flórez, M.A. (1997). Una escala de valoración de términos asociados con discapacidad: primeros resultados. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 2 (1), 65-81. <http://doi.org/10.17811/rema.2.1.1997.65-81>
- Aguilera, J.L. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. *Revista Educación Inclusiva*, 9 (1), 13-29. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/67>
- Alcedo, M.A., Gómez, S.L.E., Fontanil, G.Y., y González, G.R. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario de Actitud hacia Personas con Discapacidad (IAPD). *Revista Mexicana de Psicología*, 30 (2), 154-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243033029008>
- Alnahdi, G.H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in school: Children's attitude toward peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 1-7. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.004>
- Álvarez Castillo, J.L. y Buenestado Fernández, 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. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Araya-Cortés, A., González-Arias, M., Cerpa-Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores*, 17 (2), 289-305. <http://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.5>
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M.A., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47 (2), 7-41. <http://doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Armando, J. (2015). Estrategias psicosociales utilizadas para el cambio de actitud hacia personas discriminadas por su discapacidad o trastorno mental. *Revista Española de Discapacidad*, 3 (2), 27-3. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/178>
- Armstrong, M., Morris, C., Tarrant, M., Abraham, C. y Horton, M.C. (2017). Rasch analysis of the Cherokee-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale. *Disability Rehabilitation*, 39 (3), 281-290. <http://doi.org/10.3109/09638288.2016.1140833>
- Bárcena, S.X., Cruz, C.E., Jenkins, B.C. (2018). Actitudes y estereotipos en estudiantes del área de la salud hacia personas con discapacidad motriz. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (1), 199-219. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.10>
- Bausela, E. (2009). Actitudes hacia la discapacidad: estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (6), 1-10. <http://doi.org/10.35362/rie4962053>
- Beacham, N. y Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12, 3-11. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x>
- Belmonte, M.L. y Bernárdez-Gómez, A. (2020). "Yo discrimino, tú discriminas, él discrimina, nosotros no discriminamos. Evaluación de actitudes hacia la discriminación de la discapacidad intelectual". *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (nov. 2020).

<https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/11/discapacidad-intelectual.html>

- BOE (2008). *Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*, New York, 13 de diciembre de 2006 (BOE 96, 21 abril de 2008, 20648-20659).
- Bossaert, G. y Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale. *Disability Rehabilitation*, 39 (3), 281-290. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.007>
- Cobañas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con Discapacidad. Un problema pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 18 (1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Cook, J.E., Purdie-Vaughns, V., Meyer, I.H. y Busch, J.T.A. (2014). Intervening within and across levels: A multilevel approach to stigma and public health. *Social Science and Medicine*, 103, 101-109. <http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.09.023>
- Córdoba-Andrade, L., Muriel-Acuña, I., y Enciso-Luna, J. E. (2021). Representaciones sociales de la discapacidad en una comunidad universitaria de Ibagué, Colombia, mediante las redes de asociaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12 (1), 114-139. <https://doi.org/10.21501/22161201.3364>
- Cotán, A. (2017). Educación inclusive en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (1), 43-61. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
- Enea-Drapeau, C., Carlier, M. y Hugué, P. (2017). Implicit theories concerning the intelligence of individuals with Down syndrom. *PlosONE*, 12 (11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188513>
- Felipe-Rello, C. (2014). Determinantes de las técnicas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en programas educativos: una revisión internacional. *Revista Siglo Cero*, 45 (3), 28-46. <https://sid.usal.es/20897/8-2-6>
- Felipe-Rello, C., Garoz, I. y Tejero, C.M. (2018). Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física. *Retos*, 34, 258-262. <http://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59889>
- Felipe-Rello, C., Garoz, I. y Tejero, C.M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos*, 37 (1), 713-721. <http://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- Flores, L. y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9 (1), 63-75. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art3_eng.html
- Florez, J. (2012). Actitudes y mentalidades de la sociedad ante el síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 29, 65-69. <http://www.downcantabria.com/revistapdf/113/65-69.pdf>
- Garabal, J., Pousada, T., Espinosa, P.C. y Saleta, J.L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (1), 181-198. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.09>
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Vicent, M., González, C. y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), 139-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761007>
- Garzón, P., Calvo, M.I. y Orgaz, M.B. (2016). Inclusión Educativa. Actitudes y Estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/198>
- González, M. (2021). *Estrategias utilizadas para el cambio en la percepción de estudiantes universitarios hacia personas con discapacidad*. Editorial Universitat Politècnica de València, 845-853. <https://doi.org/10.4995/INRED2020.2020.12024>
- González, E. y Roses, S. (2015). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 219-235. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702
- Hernández, C.M., Fernández, M.M., Carrión, J.J. y Avilés, B. (2019). La inclusión socioeducativa en la Universidad de Minho. Percepciones y actitudes sobre el alumnado con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 30 (4), 1097-1112. <http://doi.org/10.5209/rced.60106>
- Herrán, A. Paredes, J. y Monsalve, D.V. (2017). Cuestionario para la Evaluación de la Educación Inclusiva Universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 913-928. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947
- Krischler, M., Pit-Ten Cate, I.M., Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disability*, 75, 59-67. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.007>
- Krischler, M. y Pit-Ten Cate, I. (2019). Pre-and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10:327. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327>
- Lindón, L. (2016). *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. ¿Por qué una toma de conciencia? Una propuesta para los medios de comunicación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Lirio, F. y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9 (1), 63-75. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art3.pdf>
- López, J.L. y Moreno, R. (2019). Las actitudes de los estudiantes universitarios de grado hacia la discapacidad. *Revista Educación Inclusiva*, 12 (2), 50-65. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/459>
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/188>
- Macías, E. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Primaria. *Revista Educación Inclusiva*, 9 (1), 54-69. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/82>
- Martos, G.; Toro P.B; Torres, E.; Batista, L. y Hüg, M. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en adolescentes: efectos de un programa basado en el modelo social de discapacidad. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 3 (1), 70-88. <http://redcdpd.net/revista/index.php/revista/article/view/148/83>
- Molina, J. y Nunes, R.M. (2012). La percepción social de los futuros maestros sobre las personas con síndrome de Down: aplicación de la escala EPSD-1. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 383-396.

- <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.130841>
- Molina, J., Nunes, R.M. y Vallejo, N. (2012). La percepción social hacia las personas con síndrome de Down: la escala EPSD-1. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 38 (4), 949-964. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400011>
- Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23 (1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23753>
- Moneo, B.A. y Arnaut, S. (2017). Inclusión del alumnado con Discapacidad en los estudios superiores. Ideas y actitudes del colectivo estudiantil. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (2), 129-148. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.07>
- Morin, D., Crocker, G.A., Beaulieu-Bergeron, R. y Caron, J. (2013). Validation of the attitudes toward intellectual disability – ATTID questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (3), 268-278. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01559.x>
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A.G., Boursier, C.P. y Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: a multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59, 279-292. <http://doi.org/10.1111/jir.12008>
- Morin, D., Rivard, M., Boursier, C.P., Crocker, A.G. y Caron, J. (2015). Norms of the Attitudes Towards Intellectual Disability Questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59 (5), 462-467. <http://doi.org/10.1111/jir.12146>
- Muñoz, J.M., Losada, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI*, 21 (2), 37-58. <http://doi.org/10.5944/educxx1.19535>
- Muñoz, J.M., Novo, I. y Espiñeira, E. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios sobre Educación*, 24, 103-124. <https://hdl.handle.net/10171/29566>
- Ochoa-Martínez, P.Y. (2021). Experiencia didáctica en educación física para la mejora de actitudes hacia la discapacidad auditiva en futuros profesionales de la actividad física y deporte. *Retos*, 40 (2), 174-179. <https://doi.org/10.47197/retos.v40i2.81296>
- Polo, M., Fernández, C. y Díaz, C. (2011). Estudios de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas con discapacidad. *Universitas Psychologica*, 10 (1), 113-123. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n1/v10n1a10.pdf>
- Polo Sánchez, M.T. y Aparicio Puerta, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 365-379. <http://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2013). Development and validation of a scale to identify attitudes towards disability in Higher Education. *Psichotema*, 25 (3), 370-376. <http://doi.org/10.7334/psichotema2013.41>
- Rodríguez, M. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. *Revista Educación Inclusiva*, 9 (1), 223-238. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/82>
- Rodríguez de Vera, L., López, A.B. y Muria, A. (2021). Validación por expertos de una propuesta metodológica para promover actitudes positivas hacia la discapacidad en entornos inclusivos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(1), 162-178. <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v21n1/1578-8423-cpd-21-1-162-178.pdf>
- Rosebaum, P., Armstrong, R. y King, S. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: a self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11 (4), 517-530. <http://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517>
- Ruiz, E. (2012). Actitudes, estereotipos y prejuicios: su influencia en el síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 29, 110-121. <http://www.downcantabria.com/revistapdf/114/110-121.pdf>
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitude towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>
- Scior, K y Werner, S. (2015). *Changing attitudes to learning disability. A review of the evidence*. Mencap. https://www.mencap.org.uk/sites/default/files/2016-08/Attitudes_Changing_Report.pdf
- Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Millart, A., Ordoñez, G., Torres, D. y Tezanos-Pinto, P. (2012). Actitudes implícitas y explícitas hacia personas con síndrome de Down: un estudio en colegios con y sin programas de integración de Chile. *Revista de Psicología Social*, 27 (2), 199-212. <https://doi.org/10.1174/021347412800337861>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J. y Molero-Jurado, M.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>
- Solís, P. y Borja, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión con discapacidad. *Retos*, 39 (1), 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal on Research in Educational Psychology*, 9 (1), 1696-2095. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i23.1434>
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. John Wiley and Sons, Inc: New York.
- Verdugo, M.A., Arias, D. y Jenaro, B. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Ministerio de Asuntos Sociales, INSERSO.
- Vignes, C., Coley, N., Grandieau, H., Godeau, E. y Arenaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental medicine and child neurology*, 50 (3), 182-189. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x>

Voeltz, L. (1980). Children's Attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84 (5), 455-464.
<https://www.researchgate.net/publication/285409883>

Wilson, M.C. y Scior, K. (2015). Implicit attitudes towards people with intellectual disabilities: their relationship with explicit attitudes, social distance, emotions and contact. *Plos/one*, 10 (9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137902>

Anexo 1. Cuestionario GORATU^{4,5}

II. YO PIENSO QUE...¹	MD CA Des MDes²
1. Las personas con DI deberían estudiar en colegios especiales	1 2 3 4
2. Las personas con DI son tan felices como las personas sin DI	1 2 3 4
3. Las personas con DI se sienten bien consigo mismas	1 2 3 4
4. Las personas con DI no tienen objetivos o metas	1 2 3 4
5. Las personas con DI no pueden tener decisiones cotidianas como por ejemplo qué ropa ponerse, qué desayunar, etc.	1 2 3 4
6. Las personas con DI prefieren relacionarse con otras personas con DI	1 2 3 4
7. Las personas con DI son buenos compañeros de clase	1 2 3 4
8. Las personas con DI pueden retrasar el ritmo de la clase	1 2 3 4
9. Las persona con DI pueden divertirse como las personas sin DI	1 2 3 4
10. Las personas con DI son siempre como niños/as	1 2 3 4
11. Las personas con DI se comparten raro	1 2 3 4
12. Las personas con DI no tienen amigos/as	1 2 3 4
13. Las personas con DI no pueden cuidarse de sí mismas	1 2 3 4
14. Las personas con DI no saben explicar lo que quieren y necesitan	1 2 3 4
15. A las personas con DI les gusta ayudar a los demás	1 2 3 4

⁴ En los ítems 2, 3, 7, 9 y 15 se invierte la puntuación (en estos casos la opción de respuesta “muy de acuerdo” obtiene 4 puntos).

⁵ MD: Muy de acuerdo, CA: Casi de acuerdo, Des: En desacuerdo / MDes: Muy en desacuerdo.