

Universidad de Lima
Facultad de Comunicación
Carrera de Psicología



**ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA EN PROFESORAS DE
PRIMARIA DE INSTITUCIONES PRIVADAS
DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE
LIMA METROPOLITANA**
Tesis para optar el título profesional en Psicología

Ximena Meneses Bustios

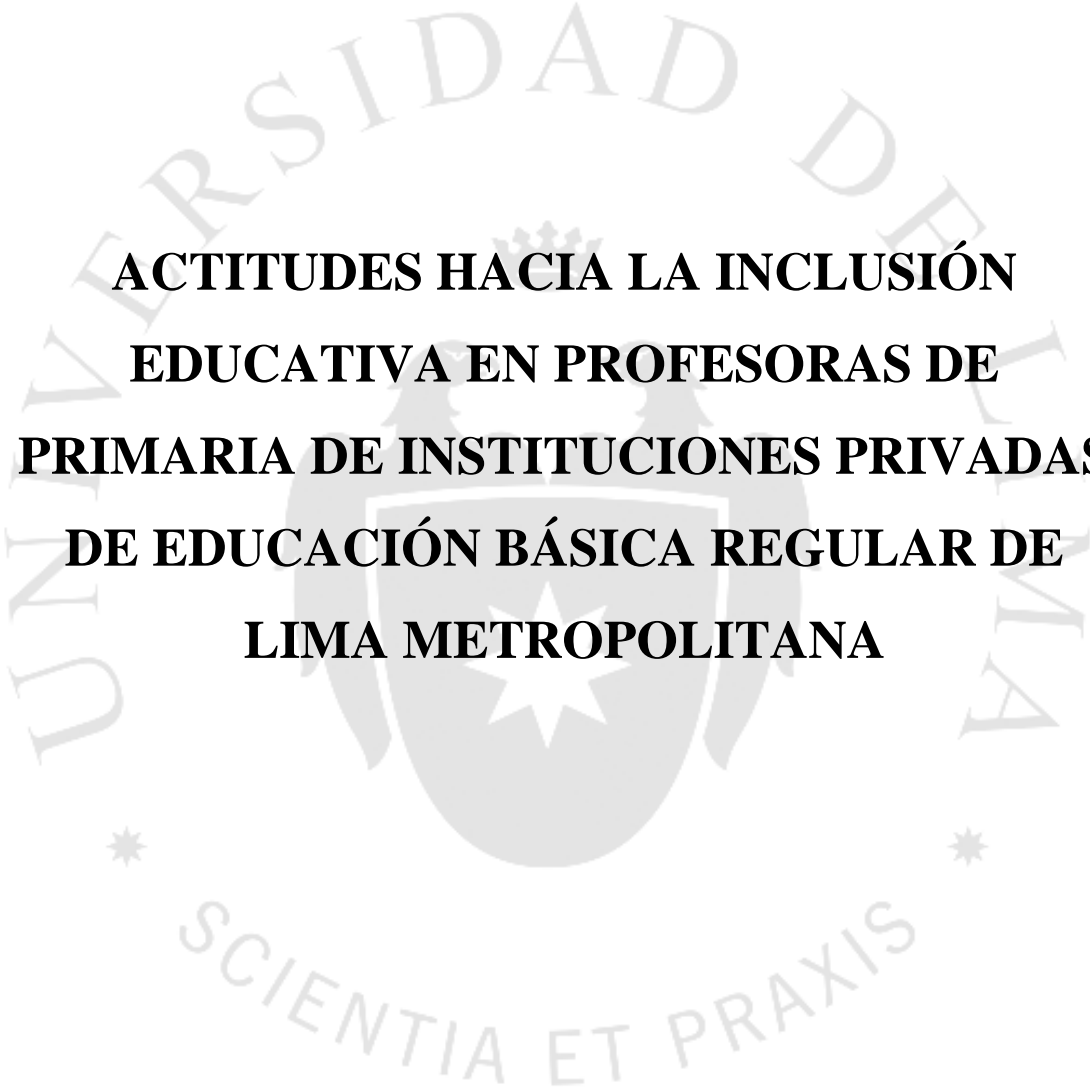
20090715

Asesora

Elizabeth Rojas Huamancaja

Lima – Perú
Diciembre del 2016





**ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA EN PROFESORAS DE
PRIMARIA DE INSTITUCIONES PRIVADAS
DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE
LIMA METROPOLITANA**

AGRADECIMIENTOS

Mi interés por estudiar las actitudes hacia la inclusión educativa surgió al descubrir que uno de los objetivos que deseaba cumplir como psicóloga era ayudar a las personas con discapacidad a desarrollar al máximo sus potencialidades, para lo cuál es indispensable lograr primero su plena inclusión en la sociedad.

La realización de esta tesis es el fruto del trabajo y estudio de varios años de parte de la investigadora. Sin embargo, no habría sido posible sin el apoyo brindado por distintas personas durante este largo camino.

En primer lugar, quiero agradecer a mi asesora Elizabeth Rojas por su constante apoyo, dedicación y comprensión, especialmente en los momentos más difíciles de la investigación. Asimismo, le agradezco a los profesores Luis Miguel Escurra y Andrés Burga por ser como unos segundos asesores y brindarme su tiempo y apoyo, sobretodo para la realización de los análisis estadísticos. De igual manera, quiero agradecer a todos los profesores que me dieron sugerencias para mi investigación o fueron jueces de mi prueba.

En segundo lugar, quiero agradecer a la Asociación Educativa Kallpa y a todas las personas que la integran por permitirme realizar esta tesis. A parte de darme la oportunidad de trabajar directamente en la inclusión de personas con discapacidad, me enseñaron muchos de los conocimientos que se reflejan en esta investigación y fueron los primeros en revisar y aprobar mi instrumento. Además, les agradezco a los 17 colegios que formaron parte de la muestra de esta investigación.

Por último, un especial agradecimiento a mi familia, quienes me han acompañado y apoyado incondicionalmente en los momentos más importantes de mi vida, siendo este uno de ellos. De igual manera, agradezco a mis amigos y a todos aquellos que han formado parte de este camino motivándome a no darme por vencida y cumplir con este objetivo.

A todos ustedes mi mayor gratitud.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1 Descripción del problema.....	14
1.2 Justificación y relevancia.....	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Actitudes.....	19
2.1.1 Definición de las actitudes.....	19
2.1.2 Modelos de la estructura de las actitudes.....	21
2.1.3 Medición de las actitudes.....	22
2.2 Inclusión educativa.....	28
2.2.1 Definiciones.....	28
2.2.2 Inclusión educativa en el marco internacional.....	37
2.2.3 Inclusión educativa en el marco nacional.....	40
2.3 Actitud del profesor hacia la inclusión educativa.....	44
2.3.1 Importancia de la actitud del profesor.....	44
2.3.2 Antecedentes de las actitudes de los profesores a nivel internacional.....	45
2.3.3 Antecedentes de las actitudes de los profesores a nivel nacional.....	47
2.3.4 Factores que influyen en la actitud del profesor.....	50
2.4 Evaluaciones de la actitud del profesor hacia la inclusión educativa...53	53
2.4.1 Escala de Actitudes de los Profesores hacia la integración/inclusión escolar (EAPROF).....	53
2.4.2 Cuestionario sobre actitudes del profesor de nivel de primaria hacia la integración escolar/educación inclusiva.....	54
2.4.3 Escala de Actitud docente frente a la inclusión de niños con necesidades diferentes/Escala de Actitudes de los Docentes respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.....	55
2.4.4 Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva.....	55
2.4.5 Otros instrumentos.....	57

CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	59
3.1 Objetivos.....	59
3.2 Definición de variables.....	60
CAPÍTULO IV: MÉTODO.....	62
4.1 Tipo y diseño de investigación.....	62
4.2 Participantes.....	62
4.3 Técnicas de recolección de datos.....	64
4.4 Procedimiento de recolección de datos.....	68
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	70
5.1 Estrategias de análisis de datos.....	70
5.2 Evidencias de validez vinculadas al contenido.....	70
5.3 Evidencias de validez vinculadas a la estructura interna.....	72
5.4 Análisis de la discriminación de los ítems de la EAPI.....	77
5.5 Estimación de la confiabilidad de las puntuaciones derivadas de la aplicación de los ítems que conforman la EAPI.....	78
5.6 Evidencias de validez vinculadas a las relaciones con otras variables.....	79
5.7 Elaboración de baremos.....	81
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN.....	84
6.1 Propiedades psicométricas de la EAPI.....	84
6.2 Estándares para la Evaluación Educativa y Psicológica.....	87
6.2.1 Estándares para la validez.....	87
6.2.2 Estándares para la confiabilidad.....	90
6.2.3 Estándares para el diseño y desarrollo de la prueba.....	91
6.2.4 Estándares para la elaboración de normas.....	93
6.2.5 Estándares para la administración, puntuación e interpretación.....	93
6.3 Interpretación del nivel de actitud obtenido hacia la inclusión educativa en función a investigaciones anteriores.....	94
CONCLUSIONES.....	96
RECOMENDACIONES.....	98
REFERENCIAS.....	99

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Acontecimientos mundiales más resaltantes de la inclusión educativa.....	38
Tabla 2.2 Acontecimientos nacionales más resaltantes de la inclusión educativa.....	40
Tabla 5.1 Evidencias de validez vinculadas al contenido de la EAPI.....	72
Tabla 5.2 Análisis factorial exploratorio de los ítems de la EAPI con dos factores rotados de forma oblicua.....	74
Tabla 5.3 Análisis factorial exploratorio de los ítems de la EAPI con un estructura unidimensional.....	76
Tabla 5.4 Análisis de la discriminación de los ítems de la EAPI.....	77
Tabla 5.5 Alfa de Cronbach, alfa ordinal y EEM para las puntuaciones derivadas de los ítems de la EAPI.....	78
Tabla 5.6 Prueba de normalidad para las puntuaciones de la EAPI obtenidas por las profesoras con experiencia previa y sin experiencia previa.....	79
Tabla 5.7 Comparación de las puntuaciones de la EAPI entre los grupos estudiados....	80
Tabla 5.8 Baremos de las puntuaciones de la EAPI en profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana.....	81
Tabla 5.9 Normas de calificación de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la EAPI.....	82
Tabla 5.10 Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la EAPI.....	83

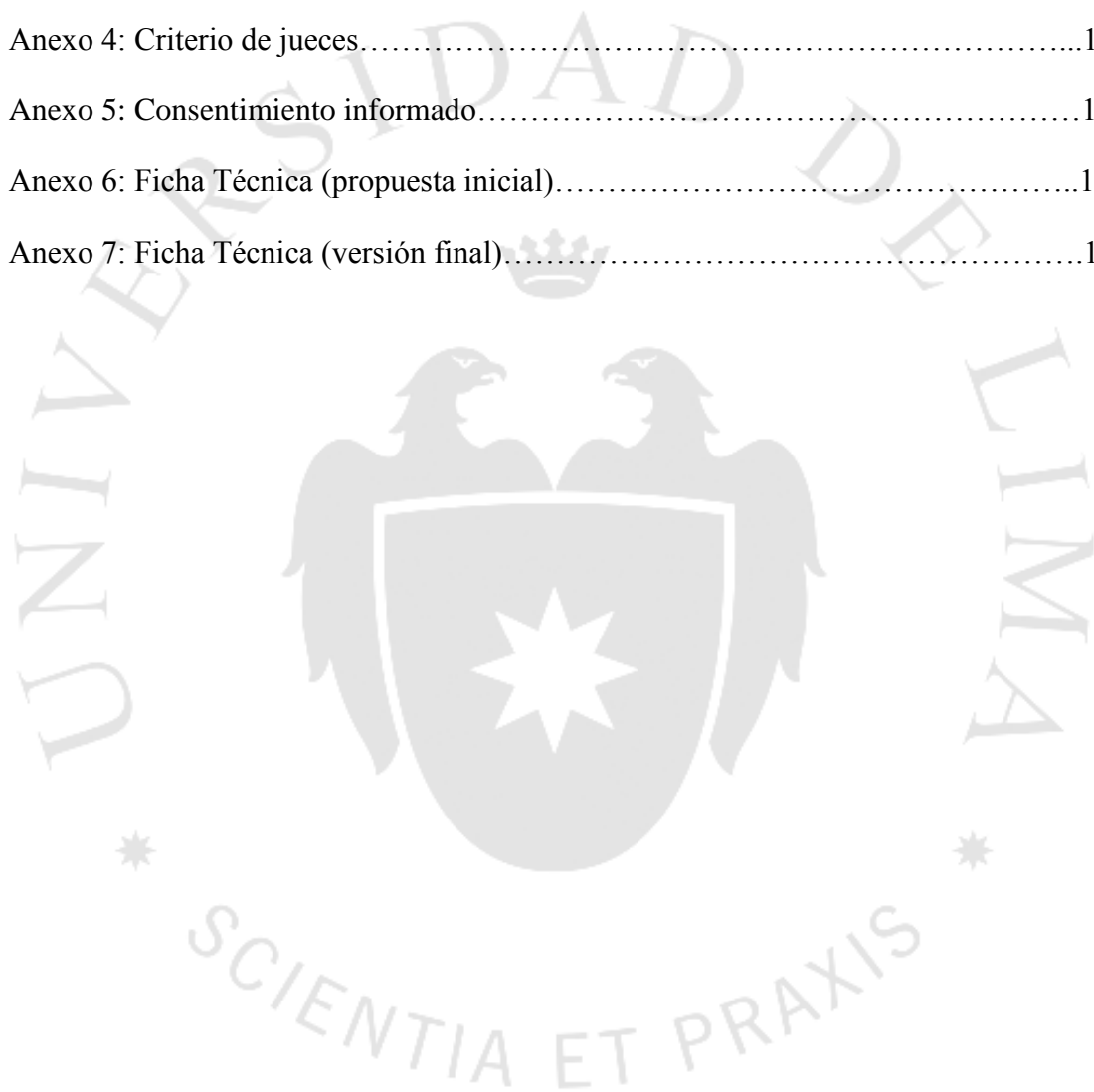
ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1 Histograma de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la EAPI.....83



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Matriz organizativa de la EAPI.....	108
Anexo 2: EAPI (propuesta inicial).....	109
Anexo 3: EAPI (versión final documento completo).....	112
Anexo 4: Criterio de jueces.....	118
Anexo 5: Consentimiento informado.....	123
Anexo 6: Ficha Técnica (propuesta inicial).....	124
Anexo 7: Ficha Técnica (versión final).....	126



RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito describir las actitudes hacia la inclusión educativa de personas con discapacidad en los docentes de primaria de colegios privados de Educación Básica Regular (EBR) de Lima Metropolitana. Debido a la escasez de instrumentos creados y adaptados en Lima Metropolitana, se construyó la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión educativa (EAPI). Como segundo objetivo de investigación, se estimaron las propiedades psicométricas de la escala a partir de su aplicación en una muestra de 280 profesoras de primaria de 17 colegios privados de EBR. Los resultados permitieron interpretar que las profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana presentan actitudes ambivalentes hacia la inclusión educativa, siendo las profesoras con experiencia previa quienes presentan actitudes más positivas. Por último, se concluyó que las interpretaciones y decisiones que se tomen a partir de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la EAPI presentan evidencias de validez y confiabilidad en profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana.

Palabras claves: actitudes, inclusión educativa, profesoras, EAPI, evidencias de validez, confiabilidad

ABSTRACT

The present investigation has as purpose to describe attitudes toward inclusive education for people with disabilities in the primary teachers of private schools from Regular Basic Education (RBE) of Lima Metropolitana. Due to the shortage of instruments created and adapted in Lima Metropolitana, was built the Scale of Attitudes of Teachers toward Inclusive education (SATI). As a second purpose of research, we estimated the psychometric properties of the scale from its application in a sample of 280 primary school teachers of 17 private schools of RBE. The results allowed to interpret that the primary school teachers of private schools of RBE of Lima Metropolitana presented ambivalent attitudes toward inclusive education, being the teachers with prior experience who have a more positive attitude. Finally, it was concluded that the interpretations and decisions to be taken on the basis of the scores obtained from the application of the SATI presented validity and reliability evidence for primary school teachers of private schools of RBE in Lima Metropolitana.

Key words: attitudes, inclusive education, teachers, SATI, validity evidence, reliability

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es una investigación cuantitativa que tiene como primer objetivo describir las actitudes hacia la inclusión educativa que presentan los docentes de primaria de colegios privados de EBR situados en Lima Metropolitana. El segundo objetivo de estudio consiste en determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión Educativa (EAPI), construida por la investigadora, en una muestra de 280 docentes.

En el Capítulo I, se presenta el Planteamiento del Problema, el cual incluye la descripción del problema de investigación y la justificación y relevancia de realizar el presente estudio en Lima Metropolitana.

En el Capítulo II, se presenta el Marco Teórico, el cual aborda los aspectos teóricos que fundamentan la investigación relacionados a la definición de la actitud, los conceptos relacionados a la inclusión educativa y las investigaciones antecedentes sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa tanto a nivel nacional como internacional. Asimismo, el capítulo contiene los instrumentos de medición que se han utilizado para medir el mismo constructo en otras investigaciones.

En el Capítulo III, se plantean los objetivos generales y específicos de la investigación y la definición teórica y operacional de la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa.

En el Capítulo IV, se aborda la metodología escogida, donde se detalla el tipo y diseño de investigación, los participantes, el instrumento utilizado y el procedimiento seguido para la recolección de los datos.

En el Capítulo V, se presentan los resultados de la investigación, los cuales se reportan en siete subcapítulos que responden a los objetivos generales y específicos planteados en el Capítulo III.

En el Capítulo VI, se realiza la discusión de los resultados, la cual se divide en tres subcapítulos. En el primero, se interpretan las propiedades psicométricas halladas en el Capítulo de Resultados. En el segundo, se identifican los criterios con los cuales cumple la investigación de acuerdo a los Estándares para la Evaluación Educativa y Psicológica (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] y National Council on Measurement in Education

[NCME], 2014). Por último, en el tercero se discuten los resultados relacionados al nivel de actitud hacia la inclusión educativa que presenta la muestra de estudio en comparación a lo obtenido en investigaciones anteriores.

En la parte final, se detallan las conclusiones que resumen los principales hallazgos de la investigación así como las recomendaciones propuestas para investigaciones futuras.



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

El modelo de integración educativa surge en la década de los 80 con la finalidad de hacer cumplir el derecho de las personas con discapacidad de recibir una educación regular, un derecho que ha estado latente desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948; Art. 26) y la Declaración de los Derechos del Niño (1959; Principio 7).

Esta propuesta, que superó la visión de educación paralela –educación regular para los alumnos sin discapacidad y educación especial para los alumnos con discapacidad–, tuvo como limitaciones continuar con el etiquetamiento y la segregación de los alumnos con discapacidad, siendo ellos quienes debían adaptarse a la escuela y al reducido apoyo a los alumnos, así como a los docentes del aula, mientras la escuela regular mantenía su rígida estructura organizativa (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2012).

En la década de los 90, como evolución de la anterior propuesta, surge el modelo de inclusión educativa. Este nuevo enfoque educativo se fundamenta en la aceptación de la diversidad del alumnado y en la adaptación del sistema educativo para poder responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Muntaner, 2010).

En el marco internacional, el modelo de inclusión educativa ha contado con el respaldo de varias entidades reconocidas como la Organización de la Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), que a través de diversas declaraciones, informes y conferencias a nivel mundial han dado a conocer los planes de acción necesarios en la educación para trabajar bajo el enfoque inclusivo.

En el marco nacional, se ha asumido los compromisos adquiridos a nivel internacional y con el respaldo de la Ley General de Educación (2012) y la nueva Ley General de la Persona con Discapacidad (2012; 2014), la inclusión educativa se ha convertido una política a promover y cumplir en todas las instituciones educativas tanto

públicas como privadas. Sin embargo, al observar la situación actual de la educación en el Perú, según lo reportado por los últimos censos escolares, son todavía la minoría las instituciones educativas que permiten el acceso a la educación de las personas con discapacidad.

Centrándose en la educación a nivel primaria, en el Censo Escolar del 2011, solo 8% de las escuelas de EBR reportaron tener al menos un estudiante con discapacidad (Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE], s.f). En el Censo Escolar del 2015, se manifiesta un aumento respecto al anterior censo, encontrando 8,923 instituciones educativas que reportan al menos un estudiante con discapacidad (14,9%) y específicamente en Lima Metropolitana, se registraron 1179 instituciones educativas, que equivalen al 31,7% (ESCALE, s.f).

Varios investigadores coinciden en que las principales dificultades presentadas en el programa nacional de inclusión educativa se relacionan con la falta de capacitación, de recursos materiales y humanos, y de coordinación entre los principales agentes involucrados (Choza, 2012; Fernández, 2007; Vásquez, 2010). Sin embargo, como diría Ainscow (2001), lo que falta no es solo conocimientos y recursos para enseñar satisfactoriamente a la diversidad del alumnado, sino, y principalmente en el Perú, se necesita una actitud favorable para ponerlo en práctica. Saavedra, Hernández y Ortega (2014) y Vásquez (2010) agregan al respecto que las actitudes de los profesores son esenciales e importantes para lograr una inclusión educativa de calidad de acuerdo a los requerimientos y normativas emitidas por el Minedu. Asimismo, los documentos publicados por el Minedu presentan al docente como la pieza fundamental para implementar de manera adecuada y exitosa este programa.

Dada la relevancia de los profesores en el proceso de inclusión educativa, es indispensable conocer la actitud que presentan frente a este. Las investigaciones encontradas a nivel internacional evidencian actitudes tanto positivas (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005; Canno y Pappous, 2013; Doménech, Esbrí, González y Miret, 2004; Sanhueza, Granada y Bravo, 2012) como negativas (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001) en los profesores hacia la inclusión educativa. En algunos casos, se hallaron actitudes ambivalentes (Alemany y Villuendas, 2004; Bravo, 2013; Chiner, 2011; Díaz y Franco, 2008), ya que aunque los profesores estén teóricamente de acuerdo con la inclusión educativa, su actitud se torna negativa en el momento de ponerla en práctica.

A nivel nacional, de las pocas investigaciones realizadas –solo tres en Lima Metropolitana–, se obtienen resultados similares a los mencionados a nivel internacional, evidenciando en la mayoría de los casos actitudes tanto positivas como ambivalentes (Choza, 2012; Fernández, 2007; Herrera, 2012; Ruiz de Garavito, 2010; Saavedra et al., 2014; Vásquez, 2010; Villegas, 2012). Asimismo, en los estudios cuantitativos revisados se encuentran solo tres instrumentos psicométricos para recoger la información, los cuales son de origen internacional y han sido adaptados por los investigadores peruanos únicamente en la provincia del Callao: el “Cuestionario sobre Actitudes del profesor del nivel primaria hacia la educación inclusiva” (Herrera, 2012; Ruiz de Garavito, 2010), la “Escala de Actitudes de los Profesores hacia la inclusión educativa” (Vásquez, 2010) y la “Escala de las Actitudes de los Docentes respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales” (Villegas, 2012).

Los datos e investigaciones mencionados reflejan que aunque cada vez la inclusión es algo imprescindible en el ámbito educativo a nivel internacional y nacional, no se encuentra una actitud definida de parte del profesorado frente a este modelo educativo, lo cual es preocupante dada la fuerte influencia que tienen las actitudes en la práctica inclusiva.

Asimismo, se ha demostrado la escasez y necesidad de investigaciones en el contexto peruano, específicamente en Lima Metropolitana, en relación a la inclusión educativa; así como la carencia de instrumentos actuales creados y validados en Lima Metropolitana que midan de forma específica las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa.

Debido a todo lo mencionado anteriormente, la presente investigación pretende contribuir a nivel metodológico construyendo un instrumento psicométrico que permita estudiar la temática mencionada; así como dar respuesta a las siguientes interrogantes, enfocándose en la población docente de primaria de instituciones privadas de EBR de Lima Metropolitana:

¿Cómo son las actitudes de los docentes de primaria frente a la inclusión educativa en instituciones privadas de EBR de Lima Metropolitana?

¿Cuáles son las propiedades psicométricas referidas a las evidencias de validez, confiabilidad y baremación de la EAPI?

1.2 Justificación y relevancia

La importancia de investigar las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa radica en el supuesto, previamente mencionado, de que uno de los factores más importantes para el éxito de la puesta en práctica de cualquier política inclusiva, es contar con una disposición favorable de parte de los docentes (Álvarez et al., 2005), dado a que son el eje dinamizador para una efectiva inclusión educativa (Saavedra et al., 2014) y que sus actitudes son esenciales para lograr una inclusión educativa de calidad de acuerdo a los requerimientos y normativas emitidas por el Minedu (Vásquez, 2010).

Asimismo, la relevancia también radica en la escasez y necesidad de investigaciones en el contexto peruano en relación a la inclusión educativa, así como la carencia de instrumentos psicométricos actuales creados y validados en Lima Metropolitana que midan de forma específica las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa.

Previo al planteamiento de la presente investigación, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de instrumentos psicométricos que midan las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. Si bien existían instrumentos desarrollados anteriormente (Álvarez et al., 2005; Díaz y Franco, 2008; Doménech et al., 2004; García y Alonso, 1985; Herrera, 2012; Sales et al., 2001; Vásquez, 2010), no se utilizaron por las siguientes razones:

- Escasez de instrumentos adaptados en Lima Metropolitana que respondan al objetivo de investigación de manera específica y actualizada.
- La terminología utilizada para referirse a la inclusión educativa y a los alumnos con discapacidad no es actual y/o no corresponde a las definiciones utilizadas en la presente investigación.
- Se encontraron errores respecto a la claridad de redacción (conjunción y negación) en algunos ítems de los instrumentos mencionados.
- La definición de la variable actitud, sus dimensiones y los indicadores utilizados en otros instrumentos difieren de los propuestos en la presente investigación.

Debido a todo lo explicado, se procedió a la construcción de una escala de actitudes.

De esta manera, en primer lugar, la presente investigación supondrá un aporte práctico, ya que los resultados contribuirán a la comprensión de las actitudes actuales que presentan los docentes frente a la inclusión educativa, en una población poco estudiada en este aspecto, como lo es el profesor de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana. Asimismo, las conclusiones y recomendaciones a las que se llegue con la investigación servirán para la puesta en práctica de la inclusión educativa con el fin de mejorar la calidad de este proceso.

En segundo lugar, como aporte metodológico, la investigación contribuirá a la propuesta de un instrumento psicométrico actual que mida de manera específica el constructo de las actitudes hacia la inclusión educativa en el contexto de Lima Metropolitana, el cual servirá para obtener tanto la información buscada en el presente estudio, como en posteriores investigaciones respecto al tema en una población más amplia.

Ambos aportes mencionados ayudarán a desarrollar con mayores posibilidades de éxito los programas de inclusión educativa que se están llevando a cabo en diversos colegios privados de EBR de Lima Metropolitana, beneficiando tanto a las instituciones educativas como a todo el alumnado, con y sin discapacidad.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Actitudes

2.1.1 Definiciones de las actitudes

Habitualmente, las personas toman decisiones y realizan elecciones acerca de un sinnúmero de temas. Estos comportamientos tienen un punto en común, todos ellos reflejan las valoraciones que las personas poseen sobre distintas cuestiones y a dichas valoraciones se las conoce como actitudes (Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado, 2007).

Existen varias definiciones de las actitudes, las cuales pueden agruparse en tres bloques según Sánchez y Mesa (1998):

- Definiciones de carácter social: los autores más característicos son Thomas y Znaniecki (1918; como se citó en Sánchez y Mesa, 1998). Para estos autores, las actitudes expresan a nivel individual los valores sociales de un grupo. Por lo tanto, las actitudes se reflejan en patrones conductuales propios de los miembros de un grupo y regulan las interacciones entre ellos.
- Definiciones conductuales: el autor más reconocido es Allport, ya que a partir de él ingresa el conductismo con fuerza en la Psicología Social. Para los autores conductistas, la actitud es la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo u objeto. Allport (1935) la define como: “un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo o dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones”.
- Definiciones cognitivas: aparecen hacia la década de los 50, coincidiendo con el cambio de paradigma del conductismo al cognitivismo. Rokeach, uno de los autores más destacados, define la actitud como “un conjunto de predisposiciones para la acción (creencias, valoraciones, modos de percepción, etc) que está organizado y relacionado en torno a un objeto o situación” (como se citó en Sánchez y Mesa, 1998, p. 11).

Para la presente investigación se utilizará la definición de Cabrera (2009), quien recoge la definición conductista de Allport (1935) y conceptualiza las actitudes como “las predisposiciones para reaccionar favorable o desfavorablemente frente a un objeto, organizadas a través de la experiencia y que ejercen influencia directa y/o dinámica sobre el comportamiento” (p. 4). Sostiene, en primer lugar, que las actitudes son predisposiciones de reacción, es decir, preceden a la conducta. Por esto, las actitudes permiten anticipar la conducta que va a tener una persona en relación a otra persona, objeto o situación. En segundo lugar, estas predisposiciones implican una reacción favorable o desfavorable frente a un objeto, es decir, la actitud expresada irá desde un polo de máxima preferencia al máximo desacuerdo.

En tercer lugar, señala que las actitudes se organizan a través de la experiencia, lo cual significa que éstas se aprenden a través de lo que se denomina aprendizaje social o socialización. Vallerand (1994; como se citó en Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004), agrega que la organización de las actitudes implica también una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos.

En cuarto lugar, resalta que las actitudes ejercen influencias directas y/o dinámicas sobre el comportamiento, lo que significa que las actitudes sumamente positivas suponen conductas favorables hacia los objetos de actitud y que las actitudes notablemente contrarias, conductas negativas hacia el objeto. Por otro lado, al decir que una actitud puede ejercer influencia dinámica, significa que puede darse el caso en que una persona actúe en contra de sus actitudes.

Cabrera (2009) menciona tres características de las cuatro recogidas por Ruiz de Garavito (2010) acerca de las actitudes: direccionalidad, adquirida, polaridad afectiva y relativamente perdurable.

Una definición más actual, recogida por Sabucedo y Morales (2015), sostiene que las actitudes son evaluaciones generales que las personas hacen respecto a lo que les rodea, incluidas personas, ideas o cosas. Al igual que en la definición anterior, agregan que es el grado en que las personas valoran positiva o negativamente cualquier fenómeno de la realidad física, social o mental. Por último, afirman que las actitudes pueden contener información afectiva, cognitiva y conductual, pero son un constructo mental unitario y global.

2.1.2 Modelos de la estructura de las actitudes

Existen tres modelos o concepciones diferentes a partir de los cuales se fundamenta la estructura de las actitudes. El presente estudio se fundamenta en el modelo tridimensional o concepción tripartita de las actitudes. Herrera (2012), Morales et al. (2007) y Sánchez y Mesa (1998) explican los diferentes modelos:

En primer lugar, el modelo unidimensional diferencia el concepto de actitud, de las creencias y la intención conductual. De esta manera, la actitud representa las emociones vinculadas con el objeto, es decir, consta únicamente del componente afectivo. Por tanto, las creencias no guardan relación con este componente y se reservan a las opiniones que el sujeto tiene acerca del objeto. Asimismo, la intención conductual se refiere a la disposición a comportarse de alguna forma con respecto al objeto, lo cual no implica necesariamente que la conducta sea ejecutada.

En segundo lugar, el modelo bidimensional sostiene que la actitud consta de dos componentes: un componente afectivo y uno cognitivo, existiendo una relación entre ambos.

En tercer lugar, el modelo tridimensional o concepción tripartita sostiene que las actitudes se pueden organizar de acuerdo a tres componentes que se relacionan entre sí:

1. Componente afectivo: es el componente fundamental de las actitudes, el cual agrupa las distintas experiencias emocionales positivas o negativas y los sentimientos de agrado y desagrado asociados al objeto de actitud. Según Morales (2010), los sentimientos entendidos en un sentido genérico (agrado, me gusta, estoy a favor de, etc.) son posiblemente el componente formal de las actitudes (predisposición a reaccionar a favor o en contra) y para evaluarlos se prestan a formular buenos ítems que sí reflejan la actitud del que responde.
2. Componente cognitivo: hace referencia a la representación cognitiva formada por las percepciones, pensamientos y creencias sobre las características del objeto de actitud. En esta investigación, dentro del componente cognitivo no se evalúa la información o conocimiento que posee la persona respecto al objeto de actitud, ya que Morales (2010) sostiene que los meros conocimientos no reflejan una actitud: se puede tener una actitud muy positiva respecto a un objeto y saber

muy poco sobre él. En caso sean evaluados, los conocimientos no se deben entender como lo que una persona sabe, sino lo que cree que es cierto.

3. **Componente conductual:** recoge las intenciones o disposiciones a la acción, así como los comportamientos dirigidos hacia el objeto de actitud. Este componente está influenciado por los dos anteriores, ya que en función de las creencias que se tenga de un objeto y del sentimiento que este provoque, se actuará de una determinada manera. Según Morales (2010), para su evaluación, el componente conductual tiene más la propiedad de un componente conativo, es decir, se debe referir más a la intención y al deseo, que a la conducta misma.

Este modelo guarda relación con el Modelo de los Tres Componentes de Rosenberg y Hovland (1960), los cuales sostienen que las actitudes se pueden expresar a través de tres diferentes vías: las respuestas cognitivas, las respuestas afectivas y las respuestas conductuales.

2.1.3 Medición de las actitudes

2.1.3.1 Características de las actitudes

Las actitudes tienen diversas propiedades que forman parte de su medición, entre las que destacan: la dirección o valencia (positiva o negativa) y la intensidad o polaridad (alta o baja; mayor o menor) de la valencia (Morales et al., 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Asimismo, Kassin, Fein y Markus (2010) y Morales et al., (2007) agregan que la potencia de nuestras actitudes puede variar a lo largo de las dimensiones positiva y negativa, resultando en cuatro posibles reacciones hacia objetos actitudinales: positiva, ambivalente, negativa o neutra. La actitud neutra se presenta cuando una persona se muestra indiferente frente al objeto de actitud y la actitud ambivalente se presenta cuando una persona experimenta simultáneamente evaluaciones positivas y negativas hacia el objeto de actitud.

Otras de las características esenciales de las actitudes es que constituyen un fenómeno mental o predisposición a reaccionar que no es directamente observable

(Morales et al., 2007), lo que genera dos grandes limitaciones en su medición (Ortego, López y Álvarez, 2010):

- En primer lugar, al ser una variable latente, se debe inferir a través de respuestas mesurables, como la conducta o las declaraciones verbales de las personas.
- En segundo lugar, otra dificultad en su medición es el hecho de que el individuo sabe lo que se está midiendo, por lo que es probable que modifique sus respuestas o comportamientos sobre la base de lo que considera socialmente deseable o a lo que cree espera el investigador de él. Este fenómeno es conocido como reactividad.

A pesar de estas dos grandes limitaciones se pueden encontrar y elaborar instrumentos para la medida y el análisis de las actitudes. Según Kassin et al. (2010), existen más de 500 métodos distintos para medir las actitudes de un individuo.

2.1.3.2 Tipos de medición de las actitudes

Morales et al. (2007) y Sabucedo y Morales (2015) sostienen que existen dos tipos de procedimientos para medir las actitudes: los procedimientos indirectos que dan lugar a las medidas implícitas y los procedimientos directos que proporcionan las medidas explícitas.

1. Dentro de los procedimientos indirectos se destacan los siguientes (Morales et al., 2007; Sabucedo y Morales, 2015): los registros fisiológicos, los métodos de observación conductual, el Test de Apercepción Temática, la Tarea de Evaluación Automática y el Test de Asociación Implícita. Al utilizar estos procedimientos, las actitudes de una persona hacia un objeto se conocen sin preguntar directamente por él. Es decir, se miden de forma implícita, infiriéndose a partir de respuestas rápidas y espontáneas que se activan automáticamente en la persona al momento de enfrentarse a un objeto de actitud.
2. Como característicos de los procedimientos directos se pueden destacar los siguientes instrumentos de medida o evaluaciones de auto-informe (Morales et al., 2007; Kassin et al., 2010; Ubillos et al., 2004): el diferencial Semántico, la escala de intervalos aparentemente iguales, la escala de Likert (Likert, 1932), la

escala de clasificación de un solo ítem y la escala de Guttman. Al utilizar estos procedimientos, las actitudes de una persona se conocen a partir de sus respuestas a las preguntas directas de un instrumento, es decir, se miden de forma explícita. En este caso, como sostiene Fazio, la respuesta que se mide puede verse influenciada no solo por la evaluación automática, sino por otros procesos adicionales, al comparar alternativas y decidir de forma consciente sobre la mejor opción de respuesta (Sabucedo y Morales, 2015).

Kassin et al. (2010) agregan que las respuestas en los auto-informes pueden verse influenciadas por las presiones de deseabilidad social y por otros tres aspectos: en primer lugar, el deseo de vernos y ver a los demás de manera positiva; en segundo lugar, la forma en que se formulan las preguntas: el lenguaje, el orden o contexto en que se enuncian; por último, la memoria de las personas cuando tienen que dar información acerca de pensamientos, sentimientos o comportamientos del pasado.

En las investigaciones de actitudes hacia temas más sensibles socialmente, como lo es el de la homosexualidad o los grupos estigmatizados, se debe estar más atento a estas influencias, ya que suelen verse más influenciadas por estos factores (Sabucedo y Morales, 2015).

Dentro de las evaluaciones de auto-informes, la escala de Likert es el método más utilizado para recoger información en investigaciones cuantitativas. Hernández et al. (2014), Kassin et al. (2010) y Morales et al. (2007) definen la escala de Likert como un método de medición, que consiste en la presentación a la persona de un conjunto de ítems en forma de afirmaciones o juicios relacionados con un objeto de actitud. Ante estos ítems, se le pide a la persona que exprese su grado de acuerdo o desacuerdo, eligiendo y marcando uno de los puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico, así la calificación actitudinal total de cada participante deriva de la suma de sus respuestas a todas las afirmaciones listadas.

El proceso para construir una escala de Likert se puede describir de varias maneras. Por un lado, Hernández et al. (2014) propone los siguientes 7 pasos:

1. Redefiniciones fundamentales: evaluar las variables de la investigación, las definiciones operacionales de éstas, el lugar específico donde se recabarán los datos, el objetivo de la recolección, los participantes y el tipo de datos que se busca obtener.

2. Revisión enfocada de la literatura: encontrar mediante la revisión de la literatura, los instrumentos o sistemas de medición utilizados en investigaciones anteriores.
3. Identificación del dominio de las variables a medir y sus indicadores: identificar y señalar con precisión las dimensiones o factores que teóricamente integran la variable. De igual manera, se deben establecer los indicadores de cada dimensión.
4. Toma de decisiones clave:
 - a. Utilizar un instrumento de medición ya elaborado, adaptarlo o desarrollar uno nuevo.
 - b. Si se trata de uno nuevo, decidir de qué tipo (cuestionario, escala actitudinal, hoja de observación, aparato, etc.) y cuál será su formato.
 - c. Determinar el contexto de administración (autoaplicado, cara a cara en hogares o lugares públicos, internet, observación en cámara de Gesell, laboratorio clínico, línea de producción, etc.)
5. Construcción del instrumento: generar todos los ítems, indicadores y/o categorías del instrumento, así como determinar sus niveles de medición, codificación e interpretación.
6. Prueba piloto: administrar el instrumento a una pequeña muestra para probar su pertinencia y eficacia, así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados.
7. Elaboración de la versión final del instrumento y su procedimiento de aplicación e interpretación: revisar el instrumento y su forma de administración para implementar cambios necesarios (quitar o agregar ítems, ajustar instrucciones, tiempo para responder, etc.) y posteriormente construir la versión definitiva.

Por otro lado, Morales (2010) sostiene que este proceso se concreta básicamente en los siguientes pasos:

1. Plan previo: clarificar el rasgo o actitud que se desea medir, realizando una o todas de las siguientes acciones:
 - a. Retrato robot: hacer una descripción de la persona que supuestamente tiene una actitud claramente positiva como de la que tiene una actitud negativa frente a un objeto o situación.
 - b. Revisar otros instrumentos anteriormente construidos como fuente de inspiración o para tomar determinadas ideas o ítems de otro autor.
 - c. Formar un grupo y hacer una lluvia de ideas sobre las afirmaciones con las que estaría de acuerdo una persona con una actitud positiva o negativa.
2. Preparar el instrumento:
 - a. Redactar los ítems: pueden redactarse en forma de opiniones, conductas o casos, valores o en función de los componentes de las actitudes. En todos los casos los ítems deben ser relevantes, redactarse con claridad (evitar expresiones negativas, expresiones universales como “nunca” o “siempre”, y contener una única idea), ser discriminantes y es preferible que se redacten en las dos direcciones positiva y negativa. No hay un número óptimo de ítems a redactar.
 - b. Redactar las respuestas: las respuestas más habituales suelen expresar grado de acuerdo con el contenido del ítem. Estas pueden indicarse con palabras, números o letras, pero siempre debe estar muy claro para el que responde. El número recomendable de respuestas es entre 4 y 6, lo que suele generar una mayor confiabilidad en toda la escala.
 - c. Redactar la clave de corrección: las respuestas se codifican con números íntegros sucesivos, por ejemplo del 1 al 5, de preferencia evitando el 0 y comenzando a partir del 1. La clave debe hacerse en correspondencia con el sentido del ítem, siendo la respuesta más favorable la que tenga el número mayor.

3. Obtener datos de una muestra adecuada: una vez preparada la versión inicial del instrumento, se recogen las respuestas de una muestra para poder hacer los análisis correspondientes y dar forma al instrumento definitivo. La muestra debe cumplir con las siguientes características:
 - a. Debe ser semejante al tipo de población al que se pretende generalizar los resultados.
 - b. Debe haber heterogeneidad entre las características de los participantes.
 - c. Para que los análisis tengan suficiente consistencia y sean extrapolables a muestras semejantes, debe haber al menos 5 participantes por ítem inicial.
 - d. Para realizar un análisis factorial deben haber por lo menos 200 participantes.

Antes de aplicar el instrumento en la muestra definitiva es recomendable hacer la revisión de los ítems por parte de un pequeño grupo de sujetos denominados expertos, lo que permite realizar una validación previa de tipo conceptual o asegurar que en principio el instrumento mide lo que pretende. Sin embargo, para revisar una escala no es necesario hacer una prueba piloto, ya que la muestra definitiva puede actuar a la misma vez como la muestra piloto y realizar en ella los análisis correspondientes.

4. Análisis de los ítems:
 - a. Calcular el coeficiente de confiabilidad de los datos recogidos de la muestra.
 - b. Comprobar si cada ítem mide lo mismo que los demás por medio de la correlación ítem-total.
 - c. Analizar la estructura por medio del análisis factorial.
 - d. Seleccionar los ítems definitivos.
5. Análisis complementarios tras obtener la versión definitiva de la escala:
 - a. Calcular datos descriptivos de las diversas submuestras si las hay.
 - b. Construir baremos o normas de interpretación de los resultados individuales.

- c. Comprobar diferencias entre grupos, correlaciones con otras variables o pasar la escala a una muestra nueva para obtener otros datos que nos permitan hacer más análisis.
- d. Comprobar de manera más específica y planificada la validez del instrumento.

2.2 Inclusión educativa

2.2.1 Definiciones

2.2.1.1 Atención a la diversidad

Según Bravo (2013) la diversidad se define como una condición inherente a la naturaleza humana, es la singularidad individual y colectiva. Asimismo, en la educación, se entiende como un calificativo que describe la heterogeneidad de las características del alumnado, más allá de las diferencias asociadas a las necesidades educativas especiales. Como sostiene la UNESCO (2002), la diversidad siempre está presente en el aula, teniendo cada alumno diferentes rasgos, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propias.

A manera de concretar las diversidades, en la escuela solemos encontrar las siguientes (Sánchez y García, 2013): biológicas (sexo, edad, características físicas), sexuales, culturales (género, clase social, cultura, lengua) y las diversidades funcionales (capacidades y ritmos de aprendizaje).

Derivado del concepto de diversidad, se acoge el término educar en diversidad o atención a la diversidad. Vásquez (2010) lo define como la puesta en práctica de una pedagogía que toma en cuenta las características particulares de cada individuo y el contexto socio-cultural donde se desenvuelve, con el objetivo de lograr su desarrollo integral. Asimismo, la atención a la diversidad implica adecuar los diferentes elementos que interactúan en la ejecución curricular: metodologías, material didáctico, evaluación, contenidos curriculares, los procesos de socialización, entre otros, a las necesidades educativas de los estudiantes en el aula (Patronato Peruano de Rehabilitación y Educación Especial, 2004).

Por último, Muntaner (2010) sostiene que existen tres maneras de atender la diversidad en la educación, entre ellas la que más se relaciona con las definiciones anteriores consiste en aplicar la lógica de la heterogeneidad. Esta se fundamenta en reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas, como naturales e inevitables, con las que debemos aprender a convivir en las aulas y los centros educativos. Por ello, el mismo autor postula que “más que preocuparnos por reducir esta diversidad o por crear y desarrollar programas paralelos e itinerarios categorizadores y diferenciados, nos preocupemos por desarrollar estrategias didácticas adaptadas a esta diversidad, que nos permita incrementar la capacidad del profesor y del grupo para responder adecuadamente a esta diversidad, sin necesidad de categorizar ni clasificar a los alumnos.” (p. 5).

2.2.1.2 Discapacidad

Existen tres discursos a partir de los cuales se conceptualiza la discapacidad: el del modelo médico-rehabilitador, el del modelo social y el de la “diversidad funcional” (Rodríguez y Ferreira, 2010).

En primer lugar, el modelo médico-rehabilitador comparte la definición publicada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980, perteneciente a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM): “toda carencia o restricción, producto de una deficiencia, de la capacidad para realizar una actividad dentro del margen considerado normal para un ser humano en su contexto social.” (Saavedra et al., 2014, p. 41). Este modelo define a la discapacidad como consecuencia de una deficiencia fisiológica o médica que padece una persona de manera individual, siendo ésta el impedimento principal para que pueda incluirse en la sociedad (Muntaner, 2010; Rodríguez y Ferreira, 2010; Saavedra et al., 2014).

En segundo lugar, el modelo social se basa en el nuevo concepto sobre discapacidad publicado por la OMS en el 2001 en la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF): “las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación, derivadas de una deficiencia en el orden de la salud, que afectan al individuo en su desenvolvimiento y vida diaria dentro de su entorno físico y social.” (Rodríguez y Ferreira, 2010, p. 296). Este modelo concibe la discapacidad desde un plano colectivo, siendo las condiciones sociales las principales

causas de ésta y no una deficiencia fisiológica, y reconoce que existen restricciones en el entorno que provocan la creación de barreras para las actividades y la participación de las personas con discapacidad en la sociedad (Muntaner, 2010; Rodríguez y Ferreira, 2010; Saavedra et al., 2014).

A pesar de que el paso del modelo médico al social significó un avance a nivel conceptual, Rodríguez y Ferreira (2010) sostienen que ambos continúan anclados en el término “dis-capacidad” entendido como la carencia o negación de la capacidad, sea por una causa principalmente fisiológica o social.

Como respuesta a la reflexión anterior, en tercer lugar, surge en el 2005 el concepto de “diversidad funcional”, promovido por el Foro de Vida Independiente (FVI) en España. Este concepto pretende ser una clasificación que no se basa en una insuficiencia sino que señala un desenvolvimiento o funcionalidad diversa, potencialmente creativa y enriquecedora, que se produce en mayor medida por el entorno social que por una peculiaridad fisiológica (Rodríguez y Ferreira, 2010).

Actualmente, el término “diversidad funcional” se propone como sustituto al de “discapacidad”, sin embargo entidades como la OMS la siguen utilizando (Muntaner, 2010). En ambos casos, como sostiene el mismo autor, la terminología hace alusión a las personas cuya manera de funcionar es diferente a la de otras y que tendrán mayores dificultades cuantas más barreras se presenten a nivel social y educativo.

Por último, es importante precisar en el concepto de discapacidad que se ha manejado y se maneja actualmente en el Perú. En la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad del 2012, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2013) utilizó la siguiente definición, también empleada en 1998 por la Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N° 27050, Art. 2), la cual mantiene un enfoque más médico que social respecto a la discapacidad:

“La persona con discapacidad es aquella que tiene una o más deficiencias evidenciadas con la pérdida significativa de alguna o algunas de sus funciones físicas, mentales o sensoriales, que impliquen la disminución o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro de formas o márgenes considerados normales limitándola en el desempeño de un rol, función o ejercicio de actividades y oportunidades para participar equitativamente dentro de la sociedad.”

Sin embargo, en la nueva Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley N°29973), la cual se promulgó a fines del año 2012 y cuyo reglamento fue aprobado en el 2014, se presenta una perspectiva de la discapacidad más enfocada en un modelo social (Art. 2):

“La persona con discapacidad es aquella que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás.”

2.2.1.3 Necesidades educativas especiales

El término “necesidades educativas especiales” (NEE) aparece en el informe que elabora Mary Warnock y una comisión de expertos en Inglaterra en el año 1978, para reemplazar los términos “deficientes” o “impedidos”. Warnock considera en este informe que las dificultades de aprendizaje que se registran en los estudiantes van desde las más graves a las más leves y que sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o intelectuales, sino también sociales, ambientales y académicas (Patronato Peruano de Rehabilitación y Educación Especial, 2004).

El concepto de NEE se define entonces como el producto de la interacción entre las características personales del alumno con las condiciones del entorno educativo, que se refiere a los recursos necesarios, sean humanos, materiales o pedagógicos, que se deben proveer para reducir al máximo las barreras del aprendizaje y crecimiento personal (Ignasi, 1999; Macarulla y Saiz, 2009).

Tovar (2006) agrega que el término “necesidades educativas especiales” está relacionado al enfoque constructivista, sosteniendo que el proceso de aprendizaje se construye individualmente de acuerdo al contexto sociocultural y según las necesidades de cada persona. Por eso, afirma que la educación debe ser la misma para todos, pero con diferentes ajustes según la diversidad de necesidades del alumnado.

Este concepto modifica la perspectiva educativa dando importancia y relevancia al contexto, a sus oportunidades y recursos por encima de las deficiencias y las limitaciones que los estudiantes presentan (Bravo, 2013; Muntaner, 2010). Asimismo,

el uso de este concepto para definir las dificultades que el alumnado encuentra en su proceso educativo implica situarnos en un modelo social respecto a la discapacidad.

Por último, en el Perú se define a la persona con “necesidades educativas especiales” como aquella que presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que de acuerdo al Diseño Curricular Nacional (DCN), corresponden a su edad, y que por esta razón requiere de adecuaciones en una o varias áreas del currículo (Minedu, 2012). Asimismo, en la investigación de Ruiz de Garavito (2010) se describen tres categorías de necesidades educativas que pueden presentar los alumnos, en las que se define el concepto de NEE:

- Necesidades educativas comunes o básicas: son compartidas por todos los estudiantes y se traducen en aprendizajes esenciales para el desarrollo personal social, como leer, escribir y resolver problemas.
- Necesidades educativas individuales: están relacionadas con las diferentes capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje que experimenta cada estudiante y que dirige su proceso educativo.
- Necesidades educativas especiales: son necesidades individuales que no pueden ser resueltas mediante recursos metodológicos convencionales por lo que requieren una respuesta pedagógica adaptada e individualizada; estas suelen originarse en problemas de aprendizaje, factores emocionales, socioculturales, discapacidad, entre otros.

2.2.1.4 Integración educativa

La integración educativa es un modelo educativo que inicia en la década del 80, con la finalidad de hacer cumplir el derecho de las personas con discapacidad de ser educadas en instituciones de enseñanza regular junto con personas sin discapacidad (Minedu, 2012). Este modelo se fundamenta en el principio de normalización, el cual tiene como objetivo que el alumnado con discapacidad y otras NEE lleve una vida lo más “normal” y parecida posible a la mayoría de la sociedad a nivel educativo, social y laboral (Saavedra et al., 2014; Sánchez y García, 2013).

López (2011) describe las siguientes características del concepto de integración educativa:

- Se centra solamente en los alumnos con discapacidad y otras necesidades educativas especiales (NEE).
- Intenta conseguir que el alumnado con NEE se adapte al currículum que ya está establecido en la institución educativa.
- La inserción es parcial y condicionada, ya que el alumnado con NEE realiza algunas actividades fuera del aula con el especialista.
- El alumnado con NEE recibe una adaptación curricular y una serie de medidas de apoyo específicas, trabajándolas con un especialista a través de un trabajo más dirigido y sin tener las mismas oportunidades de aprendizaje que sus compañeros.
- Basada en principios de igualdad, homogeneidad y competición.
- Exige transformaciones superficiales en el sistema educativo.

Esta propuesta que supera la visión de educación paralela –educación regular para los alumnos sin discapacidad y educación especial para los alumnos con discapacidad–, supone un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas. Sin embargo, tiene como limitaciones continuar con el etiquetamiento y la segregación de los alumnos con discapacidad, siendo ellos quienes deben adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existente, al reducido apoyo a los alumnos, así como a los docentes del aula, mientras la escuela regular mantiene su rígida estructura organizativa (Minedu, 2012; Muntaner, 2010). En otras palabras, esta “incorporación” de los alumnos con NEE a la enseñanza regular no está acompañada de modificaciones o adaptaciones en la estructura organizativa de la escuela, en el currículum, ni en las estrategias de enseñanza/aprendizaje que utilizan los docentes (UNESCO, 2005).

En un principio, la integración educativa quería decir, sobre todo, ubicación o emplazamiento físico de personas con discapacidad y otras NEE en un aula regular; posteriormente, se entendió como inserción gradual de este alumnado en la escuela regular y en la sociedad; finalmente, se identificó como un proyecto global de la institución, desarrollado para educar en y para la diversidad. En la actualidad, la escuela

integradora se ha convertido en la escuela inclusiva en la que todo el alumnado, con y sin discapacidad, puede encontrar la respuesta educativa idónea para desarrollar sus capacidades (Araque y Barrio de la Puente, 2010).

2.2.1.5 Inclusión educativa

En la década de los 90 surge un nuevo modelo educativo que se aleja de los principios y prácticas de la integración y se basa en la aceptación de la diversidad y en la adaptación del sistema educativo para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Muntaner, 2010). La UNESCO (2005) define la inclusión educativa como:

“un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Esto implica realizar cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que incluye a todas las personas de la franja de edad correspondiente y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todas las personas.” (p.13)

Bravo (2013) enfatiza que es importante tomar en cuenta que existen diversas maneras de entender la inclusión y estas diferencias se manifiestan en la práctica educativa de cada contexto. De igual manera, Muntaner (2010) encuentra diferentes interpretaciones del concepto de inclusión educativa recogidas de Ainscow (2006, p.6), Ainscow y Miles (2008, p.19) y Giné (2009, p. 14):

- Relativa a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales”: definida como la educación de estudiantes con discapacidad y “necesidades educativas especiales” en las escuelas regulares.
- Relativa a los problemas emocionales y de conducta: definida como el acogimiento de estudiantes con graves problemas emocionales y de conducta en las aulas regulares.

- Relativa a los grupos con mayor riesgo de exclusión: definida como la educación de aquel alumnado que, generalmente por causas sociales, pueden peligrar el acceso a la educación formal.
- Relativa a una “Educación para todos”: definida como la educación de todo el alumnado con independencia de sus características o condiciones personales.
- Relativa a un principio para entender la educación y la sociedad: definida, ante todo, como una cuestión de valores, que implica reconocer los derechos de las personas, respetar las diferencias, valorar a cada uno de los alumnos; además, se define como el proceso de incrementar la presencia, participación y éxito de todo el alumnado en las escuelas regulares, respondiendo a la diversidad de necesidades que presentan, y no sólo de aquellos con discapacidad o “necesidades educativas especiales”.

Estas diferentes formas de entender e interpretar la inclusión educativa no son excluyentes (Muntaner, 2010), sin embargo es importante elegir alguna como base, para evitar generar confusión en torno a los objetivos de la inclusión educativa y poder ponerlos en práctica en un determinado contexto.

Ainscow (2003) identifica los cuatro elementos que deben estar presentes en toda definición de inclusión educativa:

- Es un proceso: es una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad, de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. Respecto a este punto, Ruiz de Garvito (2010) agrega que es un proceso de cambio que lleva tiempo y ha de realizarse en forma gradual.
- Se centra en la identificación y eliminación de barreras: supone la recopilación y evaluación de diferentes fuentes de información con el objetivo de identificar limitaciones y planificar mejoras en las políticas y prácticas inclusivas.
- Es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos: “asistencia” se refiere al lugar donde todos los alumnos aprenden, que son las escuelas

regulares, la presencia continua en ella y la pertenencia al grupo de cada persona; “participación” hace referencia a la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos mientras están escolarizados; y “rendimiento” se refiere a los resultados del aprendizaje de los alumnos a lo largo del programa escolar, en relación a las capacidades y potencialidades de cada uno.

- Pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

A estas cuatro características, Saavedra et al., (2014) agregan que toda definición de inclusión educativa debe hacer referencia a la adaptabilidad: la necesidad de modificar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica homogeneizadora, es decir, transformar la escuela con la finalidad de dar respuestas creativas e innovadoras a la diversidad de necesidades que presentan todos y cada uno de los estudiantes.

Más allá de la terminología y el concepto, en el presente estudio se utilizará inclusión educativa y educación inclusiva para hacer referencia al mismo concepto, dirigido a la respuesta educativa a la diversidad, pero haciendo énfasis en las personas con discapacidad o diversidad funcional. En esta investigación se ha adoptado la concepción de inclusión como el continuo de los movimientos de integración de personas con discapacidad o diversidad funcional en el sistema educativo regular, concepción utilizada por el Ministerio de Educación del Perú como menciona Tovar (2013) y el Minedu (2010; 2012). Además, se enfatiza en la inclusión educativa de las personas con discapacidad, tomando en cuenta lo mencionado por Ruiz de Garavito (2010): “las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos de población que enfrenta mayores barreras para la realización de sus derechos fundamentales (...) sobre una base de igualdad con las personas que no tienen discapacidad” (p.16). Asimismo, agrega que esto se debe a la carencia de facilidades y condiciones adecuadas en el entorno para su pleno desarrollo, así como a la ignorancia, prejuicios sociales y desinformación sobre la discapacidad.

En muchos países, como en el Perú, la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para atender a las personas con discapacidad dentro del marco de la educación regular. Sin embargo, se apunta a cada vez concebirla de modo más amplio, apoyando y asumiendo la diversidad de todos los alumnos.

Es importante tener en cuenta que, aunque la inclusión no se reduzca a las personas con las mayores dificultades de aprendizaje, son ellos la principal fuente de nuevas propuestas para mejorar las condiciones de aprendizaje de todos (Ainscow, 1995).

Es con el modelo de educación inclusiva que las personas con discapacidad, a partir de la aceptación, respeto y valoración, pueden llegar a satisfacer plenamente sus necesidades educativas y aprender todo lo necesario para insertarse y desenvolverse de mejor manera en la sociedad (Saavedra et al., 2014).

2.2.2 Inclusión educativa en el marco internacional

En el marco internacional han sucedido diversos acontecimientos con el objetivo de iniciar y promover la inclusión educativa, haciendo un mayor énfasis en la educación de las personas con discapacidad. En la Tabla 2.1 se expone de manera resumida los acontecimientos más resaltantes:

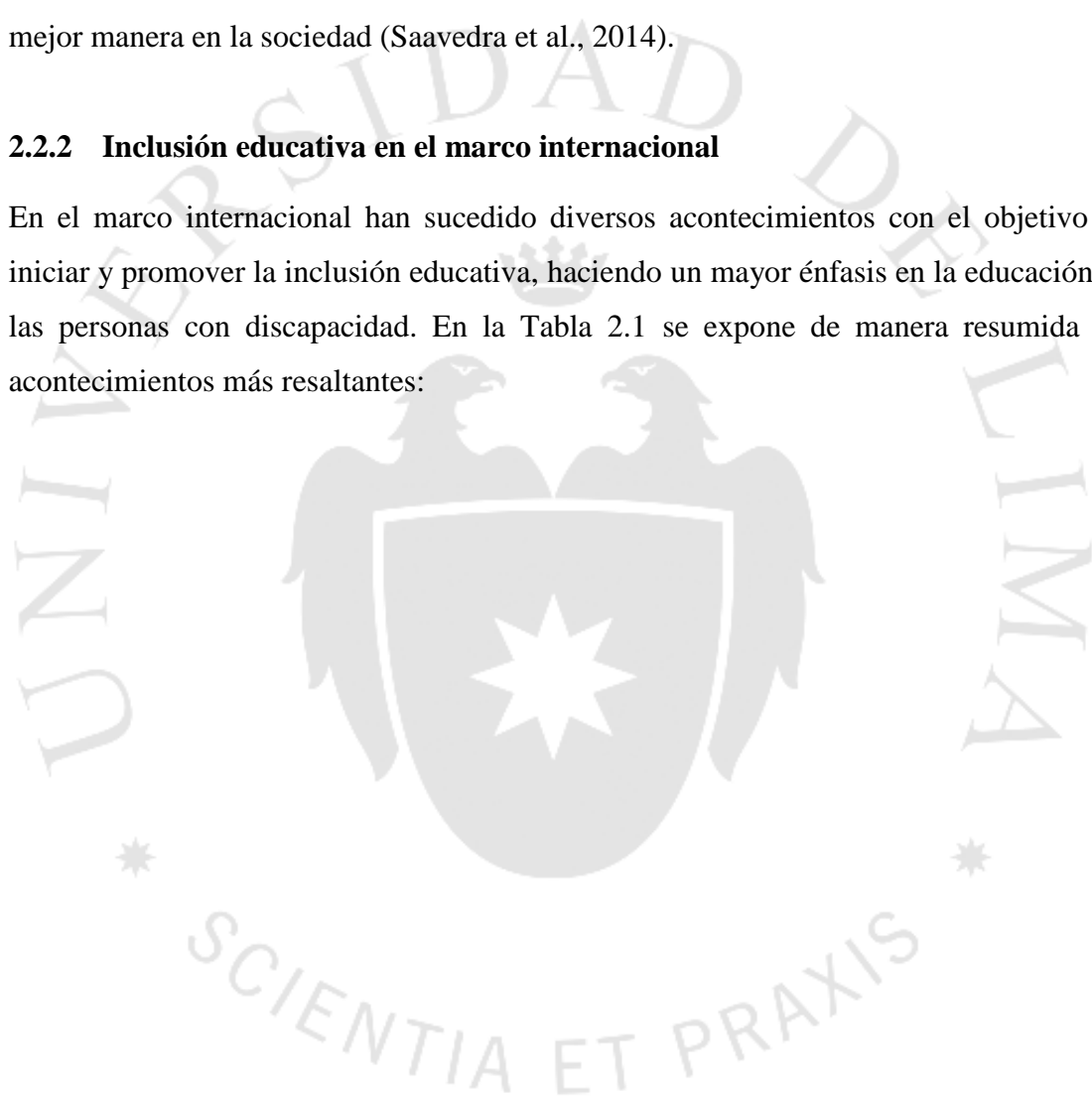


Tabla 2.1

Acontecimientos mundiales más resaltantes de la inclusión educativa

Año	Acontecimiento	Organización	Aporte
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	Organización de las Naciones Unidas (ONU)	Se promovió el derecho de toda persona, enfatizando el derecho de la persona con discapacidad, a recibir una educación básica en condiciones de igualdad de oportunidades y sin discriminación por motivo alguno.
1959	Declaración de los Derechos del Niño		
1975	Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad		
1982	Programa de Acción Mundial a favor de las Personas con Discapacidad		
1990	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño		
	Conferencia Mundial sobre Educación en Jomtiem (Tailandia): Declaración Mundial sobre "Educación para Todos" (EPT)	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	-Se amplió el alcance de la educación básica a todo estudiante sin distinción alguna. -Se promovió el acceso pleno y equitativo a un aprendizaje de calidad.
1993	Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad	ONU	-Se promovió la igualdad del derecho a la educación para todas las personas con discapacidad. -Se declara que la educación debería impartirse en "entornos integrados" y en el "marco de las estructuras comunes de educación".
1994	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (España): Declaración de Salamanca y marco de acción para las NEE	UNESCO	Se reivindicó la importancia de que las escuelas acogan y den respuesta a la diversidad, a través de programas educativos que tomen en cuenta toda la gama de diferentes características y necesidades que presenta el alumnado.
1999	Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad	Organización de los Estados Americanos (OEA)	Se adoptaron medidas legislativas a nivel educativo para eliminar cualquier tipo de discriminación contra las personas con discapacidad y promover su integración a la sociedad.

2000	Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (Senegal): Marco de Acción de Dakar y Objetivos de Desarrollo del Milenio al 2015	Más de 164 países	Se revisó el progreso realizado por el movimiento “Educación para Todos” renovando el compromiso de alcanzar sus metas y objetivos de manera más extensiva al 2015.
2001	Conferencia de Cochabamba (Bolivia) para Latinoamérica y el Caribe	UNESCO	-Se realizó un balance de los logros y limitaciones en relación a los acuerdos anteriores. -Se evidenció la necesidad de reajustar planes en función de las demandas de cada país.
2006	Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad	ONU	-Se reforzó el cumplimiento del derecho de las personas con discapacidad a una educación en igualdad de oportunidades y sin discriminación alguna. -Se exigió un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, y cambios en la construcción y organización de las instituciones educativas.
2008	Conferencia Internacional de Educación (CIE) en Ginebra: “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”	UNESCO	-Se compartieron experiencias sobre educación inclusiva. -Se creó un marco común de referencia sobre el concepto de educación inclusiva. -Se examina el papel de los gobiernos y el de los docentes en el desarrollo y aplicación de la educación inclusiva.
2011	Informe Mundial sobre Discapacidad	Organización Mundial de la Salud (OMS)	Se reafirmó: -El derecho a la educación para todas las personas con discapacidad. -La prioridad de promover una educación inclusiva. -La necesidad de realizar cambios estructurales en el sistema educativo.

2006 – 2016	Declaración del Decenio de las Américas: por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad Programa de Acción para el Decenio de las Américas de las Personas con Discapacidad	OEA	-Busca dar visibilidad a la realidad que viven las personas con discapacidad. -Busca lograr el reconocimiento y ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad y así, lograr su inclusión plena a la sociedad.
-------------	---	-----	--

Fuente: Bravo (2013); Minedu (2012); OEA (2006); Saavedra et al. (2014); UNESCO (2008); Vásquez (2010)

2.2.3 Inclusión educativa en el marco nacional

Al igual que en el marco internacional, en el Perú han sucedido diversos acontecimientos con el objetivo de promover la inclusión educativa y reconocer el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación de calidad que cubra sus necesidades de aprendizaje y desarrollo (Saavedra et al., 2014). En la tabla 2.2 se exponen de manera resumida los principales acontecimientos:

Tabla 2.2

Acontecimientos nacionales más resaltantes de la inclusión educativa

Año	Acontecimiento
1998	Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley N°27050
2003 2012 (aprobado)	Ley General de la Educación, Ley N° 28044
2003 – 2012	La Década de la Educación Inclusiva
2005	Decreto Supremo N° 002-2005-ED, Reglamento de Educación Básica Especial
2005 – 2015	Plan Nacional de Educación Para Todos
2007	Resolución Legislativa N°29127 del Congreso de la República para formalizar los alcances de la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad
2007	Resolución Ministerial N°0494-2007-ED Directiva para el desarrollo del año escolar 2008
2008	Plan de Igualdad de Oportunidades para la persona con discapacidad 2009 – 2018 (PIO)

2008	Resolución Ministerial N°0069-2008-ED Normas para la matrícula de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en el marco de la Educación Inclusiva
2008	La Resolución Ministerial N°0037-2008 Conformación de la Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva
2008 – 2013	La Política de Fortalecimiento de la Educación Inclusiva y los Concursos Nacionales de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva
2012 2014 (aprobado)	Nueva Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley N°29973
2014	Resolución Ministerial N°556-2014-ED Normas y Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2015 en la Educación Básica
2015	Resolución Ministerial N°572-2015-ED Normas y Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2016 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica
2016	Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016-2021 Proyecto Educativo Nacional al 2021

Fuente: Choza (2012); Constantino (s.f); Minedu (2005; 2012; 2015; 2016); Saavedra et al. (2014)

De manera más detallada se explican los acontecimientos más resaltantes expuestos en la tabla:

- La nueva Ley General de la Persona con Discapacidad, la cual tiene como objetivo incluir social, económica y culturalmente a las personas con discapacidad (Choza, 2012), establece avances importantes respecto a la inclusión educativa (Saavedra et al., 2014): las personas con discapacidad tienen derecho a recibir una educación de calidad con enfoque inclusivo y el Minedu se encargará de garantizar su acceso, matrícula y permanencia en toda institución educativa pública o privada (Art. 35); las instituciones educativas deberán contar con la infraestructura, mobiliario y equipos adecuados (Art. 36) y tendrán la obligación de realizar las adaptaciones metodológicas y curriculares, así como todos los ajustes necesarios para garantizar el acceso y permanencia del estudiante con discapacidad (Art. 37.1); por último, el Minedu garantiza la prestación de servicios de apoyo y acompañamiento para la inclusión educativa, así como la formación y capacitación permanente del personal docente (Art. 37.2).

- La Ley General de Educación (2012) incluye disposiciones específicas sobre la educación de personas con NEE asociadas a la discapacidad. La ley garantiza que la educación es un derecho de toda persona, para lo cual se deben cumplir las siguientes obligaciones: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de y para la diversidad del alumnado (Art. 2). Asimismo, busca garantizar que los servicios educativos brinden una atención de calidad a las personas con discapacidad, asegurar que el servicio educativo se dé de acuerdo a las características y necesidades de ellas, y orientar el diseño de espacios educativos inclusivos (Art. 11). Es importante recalcar que en la definición de la Educación Básica Regular se concibe la atención a estudiantes con NEE (Art. 46).
- El Reglamento de Educación Básica Especial sostiene que los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) asumen la tarea de ser el soporte para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad leve o moderada a nivel sensorial (auditiva o visual), física o intelectual, brindando apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas, mientras que proporcionan atención especializada en los CEBE a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad (Minedu, 2010; 2012; Vásquez, 2010).
- El Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva es parte de la Política de Fortalecimiento de la Educación Inclusiva del Minedu y se lleva a cabo con el interés de encontrar buenas prácticas y hacer un balance de los avances, limitaciones y desafíos de la práctica docente orientada a atender a estudiantes con discapacidad en escuelas regulares (Saavedra et al., 2014). La Política de Fortalecimiento de la Educación Inclusiva, orientada a atender principalmente la demanda de los alumnos con NEE, ejecuta acciones tales como la capacitación y formación continua de los docentes en el enfoque inclusivo; el diseño, elaboración y uso de materiales para profesores; el fortalecimiento del rol que cumplen los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE); el incremento progresivo de las escuelas regulares inclusivas y de la tasa de matrícula de estudiantes con

NEE; y el diseño y ejecución de campañas de sensibilización y movilización social sobre la importancia de la inclusión educativa.

- Las resoluciones ministeriales mencionadas del año 2007, 2008, 2014 y 2015 reflejan los avances en las directivas de matrícula en relación al acceso de las personas con discapacidad a instituciones educativas de EBR y EBA (Constantino, s.f; Minedu, 2015). En el 2007 y 2008 el alcance se restringía a las instituciones públicas, el número de vacantes dependían de los recursos de los SAANEE y no se le otorgaba mucha importancia a la capacitación del personal. Las normas y orientaciones para el año escolar 2015 y 2016, sostienen que las instituciones educativas deben destinar al menos dos vacantes por aula para la inclusión de estudiantes con discapacidad leve o moderada, enfatizan el apoyo y asesoramiento de los SAANEE u otras instituciones de educación especial y priorizan la capacitación del personal.
- El Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015, el Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016-2021 y el Proyecto Educativo Nacional al 2021, tienen como uno de sus principales objetivos construir un sistema educativo de calidad y equitativo donde todos los peruanos tengan las oportunidades para desarrollar al máximo su potencial, en especial aquella población que es usualmente excluida, como es el caso de las personas con discapacidad (Minedu, 2005; 2016). Esto implica centrar la atención en dos aspectos claves: primero, mejorar la calidad de la provisión del servicio educativo y segundo, implementar políticas diferenciadas basadas en el principio de igualdad de oportunidades.

A pesar del avance a nivel normativo y de la propuesta y ejecución de planes que incentivan la política de educación inclusiva para personas con discapacidad, existe aún una brecha entre el ideal normado y el servicio educativo brindado (Saavedra et al., 2014). En relación a esto, el Minedu (2012) sostiene que no basta la ley y los reglamentos, sino que es necesario un cambio de actitud en los agentes educativos para asumir el compromiso de desarrollar una cultura inclusiva al interior de las instituciones educativas.

2.3 Actitud del profesor hacia la inclusión educativa

La introducción en los colegios de políticas educativas cada vez más inclusivas ha traído consigo importantes cambios en los roles y responsabilidades de los profesores (Chiner, 2011). Sin embargo, las modificaciones no siempre se han visto acompañadas por actitudes positivas hacia este proceso, lo cual puede estar perjudicando el desarrollo de la inclusión educativa. En las secciones siguientes se presentan los hallazgos más resaltantes de las investigaciones en esta temática.

2.3.1 Importancia de la actitud del profesor

El éxito de la puesta en práctica de cualquier política educativa depende de múltiples factores, uno de los más influyentes para el desarrollo de modelos inclusivos en las escuelas es la disposición favorable de los profesionales de la educación (Álvarez et al., 2005) o dicho de otra manera, las actitudes de la comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente y cómo se actúa ante ella (Alemany y Villuendas, 2004; Sales et al., 2001).

Dentro de la comunidad escolar, Saavedra et al. (2014) sostienen que la actitud del profesorado es el eje dinamizador para una efectiva inclusión educativa en las aulas. A pesar de no ser, el profesor, el único agente importante para ejecutar procesos inclusivos en la educación, su actitud favorable es uno de los principales aspectos a incentivar y desarrollar. La importancia de esta actitud radica en que la puesta en práctica de un modelo inclusivo de educación no es solamente un asunto técnico, es principalmente un tema de reflexión del profesorado, de comprender la educación desde una perspectiva distinta (Muntaner, 2010). De esta manera, la actitud puede facilitar la implementación de la educación inclusiva o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y participación de la diversidad del alumnado (Granada, Pomes y Sanhuesa, 2013).

De igual manera en el Perú, Saavedra et al., (2014) y Vásquez (2010) sostienen que las actitudes de los profesores son fundamentales para lograr una inclusión educativa de calidad de acuerdo a los requerimientos y normativas emitidas por el Minedu.

2.3.2 Antecedentes de las actitudes de los profesores a nivel internacional

Desde los años 90, que se comenzó a promover con mayor énfasis a nivel mundial la inclusión educativa en las escuelas, el estudio de las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa ha sido la preocupación de varios autores internacionales. En la presente investigación se revisarán los estudios más recientes y relevantes encontrados y se mencionarán los resultados más resaltantes respecto a la actitud:

- Alemany y Villuendas (2004) realizaron en España una investigación con el objetivo de conocer las actitudes del profesor hacia la integración escolar de alumnos con NEE. Los autores utilizaron una metodología cualitativa, realizando una entrevista semi-estructurada a 40 profesores. Para los resultados hicieron comparaciones en función de la especialidad del profesor, encontrando que: los profesores de educación especial y los de educación musical presentan las actitudes más positivas; las actitudes más negativas se centran en los de educación infantil y lenguaje extranjera; y los profesores de educación primaria y educación física muestran una actitud ambivalente. De manera conjunta, concluyen que los profesores están de acuerdo con la filosofía de la integración, sin embargo en la práctica diaria encuentran muchas dificultades relacionadas al alumno, al profesor mismo y al centro educativo.
- Álvarez et al. (2005) plantearon como principal objetivo de su investigación en España describir las actitudes de los profesores de primaria ante la integración y las NEE. La muestra estuvo compuesta por 389 profesores y para la recolección de datos se utilizó un escala de Likert creada por los investigadores. Los resultados revelaron una actitud general positiva hacia la integración. Un resultado similar se obtuvo en la investigación de Doménech et al. (2004), los cuales encontraron que 94% de los 77 profesores encuestados presentaban una actitud positiva.
- Díaz y Franco (2008) investigaron sobre la percepción y las actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes. La muestra estuvo compuesta por 23 profesores de siete instituciones educativas inclusivas de Colombia. Para la recolección de información se utilizó una triangulación múltiple, a través de la aplicación de una escala de actitudes, el análisis del discurso por medio de

entrevistas y la observación persistente del trabajo de los profesores. A partir de los resultados de la escala, se encontraron actitudes ambivalentes en la mayoría de los docentes (39%), ya que a pesar de que presentaron actitudes positivas hacia la filosofía de la inclusión educativa, su actitud se tornó negativa en el momento de ponerlo en práctica.

- Chiner (2011) realizó una investigación en España con el objetivo de conocer las percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión del alumnado con NEE. La muestra estuvo constituida por 336 profesores de las tres etapas educativas. Para la recolección de datos se administraron dos instrumentos, uno de los cuales medía las actitudes. Como resultado concluyó que la mayoría del profesorado tiene una actitud favorable hacia la inclusión (65%), sin embargo un elevado porcentaje de profesores manifestaba no disponer de formación, recursos y apoyos necesarios (80%). Asimismo, adicionalmente a sus resultados, el autor revisó diversas investigaciones y encontró que la mayoría de los profesores españoles muestran ambivalencia en sus actitudes, mostrando actitudes positivas en cuanto a las bases de la inclusión y los beneficios que ésta produce en los estudiantes, pero manifestando una predisposición negativa respecto a su puesta en práctica producto de diversos factores relativos al alumno, al profesor y al centro educativo. Esta actitud ambivalente en el profesorado, en la que por un lado aceptan la filosofía inclusiva, pero por otro se muestran resistentes en cuanto a la posibilidad de implementarla en sus aulas, no ha cambiado de forma sustancial con el paso del tiempo.
- Sanhueza et al. (2012) analizaron las actitudes de los profesores de Chile (N = 92) y Costa Rica (N = 126) hacia la educación inclusiva. Para la recolección de datos se utilizó una escala de Likert. Los resultados indican que, en general, los profesores presentan una actitud positiva hacia la inclusión. Sin embargo, factores relativos al centro educativo, como los recursos materiales y el tiempo, continúan siendo percibidos por el profesorado como una limitante para el desarrollo de prácticas inclusivas. Asimismo, los profesores de Chile presentaron actitudes más positivas que los de Costa Rica.

- Bravo (2013) realizó una investigación con el propósito de conocer las percepciones y opiniones del profesorado y los directivos hacia la inclusión educativa. La muestra de profesores estuvo compuesta por 741 participantes de colegios públicos de una provincia de Costa Rica. Para la recolección de información se utilizó una escala de Likert, similar a la administrada por Sanhueza et al. (2012). Los resultados revelaron que las percepciones y opiniones fueron en su mayoría moderadamente favorables (71%), lo cual se debió a que el profesorado expresó indecisión respecto a los fundamentos de la inclusión educativa y una opinión poco favorable hacia las condiciones para llevarla a cabo. Esto contrasta con el alto grado de acuerdo manifestado hacia las actuaciones y medidas para la inclusión educativa.
- Canno y Pappous (2013) realizaron una revisión bibliográfica con el fin de conocer a profundidad la situación de la inclusión educativa, específicamente en la educación física, y conocer las actitudes de los profesores respecto a ésta. Los resultados obtenidos del análisis bibliográfico sugieren que la mayoría de los profesores muestran actitudes positivas respecto a la filosofía de la inclusión. Sin embargo, al igual que en otras investigaciones, se reveló que estas actitudes pueden variar en la práctica de la inclusión en función a diversos factores, los cuales se mencionaran a detalle más adelante.

2.3.3 Antecedentes de las actitudes de los profesores a nivel nacional

En el Perú se han realizado diversas investigaciones para conocer las actitudes que presentan los docentes hacia la inclusión educativa y se han obtenido resultados similares a los encontrados a nivel internacional. A continuación, se expondrán los resultados en relación a las actitudes, obtenidos de los estudios realizados por diferentes investigadores en el Callao, Lima Metropolitana y otros departamentos del Perú.

- **Callao**

La primera investigación a mencionar en la provincia del Callao, es aquella realizada por Ruiz de Garavito (2010), quien estudia las actitudes y sus dimensiones que presentan los profesores de EBR hacia la educación inclusiva. La muestra estuvo constituida por 20 profesores de primaria de una institución educativa y para

la recolección de datos se realizó la adaptación de un instrumento internacional. Los resultados obtenidos revelan que la mayoría de los profesores presentan un nivel alto de aceptación, es decir una actitud positiva, en cada una de las tres dimensiones (cognitiva, afectiva y conductual), siendo la dimensión cognitiva la que obtuvo un mayor puntaje.

Otra investigación referida al tema en estudio fue realizada por Herrera (2012), quien investiga nuevamente las actitudes y sus componentes a través del mismo instrumento utilizado por Ruiz de Garavito (2010), pero esta vez aplicado a una muestra de 76 docentes de dos liceos navales. Los resultados revelan que los profesores presentan un nivel medio de aceptación, es decir una actitud ambivalente, en los componentes afectivo y conductual, y una actitud positiva en el componente cognitivo. En conclusión, se reporta una actitud en su mayoría ambivalente, ya que a pesar de aceptar la filosofía de la inclusión educativa (dimensión cognitiva), los docentes encuentran varios obstáculos en la práctica que los hacen presentar actitudes negativas frente a este proceso.

En tercer lugar, Vásquez (2010) realizó una investigación con el objetivo de describir las actitudes de los profesores hacia la inclusión de alumnos con NEE. La muestra estuvo compuesta por 40 profesores de primaria de cinco colegios inclusivos y para la recolección de datos se adaptó y administró un instrumento internacional. Como resultado, se encontraron actitudes positivas hacia la inclusión, tomando en cuenta la edad y género de los profesores: existe una mayor tendencia a la actitud positiva en los profesores cuyas edades fluctúan entre los 38 y 46 años; y no existen diferencias significativas entre las actitudes de los profesores de ambos sexos.

Por último, Villegas (2012) tuvo como propósito de su investigación identificar las actitudes predominantes y sus dimensiones en los docentes respecto a la educación inclusiva. La muestra estuvo compuesta por 67 docentes de tres instituciones educativas y para la recolección de información se adaptó y utilizó una escala de Likert de origen internacional. Los resultados evidencian que el 61.2% de los docentes mantienen una actitud predominantemente positiva hacia la inclusión educativa, reflejada en las tres dimensiones evaluadas (cognitiva, afectiva y conductual). Sin embargo, es importante precisar que el 37.3% se mostró en desacuerdo con los procesos que se desarrollan en la educación inclusiva.

- **Lima Metropolitana**

En cuanto a las investigaciones en Lima Metropolitana, Choza (2012) realizó un estudio cualitativo de las percepciones de los profesores hacia la inclusión educativa. La muestra estuvo compuesta por 6 docentes con experiencia en inclusión educativa y 6 docentes sin experiencia, de tres colegios privados de EBR. Se utilizó una entrevista semi-estructurada para la recolección de datos. Los resultados muestran que los docentes con y sin experiencia perciben más desventajas en el programa de inclusión educativa que ventajas, lo cual se relaciona con una actitud de tendencia más negativa que positiva hacia este proceso. Este resultado, se relaciona con lo enunciado por Mayo, Leblanc y Oyama quienes sostienen que la población peruana todavía se mantiene en un proceso de sensibilización en relación a las personas con discapacidad, por lo que a nivel educativo aún se observa cierto rechazo o temor frente a la inclusión (como se citó en Choza, 2012).

- **Lima Metropolitana y otros departamentos del Perú**

Dentro de las investigaciones realizadas en Lima Metropolitana y otros departamentos del Perú, Fernández (2007) junto con el Ministerio de Educación del Perú, realizaron dos estudios cuantitativos en Huancavelica y Villa El Salvador (Lima) siendo uno de sus principales objetivos describir las percepciones y actitudes de los diferentes agentes educativos (padres, compañeros y profesores) de estas zonas frente a la inclusión educativa.

En Villa El Salvador la muestra de profesores estuvo compuesta por 20 participantes con experiencia en el programa de inclusión educativa y se utilizó un cuestionario creado por el investigador para recoger los datos. Como resultado, el 55% de los profesores manifestaron estar de acuerdo con la inclusión educativa. Sin embargo, existe un 25% que están totalmente en contra.

En Huancavelica la muestra de profesores estuvo compuesta por 16 participantes con experiencia en el programa de inclusión y se utilizó el mismo cuestionario que en Villa El Salvador para recoger los datos. Los resultados revelan que el 75% de los docentes están de acuerdo con la inclusión educativa. Sin

embargo, 57% de los profesores concuerdan que dentro de los colegios regulares, los niños con discapacidad requieren estudiar en aulas especiales, separadas de los niños sin discapacidad. Esto último refleja que los profesores no están de acuerdo con todos los aspectos que implica la inclusión educativa.

Como conclusión, Fernández (2007) sostiene que todavía hay temor de parte de los profesores en la puesta en práctica de este programa, por lo que sus posiciones frente a la inclusión educativa no son del todo positivas.

Otra investigación desarrollada en escenarios similares, es la de Saavedra et al. (2014) quienes realizaron dos estudios de caso en Lima Metropolitana y Cusco, siendo uno de sus principales objetivos describir y analizar los factores que intervienen en la práctica docente inclusiva, entre los cuales resalta la actitud del profesor hacia este proceso. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas y observaciones a los profesores de las dos experiencias ganadoras del “III Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva” del 2010. Como resultado de los dos casos, se encontró que ambos docentes presentaban una actitud positiva hacia la inclusión educativa, evidenciada en el alto grado de valoración de este proceso a nivel discursivo, a pesar de manifestar también varios factores relativos al alumno, al profesor y al centro educativo que lo obstaculizan y pueden perjudicar la actitud hacia la inclusión educativa.

2.3.4 Factores que influyen en la actitud del profesor

El nivel de actitud que presenta el profesor hacia la inclusión educativa puede verse influenciado por diversos factores relacionados con el alumno, el profesor o el contexto educativo. Alemany y Villuendas (2004), Chiner (2011) y Granada et al. (2013) recogen los siguientes factores fundamentándose en los resultados de diversas investigaciones:

- Dentro de los factores relacionados con el alumnado, la variable que más parece influir es el tipo o naturaleza de la discapacidad que presenta el alumno: los profesores mantienen una actitud más positiva hacia los estudiantes con discapacidades leves, físicas, sensoriales y hacia aquellos sin un diagnóstico. Por el contrario, presentan una actitud más negativa hacia la inclusión de estudiantes con trastornos conductuales, de aprendizaje, con discapacidad

intelectual y en general, cualquier discapacidad grave. Es decir, aquellas características que generen mayor demanda y requieran competencias más específicas del profesor reciben menores índices de aceptación.

- Dentro de los factores relacionados con el profesorado se encuentran variables como el género, la edad, los años de experiencia docente y la etapa educativa. De estos factores mencionados, la experiencia docente es la única que parece ser determinante en la actitud: los profesores con menos años de experiencia enseñando manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más años de docencia; de igual manera, los profesores que tienen experiencias previas en inclusión educativa muestran una actitud más positiva que aquellos docentes que no han experimentado todavía instancias inclusivas en su quehacer pedagógico. Respecto a la etapa educativa, algunas investigaciones encuentran una actitud más positiva en los profesores de nivel primaria que en los de secundaria (Chiner, 2011; García y Alonso, 1985).
- Dentro de los factores relacionados con el contexto educativo destacan aquellos que están fuera del control del profesor, como la disponibilidad de apoyos y la formación y capacitación del docente:
 - a. Los profesores presentan una actitud más positiva cuando cuentan con más tiempo de planificación y mayores recursos de apoyo (humanos y materiales) para responder a las necesidades del alumnado. Dentro de los recursos humanos se considera el apoyo de la administración, de los especialistas, de los asistentes o maestros de apoyo, de los compañeros y de la familia. En cuanto a los recursos materiales se consideran las adaptaciones curriculares, la reestructuración física del contexto y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.
 - b. Los profesores que reciben más capacitación o una adecuada formación inicial, se sienten más preparados para enseñar en ambientes inclusivos y poseen una actitud más positiva que los profesores con menos capacitación o formación, quienes no se sienten competentes ni a gusto enseñando a estudiantes con discapacidad.

En el Perú, se reportaron algunos hallazgos similares a los encontrados por los autores internacionales:

- En la investigación de Fernández (2007), las actitudes positivas que presentaron los docentes se debieron al reconocimiento de los beneficios que la inclusión educativa genera en los alumnos con discapacidad y las actitudes negativas, fueron producto de la insuficiente capacitación y la poca disponibilidad de apoyos humanos y materiales. Adicionalmente, algunas actitudes negativas se asociaron al diagnóstico de discapacidad intelectual y problemas de conducta.
- En la investigación de Vásquez (2010) se analizaron las actitudes hacia inclusión educativa en función a las tres dimensiones anteriormente mencionadas: relativas al alumno, al profesor y al centro educativo y administración.
- En el estudio de Saavedra et al., (2014) se evidenció que factores como la capacitación, el reconocimiento de los beneficios y las experiencias previas positivas en inclusión fortalecen la actitud positiva de los docentes. De igual manera, el apoyo continuo de los SAANEE u otras instituciones de educación especial repercuten en la disposición del profesor.
- Villegas (2012) encontró actitudes positivas en los docentes y sostuvo que este resultado podría interpretarse como una respuesta efectiva, como consecuencia de las capacitaciones desarrolladas por la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE) en las instituciones educativas públicas.
- En contraposición a lo encontrado a nivel internacional, Choza (2012) no halló mayores diferencias en las percepciones de los profesores con y sin experiencia en inclusión educativa.

Según Granada et al. (2013) mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menor será la probabilidad de que el docente manifieste una actitud favorable hacia la inclusión educativa.

2.4 Evaluaciones de la actitud del profesor hacia la inclusión educativa

2.4.1 Escala de Actitudes de los Profesores hacia la integración/inclusión escolar (EAPROF)

La “Escala de Actitudes de los Profesores hacia la integración escolar (EAPROF)” es una escala de Likert creada originalmente por Larrivé y Cook en Estados Unidos (1978) con el objetivo de medir la actitud de los profesores de clases regulares hacia la integración de niños con necesidades educativas especiales (NEE) (como se citó en García y Alonso, 1985). Este instrumento consta de 30 afirmaciones, los cuales cuentan con 5 opciones de respuesta cada uno, desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo. Cada ítem se puntúa de 1 a 5 puntos según la dirección de la actitud hacia la integración, directa o inversa, siendo el puntaje máximo 150 y el mínimo 30. Se construye en base a cinco factores o dimensiones: la filosofía general de la integración, la conducta en el aula de los niños con NEE, los problemas del manejo del aula, el desarrollo académico de los niños con NEE y la habilidad percibida para enseñar a los niños con NEE. La duración de la prueba es de aproximadamente 30 minutos. El coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach obtenido por los autores fue de .92, permitiéndoles afirmar que el grado de consistencia interna de la escala era alto.

En 1985, García y Alonso hicieron la adaptación de esta escala al castellano en España, traduciendo y adaptando ciertas expresiones al contexto, y modificaron ligeramente el modo de puntuación, valorando los ítems de 0 a 4. La puntuación total máxima que se puede obtener es de 120, que significaría una actitud altamente positiva, y una puntuación de 60, sería una actitud intermedia por debajo de la cual se reflejaría una actitud negativa hacia la integración. En esta adaptación se sigue considerando la estructura multifactorial de la escala, pero se halla un nuevo coeficiente de confiabilidad, alfa de Cronbach = .86.

Díaz y Franco (2008) utilizaron esta escala en su investigación realizada en Colombia, manteniendo el modo de puntuación original, y obtuvieron un coeficiente alfa de Cronbach de .75. Al igual que en las otras investigaciones no se reportan evidencias de validez vinculadas al contenido y a la estructura interna de la prueba.

En el Perú, Vásquez (2010) utilizó la escala para su investigación, para lo cual realizó una adaptación de la prueba al contexto de la provincia del Callao en cuanto al

lenguaje y redacción de ciertas expresiones. Una de las principales adaptaciones realizadas fue el cambio del término “integración escolar” por el de “inclusión educativa”. En esta versión de la escala, se modificó el modo de puntuación de 1 a 4, teniendo solo 4 alternativas de respuesta, y se plantearon tres factores sobre los cuales se estructura la escala: ítems relativos al alumno, al profesor y al centro y administración. El coeficiente de confiabilidad obtenido fue de .86 y se reportaron evidencias de validez de contenido, V de Aiken = .95.

2.4.2 Cuestionario sobre actitudes del profesor del nivel primaria hacia la integración escolar/educación inclusiva

El “Cuestionario sobre actitudes del profesor del nivel primaria hacia la integración escolar” es una escala tipo Likert creada por Damm (2005) en Chile, con el propósito de obtener información que permitiera describir aspectos relacionados con los componentes actitudinales de los docentes hacia la integración escolar (como se citó en Ruiz de Garavito, 2010 y Herrera, 2012). En tal sentido, la escala se estructuró a partir de las tres dimensiones que componen las actitudes: afectiva (percepciones, sensaciones y sentimientos), cognitiva (datos, información y conocimientos) y conductual (intenciones y disposiciones que se traducen en acción). El instrumento consta de 60 afirmaciones, 20 por cada dimensión, cada una de las cuales recibe puntuaciones de 1 a 4, desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo. Los niveles de medición de cada una de las dimensiones son alta, media y baja. La duración de la prueba es de 20 minutos.

En el Perú, Ruiz de Garavito (2010) y Herrera (2012) adaptaron y utilizaron la escala para realizar estudios en instituciones educativas del Callao. En ambas investigaciones, se adaptó la escala al contexto y a los objetivos de la investigación, adecuando el lenguaje y la redacción de algunos ítems, ya que éstos se referían a la integración y no a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. Asimismo, se tomó en cuenta las características de los sujetos en estudio, ya que ellos ya contaban con información sobre educación inclusiva.

En la investigación de Ruiz de Garavito (2010) se obtuvo un alfa de Cronbach de .88, que sugiere una alta confiabilidad, por lo cual no se eliminó ningún ítem. El análisis factorial realizado confirmó los factores propuestos y para obtener evidencias

de validez de contenido se calificó el instrumento a través de 8 jueces. El coeficiente V de Aiken no se reportó en la investigación.

En la investigación de Herrera (2012), el análisis de 5 jueces permitió ubicar adecuadamente algunos de los ítems con respecto a las dimensiones de la actitud y modificar otros en su construcción gramatical. Como resultado, todos los ítems fueron aceptados como representativos de las dimensiones de la actitud con un coeficiente V de Aiken de .896. De acuerdo al análisis de confiabilidad, se consideró la eliminación de 20 ítems con el propósito de obtener un alfa de Cronbach de .85.

2.4.3 Escala de Actitud docente frente a la inclusión de niños con necesidades diferentes/ Escala de las Actitudes de los Docentes respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales

La “Escala de Actitud docente frente a la inclusión de niños con necesidades diferentes” es una escala tipo Likert elaborada en México por Flores (2007; como se citó en Villegas, 2012), con el propósito de conocer las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. El instrumento consta de 30 ítems que se organizan en tres dimensiones con 10 ítems cada una: cognitiva (información y conocimientos), afectiva (sentimientos) y conductual (intenciones y disposiciones que se traducen en acciones). Cada uno de los ítems se puntúa del 1 al 4, con una escala de valoración desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. La duración de la prueba es de 30 minutos.

En el Perú, Villegas (2012) utilizó esta escala para su investigación y la adaptó al contexto peruano (Callao). Para la adaptación, se adecuó el lenguaje y la redacción de algunos ítems, así como el nombre de la escala, modificando el término “necesidades diferentes” por “necesidades educativas especiales”. Por otro lado, se analizó las evidencias de validez de contenido del instrumento y se obtuvo un V de Aiken de 1.00. Asimismo, la estimación de la confiabilidad de las puntuaciones de la escala resultó en un alfa de Cronbach de .88.

2.4.4 Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva

La “Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva” es una escala de Likert diseñada y adaptada por Cardona y Bravo (2010; como se citó en Sanhueza et al., 2012) en base a

otros instrumentos similares utilizados en estudios previos en la temática. El instrumento consta de 23 afirmaciones, con puntuaciones de 1 a 4 cada una, que van desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo.

Sanhueza et al. (2012) y Bravo (2013) utilizaron y adaptaron la escala para su investigación. La adaptación del instrumento consistió en redactar afirmaciones que correspondieran a la definición operativa de percepciones y actitudes hacia la inclusión, seleccionar algunos ítems contenidos en los instrumentos consultados de las investigaciones previas y adecuar su terminología y vocabulario a la realidad del contexto sociocultural tanto costarricense como chileno. En ambas investigaciones, se sometió la escala al criterio de 15 jueces expertos.

En la investigación de Sanhueza et al. (2012) se obtuvo un índice de validez de contenido (IVC) global de .70, lo cual es un índice aceptable según Lawshe (1975). Adicionalmente, se realizó el análisis de la confiabilidad, obteniendo un alfa de Cronbach de .80, y se utilizó la técnica de reducción de datos, conocida como análisis factorial por medio de la extracción de componentes principales, para obtener evidencias de validez respecto a la estructura interna de la escala. De los 23 ítems del instrumento, se retuvieron 21 y se estructuró la prueba a partir de 4 factores: medidas que favorecen la educación inclusiva (8 ítems; $\alpha = .83$; Varianza explicada = 14.01%), recursos para la educación inclusiva (5 ítems; $\alpha = .78$; Varianza explicada = 11.34%), apoyos a la educación inclusiva (5 ítems; $\alpha = .79$; Varianza explicada = 12,63%) y principios de la educación inclusiva (3 ítems; $\alpha = .85$; Varianza explicada = 12,59%). El puntaje máximo que se puede obtener es 84 que significa una actitud muy de acuerdo y el mínimo 21, que significa una actitud muy en desacuerdo con la inclusión educativa.

En la investigación realizada por Bravo (2013), se obtiene un IVC alto de .95. En cuanto a la consistencia interna, las puntuaciones de la escala presentan un coeficiente alfa de Cronbach de .84. Por otro lado, la solución factorial con toda la muestra de estudio sugirió retener 3 factores que explican el 48% de la varianza con los 23 ítems: los fundamentos (5 ítems; $\alpha = .79$; Varianza explicada: 14.25%), las condiciones (8 ítems; $\alpha = .82$; Varianza explicada = 15.57%) y las medidas y actuaciones (10 ítems; $\alpha = .86$; Varianza explicada = 18.10%) de la educación inclusiva. Las puntuaciones totales se dividen en claramente desfavorable (23-46 puntos), moderadamente desfavorable (47-57.5), moderadamente favorable (57.6-69) y claramente favorable (70-92).

2.4.5 Otros instrumentos

- **Cuestionario para el sector de profesores**

Doménech et al. (2004) utilizaron en su investigación el “Cuestionario para el sector de profesores” con la finalidad de evaluar las actitudes hacia el alumnado con NEE derivadas de la discapacidad. Este instrumento ha sido adaptado al contexto español a partir de un cuestionario validado en una investigación semejante por Mula et al. (2002; como se citó en Doménech et al., 2004). La escala es de tipo Likert y consta de 25 ítems referidos a las actitudes, cada uno de los cuales puntúa de 1 a 5. Los ítems se organizaron en 7 factores: responsabilidad (4 ítems), rendimiento (3 ítems), formación y recursos (8 ítems), clima del aula (4 ítems), relación social (3 ítems), desarrollo emocional (1 ítem) y creencias (1 ítem). No se reportaron evidencias de validez ni se estimó la confiabilidad de las puntuaciones de la escala.

- **Cuestionario autoadministrado para profesores que hacen inclusión**

Fernández (2007), junto con el Ministerio de Educación del Perú, utilizaron el “Cuestionario autoadministrado para profesores que hacen inclusión” para estudiar la percepción de los docentes hacia la inclusión educativa de personas con discapacidad en Villa El Salvador y Huancavelica. Este cuestionario consta de 33 preguntas, con un apartado sobre “Actitud hacia la inclusión” que incluye 7 preguntas entre dicotómicas, de opción múltiple y abiertas. Este cuestionario es un procedimiento de medición directa de las actitudes pero no se asemeja a ningún tipo de escala. Asimismo, no se reportaron evidencias de validez ni análisis de confiabilidad de las puntuaciones del cuestionario.

- **Cuestionario de Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005)**

Álvarez et al. (2005) elaboraron una escala tipo Likert para su investigación con el objetivo de conocer las actitudes de los docentes españoles de primaria ante la integración y las NEE. Esta escala está compuesta por 110 ítems, la mayoría con un rango de respuesta de 1 a 10 según su grado de acuerdo, de los cuales 88 son de medición cuantitativa. Además, se estructura en bloques según los datos que busca

recoger, algunos de ellos son: aspectos relacionados con la actitud general de los profesores sobre la integración de los alumnos con NEE; la participación esperada de los diferentes grupos de alumnos (necesidades educativas especiales, inmigrantes, minorías étnicas y superdotados) en los ámbitos de los que consta el currículum de educación primaria; las posibles medidas para mejorar la integración; el tipo de escolarización que se propone para los distintos alumnos integrados (aulas de integración, aulas específicas en centros regulares, educación combinada o centros de educación especial); la aceptación por parte de los compañeros, de las familias y de la comunidad educativa en general; y el funcionamiento del aula y del centro educativo con presencia de alumnos integrados. Se realizó un análisis de confiabilidad de las puntuaciones de aquellos ítems que suponían variables cuantitativas y se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .95. No se reportaron evidencias de validez de las puntuaciones de la escala.

- **Cuestionario de Sales, Moliner y Sanchiz (2001)**

Sales et al. (2001) elaboraron una escala tipo Likert para medir las actitudes hacia la atención a la diversidad en profesores de formación inicial. La escala constaba inicialmente de 54 ítems, con un rango de respuesta de 1 a 5. Luego de aplicar el cuestionario a una muestra de 216 sujetos, se eliminaron 18 ítems con el objetivo de obtener una alta confiabilidad de las puntuaciones del instrumento, consiguiendo un coeficiente alfa de Cronbach de .82.

La escala definitiva consta de 36 ítems, cuyo análisis factorial agrupó en 8 factores: responsabilidad de la integración de alumnos con NEE en centros regulares, actitudes y dinámica de aula, estrategias para la atención a la diversidad, dificultad percibida ante determinadas NEE, prioridades en la función del docente, fines de la integración, factores que favorecen la atención a la diversidad y necesidades formativas para atender a la diversidad.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

3.1 Objetivos

El primer objetivo de la presente investigación es describir las actitudes hacia la inclusión educativa que presentan los docentes de primaria de colegios privados de EBR situados en Lima Metropolitana.

El segundo objetivo consiste en determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión Educativa (EAPI), construida para la valoración de los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes hacia la inclusión educativa, en una muestra de docentes de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana. Para ello, los objetivos específicos son:

- Obtener evidencias de validez vinculadas al contenido de la EAPI a través del criterio de jueces.
- Obtener evidencias de validez vinculadas a la estructura interna de la EAPI a través del análisis factorial exploratorio.
- Obtener evidencias de validez vinculadas a la relación con otras variables estableciendo una comparación entre las puntuaciones medias obtenidas en la EAPI por los docentes con experiencia previa y sin experiencia previa en el trabajo con alumnos con discapacidad en el aula.
- Analizar la discriminación de los ítems de cada una de las tres dimensiones que conforman la EAPI.
- Obtener evidencias de confiabilidad de las puntuaciones derivadas de aplicar los ítems que conforman la EAPI, usando el método de consistencia interna.
- Elaborar baremos para docentes de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana.

3.2 Definición de variables

- *Definición teórica*

La variable “Actitud de los docentes hacia la inclusión educativa”, se define, basándose en el concepto de actitudes de Cabrera (2009), como la predisposición de los docentes para reaccionar favorable o desfavorablemente frente a la inclusión educativa, la cual se organiza a través de la experiencia y ejerce influencia directa y/o dinámica sobre el comportamiento de los docentes. El autor sostiene, en primer lugar, que las actitudes son predisposiciones de reacción, es decir, preceden a la conducta y permiten anticiparla. En segundo lugar, estas predisposiciones implican una reacción favorable o desfavorable frente a un objeto, es decir, la actitud expresada irá desde un polo de máximo acuerdo al máximo desacuerdo. Además, se señala que las actitudes se aprenden y se organizan a través de la experiencia. Esta organización implica una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos. Por último, resalta que las actitudes ejercen influencias directas y/o dinámicas sobre el comportamiento, lo que significa que las actitudes sumamente positivas suelen suponer conductas favorables hacia los objetos de actitud y que las actitudes notablemente contrarias, conductas negativas hacia el objeto.

- *Definición operacional*

La variable “Actitud de los docentes hacia la inclusión educativa” se define operacionalmente, basándose en el modelo tridimensional de las actitudes explicado por Herrera (2012), Morales (2010) y Morales et al., (2007). Para poder medir las actitudes de manera integral, en la evaluación se deben tomar en cuenta sus tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. Estas se pueden evaluar por medio de la redacción de un conjunto de ítems que midan, respectivamente, las percepciones, pensamientos y creencias de los docentes respecto a la inclusión educativa; las reacciones emocionales y los sentimientos de agrado y desagrado generados en los docentes hacia la inclusión educativa; y las disposiciones conductuales y comportamientos del docente frente a la misma, dimensión que según Morales (2010) tiende a centrarse más en un aspecto conativo.

Asimismo, la variable se define operacionalmente como la puntuación total obtenida, a partir de las respuestas a los 52 ítems de la escala, por los docentes de

primaria de los colegios privados de EBR encuestados. Tomando en cuenta la versión inicial de la escala, la puntuación máxima que se puede obtener, como el total de las tres dimensiones evaluadas en la EAPI, será un puntaje igual o mayor a 220, lo cual se valorará como una actitud muy positiva o favorable. Una puntuación de 178 a 119 significará una actitud positiva o favorable. Seguido a esto, una intermedia que va desde 136 a 177, se valorará como una actitud ambivalente y una puntuación igual o por debajo de 135, equivaldrá a una actitud negativa o desfavorable hacia la inclusión educativa.



CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

Utilizando los conceptos expuestos por Hernández et al. (2014) y Alarcón (2013), la presente investigación es de enfoque cuantitativo, presenta un diseño de tipo no experimental de corte transversal y tiene un alcance descriptivo y psicométrico para poder responder a los dos objetivos principales de la investigación.

El diseño es no experimental, ya que se evalúan las actitudes de los profesores en su ambiente natural para posteriormente analizarlas y no hay manipulación intencional de las variables. Es de corte transversal, debido a que los datos se recolectan en un momento determinado y se toma en cuenta un solo grupo de observación.

Por otro lado, la investigación tiene un alcance descriptivo, ya que se indaga la incidencia o niveles de una variable en una población, sin indicar cómo relaciona con otras variables. Este tipo de alcance responde al primer objetivo de la investigación que es determinar las actitudes hacia la inclusión educativa que presentan los docentes de primaria de colegios privados de EBR situados en Lima Metropolitana. Asimismo, tiene también un alcance psicométrico, debido a que el segundo objetivo de la investigación es obtener evidencias de validez y de confiabilidad de las puntuaciones derivadas de la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión Educativa.

La principal variable a estudiarse son las actitudes de los docentes, las cuales son definidas por Cabrera (2009) como las predisposiciones para reaccionar favorable o desfavorablemente frente a un objeto, el cual en este caso es la inclusión educativa de personas con discapacidad. Esta variable será medida mediante la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión educativa (EAPI), creada para la presente investigación.

4.2 Participantes

La población de estudio son los docentes de primaria que pertenecen a instituciones privadas de EBR de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM), la cual cuenta con 7 Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL): UGEL 01 San Juan de Miraflores, UGEL 02 Rimac, UGEL 03 Lima, UGEL 04 Comas, UGEL

05 San Juan de Lurigancho, UGEL 06 Ate Vitarte y UGEL 07 San Borja. Según el Censo Escolar del 2015 realizado por la INEI (ESCALE, s.f), en Lima Metropolitana se registraron 3747 colegios privados de EBR primaria, de los cuales se reportaron aproximadamente 27,195 docentes.

Para la selección de la muestra de estudio se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2014), en el cual la elección de los participantes no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de las decisiones de la investigadora.

Se ha utilizado este tipo de muestreo, debido a las limitaciones de acceso a los colegios de donde pertenece la población de estudio. Es por esta razón, que la selección de los docentes de la muestra ha dependido de los colegios que la investigadora ha logrado tener acceso y dentro de los mismos han participado los docentes que han tenido el tiempo y la voluntad para ser evaluados.

Respecto al tamaño de la muestra, se estableció en función a las diferentes teorías que explican cuántos participantes son necesarios para poder realizar un análisis factorial y así obtener evidencias de validez vinculadas a la estructura interna del instrumento utilizado, lo cual es uno de los objetivos principales de la investigación. Por un lado, Kass y Tinsley (1979) indican que el número de participantes puede variar de 5 a 10 participantes por ítem. Asimismo, Morales (2010) sostiene que para que los análisis tengan suficiente consistencia y sean extrapolables a muestras semejantes, conviene que haya al menos 5 sujetos por ítem inicial y para realizar un análisis factorial fiable, la muestra no debe ser menor a 200 participantes. De manera más específica, Pearson y Mundform (2010) sostienen que un instrumento construido con 3 factores y con un mínimo de 12 variables por factor, que es el caso de la escala utilizada, requiere como mínimo una muestra de 180 participantes.

La muestra de la presente investigación cumple con en el criterio establecido por Kass y Tinsley (1979), Morales (2010) y Pearson y Mundform (2010) estando constituida por 280 profesoras de primaria de 17 colegios privados de EBR de la DRELM. En la presente investigación no fueron contemplados los docentes varones dado a que representaban un pequeño porcentaje (7%) del total de profesores de los colegios encuestados.

Estos 17 colegios pertenecen a 4 de las 7 UGELES de la DRELM: UGEL 01 San Juan de Miraflores (1 colegio: 17 docentes), UGEL 03 Lima (4 colegios: 54 docentes), UGEL 06 Ate (7 colegios: 121 docentes) y UGEL 07 San Borja (5 colegios: 88 docentes). La edad de los participantes oscila entre los 19 y los 63 años ($M = 39.21$, $DE = 9.35$). La mayoría de los participantes indicaron tener o haber tenido algún alumno con discapacidad en su aula ($n = 217$, 77.5%), siendo solo 63 profesores (22.5%) los que no han tenido todavía esta experiencia.

Se podría decir que la muestra es significativa, ya que responde a los objetivos de la investigación siendo “variada y suficiente” (Saavedra et al., 2014) por las siguientes razones:

- Es variada porque las profesoras pertenecen a 17 diferentes colegios de la DRELM, ubicados en diferentes distritos de la ciudad que corresponden a 4 UGELES distintas. Asimismo, algunos han tenido experiencia en inclusión educativa y otros no.
- Es suficiente porque la cantidad de docentes evaluados permite hacer los análisis estadísticos pertinentes según los autores mencionados (Kass y Tinsley, 1979; Morales, 2010; Pearson y Mundform, 2010).

4.3 Técnicas de recolección de datos

El instrumento utilizado para la recogida de información es la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión educativa (EAPI), el cual ha sido creado por la investigadora con el propósito de medir las actitudes que presenta la muestra de estudio hacia la inclusión educativa.

Se tomó la decisión de elaborar un nuevo cuestionario, en lugar de utilizar uno anteriormente creado, por las siguientes razones:

- Escasez de instrumentos adaptados en Lima Metropolitana que respondan a los objetivos de la investigación de manera específica y actualizada.
- La terminología utilizada para referirse a la inclusión educativa y a los alumnos con discapacidad no es actual y/o no corresponde a las definiciones utilizadas en la presente investigación.

- Se encontraron errores respecto a la claridad de redacción (conjunción y negación) en algunos ítems de los instrumentos.
- La definición de la variable actitud, sus dimensiones y los indicadores utilizados en otros instrumentos difieren de los propuestos en la presente investigación.

El instrumento se desarrolló adaptando diferentes ítems de cuestionarios utilizados en investigaciones similares (Álvarez et al., 2005; Díaz y Franco, 2008; Doménech et al., 2004; García y Alonso, 1985; Herrera, 2012; Ruiz de Garavito, 2010; Sales et al., 2001; Vásquez, 2010) y añadiendo nuevos ítems relacionados a las tres dimensiones de la variable actitud: dimensión cognitiva, dimensión afectiva y dimensión conductual (Herrera, 2012; Morales, 2010; Morales et al., 2007; Rosenberg y Hovland, 1960); y a factores relacionados con las actitudes en la inclusión educativa (Alemany y Villuendas, 2004; Chiner, 2011; Vásquez, 2010): relativos al profesor, al alumno y al centro educativo (consultar Anexo 1 para observar la matriz organizativa de la prueba).

Por otro lado, la construcción de los ítems de la escala también se basa en un “Retrato Robot” (Morales, 2010) de un profesor inclusivo. Según Vásquez (2010), un profesor inclusivo asume un nuevo rol en su práctica docente y cumple con las siguientes características:

- Trabaja conjuntamente con los profesionales, por ejemplo los SAANEE, en la elaboración de adaptaciones curriculares, estrategias de trabajo y evaluaciones de acuerdo a las necesidades, características y capacidades de cada uno de sus estudiantes.
- Diseña y pone en práctica procesos e instrumentos de gestión pedagógica variada y flexible a modificaciones.
- Brinda espacios para que sus alumnos apliquen de forma autónoma lo aprendido de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje.
- Organiza los espacios y el horario del aula para favorecer a sus estudiantes.

- Crea un clima de respeto y valoración entre los alumnos.
- Trabaja en equipo con los demás docentes.

La primera versión del instrumento fue sometida a una prueba piloto y a un análisis de contenido por parte de 10 jueces, con la finalidad de obtener evidencias de validez previas a la aplicación en la muestra definitiva. La prueba piloto se realizó a 30 profesores de educación primaria con características similares a las de la muestra definitiva, para depurar aspectos de redacción de los ítems y de comprensión y adecuación de las opciones de respuesta e instrucciones. Asimismo, se levantó información respecto a la recepción del cuestionario por parte de los docentes, el tiempo aproximado de aplicación y las dudas de los participantes. A partir de los resultados de los procedimientos anteriores se obtuvo la versión del instrumento que se utiliza en la presente investigación (consultar Anexo 2) y la cual se explica a continuación.

La EAPI es una escala de Likert conformada por 52 ítems, distribuidos de forma aleatoria. Los ítems se presentan en una escala graduada tipo Likert con 5 alternativas de respuesta que van desde Muy en Desacuerdo a Muy de Acuerdo. Estos valores van desde 1 para “Muy en Desacuerdo” hasta 5 para “Muy de Acuerdo” en los ítems positivos y a la inversa para los ítems negativos. El cuestionario está estructurado de forma tal que las puntuaciones altas corresponden a actitudes favorables frente a la inclusión educativa y las puntuaciones bajas se vinculan a actitudes negativas hacia la misma.

Los 52 ítems se organizan en tres dimensiones de la actitud basadas en el modelo tridimensional de las actitudes (Herrera, 2012; Morales, 2010; Morales et al., 2007; Rosenberg y Hovland, 1960): cognitiva (21 ítems), afectiva (16 ítems) y conductual (15 ítems).

Los ítems elaborados para la dimensión cognitiva miden la representación cognitiva formada por los pensamientos, percepciones y creencias de los profesores respecto a la inclusión educativa. Los ítems de la dimensión afectiva miden las reacciones emocionales y los sentimientos de agrado y desagrado generados en los profesores hacia la inclusión educativa. Por último, los ítems de la dimensión conductual miden las intenciones o disposiciones a la acción, así como los

comportamientos de los profesores dirigidos a la inclusión educativa, dimensión que según Morales (2010) tiende a centrarse más en un aspecto conativo.

Estas dimensiones se cruzan con tres aspectos considerados en estudios anteriores realizados por Alemany y Villuendas (2004), Chiner (2011) y Vásquez (2010), que en esta investigación se adaptaron para la construcción de la EAPI y se utilizaron como tres situaciones que se relacionan con las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa: relativo al alumnado, relativo al profesor y relativo al contexto educativo.

- Los ítems relativos al alumnado se refieren a las características y necesidades sociales, académicas y conductuales de los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad, así como a las mejoras en estos tres aspectos producto de una práctica adecuada de la inclusión educativa. En relación a lo académico, hacen énfasis en el ritmo diferente de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Además, consideran la relación e interacción que se genera entre los estudiantes con discapacidad y los estudiantes regulares en la inclusión educativa.
- Los ítems relativos al profesor hacen referencia a los cambios significativos que deben realizar los profesores en la infraestructura, procedimientos, actividades y desarrollo de la clase para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula regular, así como a los diferentes tiempos y atención que demandan los estudiantes con discapacidad al profesor. Además, se refiere a la responsabilidad de los profesores de educación regular de promover y proveer la educación de los estudiantes con discapacidad.
- Los ítems relativos al contexto o centro educativo hacen referencia a la responsabilidad del colegio de brindar la capacitación y orientación necesarias a los profesores para afrontar con éxito el nuevo reto de la inclusión educativa. Asimismo, los ítems hacen referencia a la necesidad de trabajar en equipo con los especialistas para el apoyo y asesoramiento de los profesores en la inclusión educativa. Además, algunos ítems consideran la competencia o preparación percibida de parte de los profesores para la enseñanza de estudiantes con discapacidad en un aula regular. Por último, otros ítems comparan la educación

de los estudiantes con discapacidad en los Centros de Educación Básica Especial con su educación en los Centros de Educación Básica Regular.

4.4 Procedimiento de recolección de datos

En primera instancia, se creó el instrumento psicométrico EAPI para poder medir la variable de las actitudes hacia la inclusión educativa de forma actualizada y específica en los docentes de primaria de colegios de EBR de Lima Metropolitana.

En segundo lugar, se contactó a 25 colegios de educación primaria tanto públicos como privados, mediante el envío de cartas a los directivos o coordinadores de primaria para solicitar el permiso de aplicación del instrumento. Del total de colegios contactados, solo 17 aprobaron la aplicación, todos de gestión privada, por lo que se decidió limitar la población a los docentes de los colegios privados de EBR de Lima Metropolitana.

En tercer lugar, se entregaron entre 10 y 20 cuestionarios a los encargados de cada colegio, sean directivos, coordinadores de primaria o psicólogos de primaria, para ser administrados por ellos y recogidos en un lapso de tiempo máximo de dos semanas. En dos de los 17 colegios, la aplicación de los cuestionarios se realizó de forma presencial por la investigadora en una fecha y horario determinados por los directivos del colegio. En cada cuestionario se solicitó el consentimiento informado de cada uno de los participantes (consultar Anexo 5).

El procedimiento para la administración de la EAPI se desarrolló en tres pasos: en primer lugar, se realizó una lectura grupal del consentimiento informado, reiterando el anonimato y confidencialidad. En segundo lugar, se llevó a cabo una lectura grupal de la prueba, especificando la definición utilizada de inclusión educativa y explicando las instrucciones descritas. Asimismo, se les solicitó completar datos como edad, sexo e indicar si habían tenido o no un alumno con discapacidad en su aula. Por último, tras asegurarse que no había ninguna duda al respecto, se procedió a dar el aviso para que comiencen a resolver la prueba. Este procedimiento fue explicado detalladamente a los encargados de la aplicación en cada uno de los colegios para que puedan replicarlo con exactitud.

Finalmente, la aplicación del instrumento se llevó a cabo en un período de cuatro meses, los cuestionarios entregados fueron 320 y se obtuvo respuesta de 280 profesores, es decir el 88%, lo cual puede considerarse una tasa de respuesta razonable.



CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1 Estrategias de análisis

Para el análisis de los datos y de las propiedades psicométricas de la EAPI se realizarán los siguientes procedimientos psicométricos y descriptivos. En primer lugar, se obtendrán evidencias de validez vinculadas al contenido, a la estructura interna y a las relaciones con otras variables. En segundo lugar, se evaluará la discriminación de los ítems que componen la EAPI y la consistencia interna de la prueba hallando el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach y alfa ordinal. Finalmente, se elaborarán los baremos de interpretación para el puntaje total, se hallarán los estadísticos pertinentes de las puntuaciones totales de la escala y se interpretarán las puntuaciones de acuerdo a las normas de calificación del instrumento.

5.2 Evidencias de validez vinculadas al contenido

Según la edición más reciente de los *Estándares para la Evaluación Educativa y Psicológica* (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] y National Council on Measurement in Education [NCME], 2014), la validez se refiere al grado en que la evidencia y la teoría apoyan las interpretaciones de las puntuaciones en los tests. Asimismo, se sostiene que una de las cinco fuentes de evidencia de validez es la evidencia basada en el contenido de la prueba, la cual “se puede obtener a partir del análisis de la relación entre el contenido de la prueba y el constructo que esta pretende medir” (p. 14).

Se realizó el análisis de las evidencias de validez vinculadas al contenido de la EAPI a través de las valoraciones cuantitativas de diez jueces, a quienes se les solicitó valorar si los ítems eran representativos en relación al concepto de actitud y la definición de cada una de las áreas en las que se estructuraba el instrumento: cognitiva, afectiva y conductual (consultar Anexo 4 para observar matriz de criterio de jueces). Asimismo, se utilizaron las valoraciones cualitativas para ajustar los ítems del cuestionario. Los jueces pertenecían a diferentes especialidades: profesores con experiencia en inclusión educativa, psicólogos educativos y clínicos, y psicólogos expertos en psicometría.

De las calificaciones de los jueces se obtuvo el coeficiente V de Aiken, el cual es una de las técnicas para cuantificar la relevancia del ítem respecto a un dominio de contenido a partir de la valoración de un conjunto de jueces, cuya magnitud va desde 0.00 hasta 1.00 indicando el grado de acuerdo entre los jueces (Merino y Livia, 2009). Según Escurra (1988), el coeficiente V de Aiken es el más adecuado para determinar evidencias de validez de contenido, ya que permite obtener valores para ser contrastados estadísticamente según el tamaño de la muestra de los jueces seleccionados. La interpretación del coeficiente se basa en la magnitud hallada y la determinación de la significación estadística obtenida mediante las tablas de valores críticos que Aiken publicó en 1985.

Los resultados de las evidencias de validez de contenido demuestran que todos los ítems presentados a los jueces fueron aceptados como representativos del constructo al que responden, así como la estructura propuesta del instrumento, dado a que los 52 ítems obtuvieron resultados estadísticamente significativos para el coeficiente V de Aiken a un nivel $p < .05$ y se obtuvo un coeficiente V de Aiken total de .94, siendo .70 el mínimo aceptado cuando se considera la valoración de diez jueces (Aiken, 1985). Estos resultados se muestran en la tabla 5.1.

Tabla 5.1

Evidencias de validez vinculadas al contenido de la EAPI

Ítems área cognitiva	V	Ítems área afectiva	V	Ítems área conductual	V
1	.95*	4	.95*	2	.98*
5	.98*	13	.98*	3	1.00*
6	1.00*	15	.83*	7	.83*
8	.98*	18	1.00*	10	.83*
9	.88*	20	.98*	21	.93*
11	.83*	22	.93*	24	1.00*
12	.95*	23	.93*	25	.95*
14	.95*	27	.98*	26	.93*
16	.80*	29	1.00*	28	.85*
17	1.00*	35	.93*	36	.98*
19	1.00*	38	.93*	40	.98*
30	.93*	42	.95*	44	.95*
31	.88*	43	.98*	48	1.00*
32	.98*	45	.95*	50	1.00*
33	.95*	47	.98*	51	.90*
34	.95*	49	.98*		
37	.98*				
39	.85*				
41	.93*				
46	1.00*				
52	.95*				
SubTotal	.94*		.95*		.95*
V Total	.94*				

* $p < .05$

5.3 Evidencias de validez vinculadas a la estructura interna

Otra de las fuentes de evidencia de validez, es la evidencia basada en la estructura interna de la prueba, la cual indica el grado en que las relaciones entre los ítems de la prueba y los componentes de la misma se ajustan al constructo en el que se basan las interpretaciones de las puntuaciones de la prueba propuesta (AERA, APA y NCME, 2014).

Se ejecutó un análisis factorial exploratorio (AFE) con la finalidad de estimar las evidencias de validez vinculadas a la estructura interna de la EAPI. El análisis factorial

exploratorio es un método que se utiliza para evaluar la dimensionalidad del instrumento de medición (Burga, 2006).

Antes de realizar el AFE, se halló la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett para evaluar la pertinencia de realizar el análisis (Field, 2009). Se obtuvo un KMO de .845, que indicó que la correlación entre los ítems era lo suficientemente alta para ejecutar el AFE. Asimismo, el test de esfericidad de Bartlett evidenció la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre los ítems del instrumento, $X^2 (1326) = 5311.5$, $p < .001$.

El AFE se realizó sobre los 52 ítems del instrumento utilizando una rotación de tipo promin, siendo el método de rotación oblicua más recomendado según Lorenzo-Seva (2013a) y dado a que se asumió que los factores de la EAPI están relacionados entre sí (Field, 2009). La factorización de la matriz de correlaciones se ejecutó mediante una correlación policórica, la cual es la más adecuada cuando los reactivos están a un nivel de medición ordinal (Burga, 2006; Domínguez, 2014), el cual es el caso de los ítems de una escala de Likert (Gadermann, Guhn y Zumbo, 2012). Se utilizó el método ULS para la extracción de factores y el análisis de Hull para determinar cuántos factores retener (Lorenzo-Seva, 2013b). El análisis de Hull sugirió retener 2 factores que explicaban el 35% de la varianza, descartando la posibilidad de obtener los 3 factores a partir de los cuales se construyó la escala y que respondían a la teoría tridimensional de las actitudes. Se eliminaron los ítems 6, 7 y 26 por tener cargas factoriales menores a .30, el cual es el límite usual recomendado para una muestra de 300 participantes (Field, 2009; Hair, Black, Babin y Anderson, 2009). Asimismo, se eliminó el ítem 12 por tener cargas muy similares en los dos factores que se diferenciaban en menos de .20 (Marin-García y Conci, 2010). En la tabla 5.2 se presenta la estructura inicial de la EAPI según el AFE.

Tabla 5.2

Análisis factorial exploratorio de los ítems de la EAPI con dos factores rotados de forma oblicua

Ítem	Carga factorial	
	F1	F2
2	.358	
3	.639	
4	.664	
5	.455	
9	.381	
15	.456	
18	.371	
20	.684	
21	.550	
23	.723	
24	.827	
27	.521	
28	.453	
29	.739	
30	.488	
31	.505	
32	.526	
33	.334	
34	.571	
36	.420	
37	.535	
40	.548	
42	.444	
44	.497	
48	.527	
50	.640	
12	.448	-.328
19	.780	-.362
25	.774	-.574
51	-.317	.698
1		.401
8		.620
10		.665
11		.643
13		.382
14		.576
16		.540
17		.464
22		.485
35		.478
38		.510
39		.347
41		.609
43		.524
45		.676
46		.303
47		.480
49		.642
52		.311

Luego de eliminar los ítems necesarios, se volvió a ejecutar el AFE utilizando los mismos métodos de extracción y retención. El KMO y el test de esfericidad de Bartlett señalaron que los datos eran adecuados para realizar el AFE, $KMO = .853$, $X^2(1128) = 4972.2$, $p < .001$. Esta vez, el análisis de Hull sugirió retener un solo factor, es decir, una estructura unidimensional, que explicaba el 27.6% de la varianza. Para obtener mayor precisión en el análisis, se eliminaron los ítems con cargas factoriales menores a .30 (ítem 11 = .266, ítem 25 = .231, ítem 35 = .205 e ítem 51 = .275) y se repitió el AFE.

Tras la eliminación de los últimos 4 ítems, se alcanzó una estructura unidimensional que explicaba el 29.5% de la varianza. Tanto el KMO como el test de esfericidad de Bartlett se mantuvieron en los valores adecuados, $KMO = .855$, $X^2(946) = 4352.7$, $p < .001$.

Para confirmar la estructura final de la EAPI obtenida por el AFE, se evaluó la discriminación de los 44 ítems retenidos a partir del análisis de la correlación ítem-total corregida (Morales, 2009; 2010). Como resultado de este análisis, se decidió eliminar el ítem 18 = .195 y el ítem 30 = .157, por presentar una correlación ítem-total corregida menor a .20 ($p < .05$) tal como lo propone Kline (1986). Los 42 ítems restantes presentaron una discriminación ítem-total adecuada, lo cuál se explicará en el siguiente apartado.

Por último, tras la eliminación de todos los ítems necesarios (10 en total de todos los análisis), se ejecutó nuevamente el AFE utilizando los mismos procedimientos anteriores de extracción y retención. Tanto el KMO como el test de esfericidad de Bartlett volvieron a presentar valores adecuados, $KMO = .859$, $X^2(861) = 4205.3$, $p < .001$. Se alcanzó finalmente una estructura unidimensional compuesta por 42 ítems que explicaba el 30,4% de la varianza. De esta manera, se obtuvo la versión final de la EAPI (consultar Anexo 3). En la tabla 5.3 se presenta la estructura final de la EAPI.

Tabla 5.3

Análisis factorial exploratorio de los ítems de la EAPI con una estructura unidimensional

Ítem	Carga factorial
1	.448
2	.403
3	.521
4	.612
5	.600
8	.554
9	.583
10	.316
13	.386
14	.506
15	.665
16	.380
17	.451
19	.402
20	.430
21	.622
22	.597
23	.513
24	.552
27	.304
28	.584
29	.752
31	.651
32	.697
33	.499
34	.709
36	.577
37	.408
38	.483
39	.541
40	.604
41	.346
42	.653
43	.319
44	.653
45	.319
46	.514
47	.547
48	.653
49	.413
50	.567
52	.415

5.4 Análisis de la discriminación de los ítems de la EAPI

Con la finalidad de evaluar la discriminación de los 42 ítems que componen la estructura unidimensional de la EAPI, se realizó el análisis de la correlación ítem-total corregida. Esta correlación indica en qué medida un ítem discrimina, es decir, diferencia a los que puntúan alto de los que puntúan bajo en una prueba (Morales, 2009). Asimismo, permite comprobar que cada ítem mide el mismo constructo que los demás (Morales, 2010). Se halló que los 42 ítems presentan correlaciones ítem-total corregida mayores a .20, lo cual es un índice adecuado según lo que propone Kline (1986). Estos resultados se puede observar en la tabla 5.4.

Tabla 5.4

Análisis de la discriminación de los ítems de la EAPI

Ítem	Correlación ítem-total corregida	Ítem	Correlación ítem-total corregida
1	.314	29	.484
2	.32	31	.575
3	.32	32	.411
4	.398	33	.499
5	.381	34	.499
8	.484	36	.512
9	.518	37	.476
10	.354	38	.385
13	.45	39	.358
14	.454	40	.479
15	.354	41	.527
16	.365	42	.405
17	.264	43	.505
19	.237	44	.343
20	.473	45	.453
21	.521	46	.47
22	.305	47	.469
23	.331	48	.389
24	.321	49	.377
27	.513	50	.326
28	.572	52	.33

Nota: 42 ítems

5.5 Estimación de la confiabilidad de las puntuaciones derivadas de la aplicación de los ítems que conforman la EAPI

La confiabilidad se refiere al grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes (Hernández et al., 2014). A partir de la estructura unifactorial de la EAPI con 42 ítems, se realizó la estimación de la confiabilidad por medio del método de consistencia interna hallando los coeficientes alfa de Cronbach y alfa ordinal. El coeficiente alfa de Cronbach indica la fuerza de correlación entre las puntuaciones obtenidas de los ítems del instrumento partiendo de una matriz de correlación de Pearson para variables continuas, mientras que el estimador alfa ordinal se utiliza para ítems ordinales o en forma de respuesta Likert y se basa en una matriz de correlación policórica (Bonanomi, Ruscone y Osmetti, 2013; Gadermann et al., 2012; Zumbo, Gadermann, y Zeisser, 2007).

Se cálculo el error estándar de medición (EEM) a partir de los valores alfa de Cronbach y alfa ordinales obtenidos de las puntuaciones derivadas de los ítems que conforman el instrumento. Los coeficientes alcanzados por medio de ambos métodos superaron el criterio de .70, el cual es el valor mínimo aceptado para un coeficiente de confiabilidad (Celina y Campo, 2005; Kline, 1999; Nunnally y Bernstein, 1995). Asimismo, estos coeficientes pueden clasificarse como altos y óptimos según DeVellis (2012). No se volvió a ejecutar el análisis, ya que no hubo ítem que al eliminarse eleve el coeficiente de confiabilidad por encima del nivel original. En la tabla 5.5 se resume lo explicado.

Tabla 5.5

Alfa de Cronbach, alfa ordinal y EEM para las puntuaciones derivadas de los ítems de la EAPI

	Coefficiente	EEM
α de Cronbach	.90	5.46
α ordinal	.94	4.20

Nota: 42 ítems

5.6 Evidencias de validez vinculadas a la relación con otras variables

Otra de las fuentes de evidencia de validez, es la evidencia basada en las relaciones con otras variables, la cual indica “el grado en el que estas relaciones son consistentes con el constructo que subyace las interpretaciones de las puntuaciones de la prueba propuesta” (AERA, APA y NCME, 2014, p.16).

Con la finalidad de estimar las evidencias de validez vinculadas a la relación con otras variables, se realizó un análisis comparativo entre las puntuaciones totales obtenidas en la EAPI por las profesoras “con experiencia previa” que indicaron tener o haber tenido un alumno con discapacidad en su aula ($n = 217$) y las profesoras “sin experiencia previa” que indicaron no haberlo tenido ($n = 63$).

Previamente al análisis comparativo, se llevó a cabo la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para valorar la bondad de ajuste a la curva normal de las puntuaciones derivadas de la aplicación de la EAPI en cada uno de estos dos grupos (Razali y Wah, 2011). El puntaje en ambos grupos presentó evidencias empíricas suficientes ($p < .05$) para rechazar la hipótesis nula, la cual plantea una distribución normal de los datos, por lo que se asume que las puntuaciones a nivel poblacional no se aproximan a la curva normal tanto en las profesoras “con experiencia previa” que tienen o han tenido un alumno con discapacidad en su aula como en las profesoras “sin experiencia previa” que no lo han tenido. Estos datos se resumen en la tabla 5.6.

Tabla 5.6

Prueba de normalidad para las puntuaciones de la EAPI obtenidas por las profesoras con experiencia previa y sin experiencia previa

	<i>D</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Con experiencia previa ($n = 217$)	0.97	217	< .001
Sin experiencia previa ($n = 63$)	0.96	63	.02

Nota: 42 ítems

A pesar de que las puntuaciones de la EAPI obtenidas por las profesoras con experiencia previa y sin experiencia previa no presentaron evidencias de provenir de una población con distribución normal según la prueba Shapiro-Wilk, se decidió apelar

al teorema del límite central (Field, 2009) y asumir su proximidad a una distribución normal. Este teorema sostiene que cuando la muestra es grande (mayor a 30 participantes), se puede asumir que la distribución muestral es normal en función a la diferencia de medias aritméticas, considerando que la media de la muestra es igual a la media poblacional.

Dado a que se determinó que las puntuaciones obtenidas por las profesoras con experiencia previa y sin experiencia previa provenían de una población con distribución normal, se utilizó la prueba *t* para dos muestras independientes con la finalidad de comparar las puntuaciones medias de ambos grupos (Field, 2009). A partir de la prueba de Levene para igualdad de varianzas, se asumió que las varianzas para las puntuaciones obtenidas en la EAPI de las profesoras con experiencia previa ($n = 217$, $M = 171.38$, $DE = 16.67$) y de las profesoras sin experiencia previa ($n = 63$, $M = 165.38$, $DE = 18.11$) eran homogéneas a nivel poblacional por obtener un nivel $p > .05$, $F = .31$, $p = .58$. A partir de la prueba *t*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas de ambos grupos, $t(278) = 2.47$, $p = .01$, evidenciando una puntaje promedio mayor en las profesoras con experiencia previa. Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto, tomando al coeficiente *d* de Cohen como estimador de la diferencia de medias estandarizada entre dos grupos (Becker, 1999; Fritz, Morris y Richler, 2012), el cual reportó un efecto pequeño y práctico a nivel poblacional, $d = 0.34$ (Cohen, 1992; Ellis, 2010). La potencia estadística obtenida a posteriori permitió identificar este efecto, dado a que alcanzó un valor que se aproximaba al recomendado de .80 (Ellis, 2010). En la tabla 5.7 se resumen los datos mencionados.

Tabla 5.7

Comparación de las puntuaciones de la EAPI entre los grupos estudiados

Con experiencia previa ($n=217$)		Sin experiencia previa ($n= 63$)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	$1 - \beta$
<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>					
171.38	16.67	165.38	18.11	2.47	278	.01	0.34	.77

Nota: 42 ítems

5.7 Elaboración de baremos

Se llevó a cabo la elaboración de los percentiles globales para las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la EAPI en la muestra de estudio ($N = 280$), considerando la estructura final del instrumento, la cual es unidimensional y consta de 42 ítems. En la tabla 5.8 se exponen los baremos para profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana.

Tabla 5.8

Baremos de las puntuaciones de la EAPI en profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana

Percentil	Puntaje
99	205
95	198
90	191
85	186
80	183
75	181
70	179
65	176
60	174
55	172
50	171
45	169
40	167
35	166
30	163
25	161
20	158
15	155
10	149
5	140

Nota: 42 ítems

No se consideró pertinente elaborar baremos de acuerdo a la variable de experiencia previa en el trabajo con alumnos con discapacidad en el aula, debido a que las diferencias estadísticamente significativas que se encontraron entre las puntuaciones medias obtenidas por los profesoras con experiencia previa y las profesoras sin experiencia previa, reportaron un tamaño del efecto pequeño ($d = 0.34$).

Con la finalidad de poder interpretar las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la EAPI en la muestra de estudio ($N = 280$) y describir el nivel de actitud que presentan las profesoras hacia la inclusión educativa, se establecieron 5 niveles de calificación a partir de los percentiles 20, 40, 60 y 80. En la tabla 5.9 se presentan las normas de calificación.

Tabla 5.9

Normas de calificación de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la EAPI

Normas de calificación	Puntaje
Actitud Muy Positiva	$184 \geq$
Actitud Positiva	175 – 183
Actitud Ambivalente	168 – 174
Actitud Negativa	159 – 167
Actitud Muy Negativa	$158 \leq$

Nota: $N = 280$; 42 ítems

El análisis descriptivo de las puntuaciones de la EAPI obtenidas por la muestra de estudio ($N = 280$) presentó un puntaje medio de 170.03 y una desviación estándar de 17.16. Asimismo, el puntaje obtenido con mayor frecuencia ($n = 12$) fue 182. Como se puede observar en el histograma de la figura 5.1, la distribución muestral es más o menos simétrica y se asemeja a una curva normal, por lo cual la mayoría de las puntuaciones de la muestra se ubican en valores cercanos a la media aritmética. De esta manera, según las normas de calificación presentadas en la tabla 5.9, se podría interpretar que el puntaje promedio obtenido por las profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana ($M = 170.03$) indica una actitud ambivalente de parte de ellas hacia la inclusión educativa. Igualmente, se podría interpretar que el puntaje obtenido con mayor frecuencia ($Mo = 182$) indica una actitud positiva hacia la inclusión educativa.

Tabla 5.10

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la EAPI

Estadísticos	Puntaje total
<i>M</i>	170.03
<i>DE</i>	17.16
<i>Mo</i>	182
<i>Me</i>	171
<i>Min</i>	103
<i>Max</i>	206

Nota: *N* = 280; 42 ítems

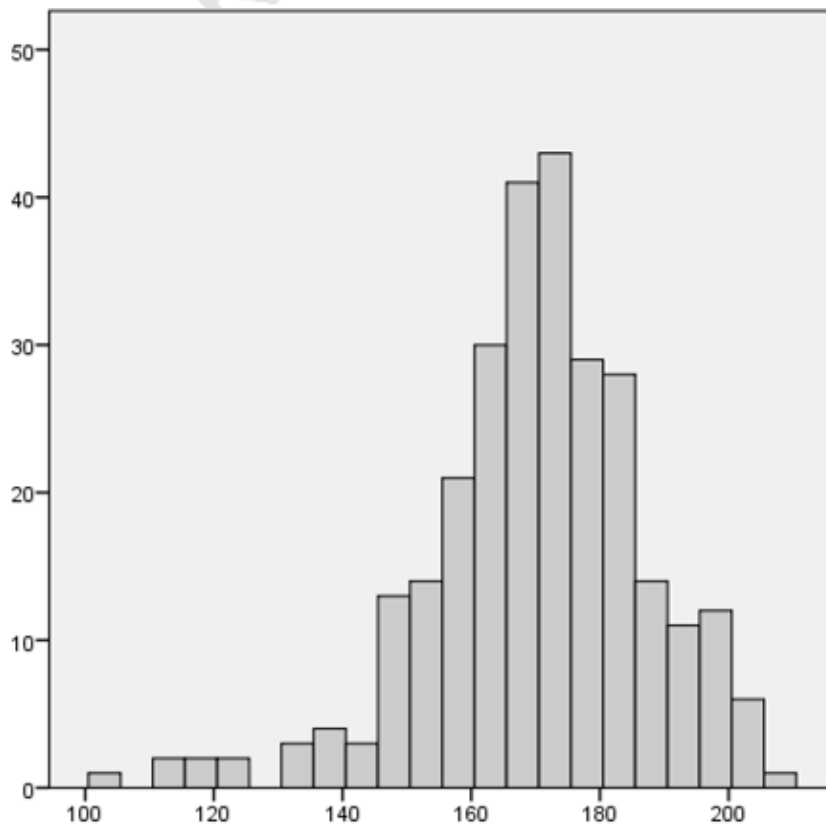


Figura 5.1. Histograma de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la EAPI

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

Este capítulo se dividirá en tres partes. La primera, consistirá en una discusión sobre la interpretación de las propiedades psicométricas de la EAPI elaboradas en la sección de Resultados. La segunda parte, consistirá en identificar los criterios de acuerdo a los *Estándares para la Evaluación Educativa y Psicológica* (AERA, APA y NCME, 2014) con los cuales cumple el análisis psicométrico y la construcción de la EAPI. Por último, la tercera parte implicará una discusión sobre los resultados relacionados al nivel de actitud hacia la inclusión educativa que presenta la muestra de estudio en comparación a lo obtenido en investigaciones anteriores.

6.1 Propiedades psicométricas de la EAPI

La construcción de la EAPI se desarrolló adaptando diferentes ítems de cuestionarios utilizados en investigaciones similares (Álvarez et al., 2005; Díaz y Franco, 2008; Doménech et al., 2004; García y Alonso, 1985; Herrera, 2012; Ruiz de Garavito, 2010; Sales et al., 2001; Vásquez, 2010), debido a esto se realizarán algunas comparaciones en función a las propiedades psicométricas de aquellos cuestionarios. Asimismo, el instrumento se estructuró en base al modelo tridimensional de las actitudes (Herrera, 2012; Morales, 2010; Morales et al., 2007; Rosenberg y Hovland, 1960), por lo cual se comparará la propuesta de estructura inicial con la obtenida a partir de los análisis psicométricos.

Respecto a las evidencias de validez vinculadas al contenido de la EAPI, se reportaron resultados favorables de acuerdo a la estructura propuesta de tres dimensiones y en relación a los ítems construidos, ya que fueron todos aceptados como representativos del constructo que pretenden medir obteniendo un coeficiente mayor a .70 (Aiken, 1985). Este hallazgo concuerda con las evidencias de validez vinculadas al contenido del “Cuestionario sobre actitudes del profesor del nivel primaria hacia la educación inclusiva” utilizada por Herrera (2012), el cual se basa igualmente en el modelo tridimensional de las actitudes y obtuvo un V de Aiken de .89. Sin embargo, la EAPI alcanzó un coeficiente más alto, $V \text{ de Aiken} = .94$.

En contraste, estas evidencias no concordaron con las evidencias basadas en la estructura interna de la EAPI a partir del AFE reportado. Este análisis evidenció la existencia de una estructura unidimensional de la prueba con 42 ítems, lo cual contradice a la estructura inicial propuesta de la escala, la cual, basada en el modelo tridimensional de las actitudes, se organizaba en tres factores –cognitivo, afectivo y conductual– y contaba con 52 ítems. A pesar de que la estructura no respondió a la teoría propuesta, el resultado hallado concuerda con lo afirmado por Sabucedo y Morales (2015), quienes sostienen que las actitudes pueden contener información afectiva, cognitiva y conductual, pero son un constructo mental unitario y global. De igual manera, concuerda con lo propuesto por Bejar (como se citó en Burga, 2006, p. 55), quien sostiene que la unidimensionalidad no implica necesariamente que las respuestas a un conjunto de ítems se deban a un único proceso psicológico, sino que considera que puede haber un amplio conjunto de procesos implicados, que en este caso serían los procesos afectivos, cognitivos y conductuales que engloban la actitud, pero que afectan de la misma forma las respuestas a un conjunto de ítems. Asimismo, Morales (2010) sostiene que las actitudes se pueden medir de diversas maneras –en forma de opiniones, conductas o casos, valores, entre otros– y no únicamente a partir de ítems redactados en función de los componentes de la actitud. No se pudo contrastar lo hallado con las propiedades psicométricas de instrumentos con una estructura similar, ya que no se reportaron evidencias de validez vinculadas a la estructura interna en ninguna de las investigaciones que los utilizaron (Herrera, 2010; Ruiz de Garavito, 2010; Villegas, 2012).

Por otro lado, los coeficientes alcanzados por medio del método alfa de Cronbach ($\alpha = .90$) y alfa ordinal ($\alpha = .94$), garantizaron la confiabilidad de las puntuaciones derivadas de la aplicación de la EAPI, tomando en cuenta su estructura final de 42 ítems. Asimismo, los 42 ítems indicaron ser discriminantes al presentar una correlación-ítem total corregida mayor a .20 (Kline, 1986). Esto significa que el instrumento produce, en un grado alto y óptimo (DeVellis, 2012), resultados consistentes y coherentes a través del tiempo (Hernández et al., 2014). Adicionalmente, instrumentos con un contenido similar presentaron coeficientes alfa de Cronbach igualmente altos (Bravo, 2013; Díaz y Franco, 2008; Doménech et al., 2004; García y Alonso, 1985; Herrera, 2012; Ruiz de Garavito, 2010; Sales et al., 2001; Sanhueza et al., 2012; Villegas, 2012; Vásquez, 2010). Sin embargo, el instrumento utilizado por

Álvarez et al., (2005) fue el único cuyas puntuaciones obtuvieron un coeficiente de confiabilidad mayor al de las puntuaciones de la EAPI, $\alpha = .95$. Asimismo, a diferencia de los instrumentos anteriormente utilizados, la EAPI es el único cuya confiabilidad de las puntuaciones ha sido estimada utilizando el coeficiente alfa ordinal. Es necesario calcular este coeficiente dado a que estos instrumentos son escalas de Likert, los cuales cuentan con un formato de respuesta politómica y miden variables ordinales (Bonanomi et al., 2013; Gadermann et al., 2012; Zumbo et al., 2007).

En cuanto a las evidencias de validez vinculadas a la relación con otras variables, se decidió realizar comparaciones entre las puntuaciones de las profesoras en función a su experiencia previa en el trabajo con alumnos con discapacidad en el aula, lo cual se fundamenta en los hallazgos de Alemany y Villuendas (2004), Chiner (2011), Granada et al. (2013) y Saavedra et al. (2014). Estos autores sostienen que el nivel de actitud que presenta el profesor hacia la inclusión educativa puede variar en función a la experiencia docente. Por esta razón, se espera que los profesores que tienen experiencias previas en inclusión educativa presenten una actitud más positiva que aquellos que no han tenido experiencias previas.

Se puede afirmar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas a un nivel $p < .05$, entre las puntuaciones medias de las profesoras con experiencia previa y las puntuaciones medias de las profesoras sin experiencia previa, siendo las profesoras con experiencia previa quienes obtuvieron un puntaje más alto, indicando una actitud más positiva. Asimismo, el tamaño del efecto reportado representó un efecto pequeño y práctico a nivel poblacional, y la potencia estadística obtenida permitió identificar este efecto al aproximarse al criterio establecido (Cohen, 1992; Ellis, 2010).

Debido a que el tamaño del efecto fue pequeño, no se elaboraron baremos de acuerdo a esta variable, sino que se procedió a desarrollar baremos generales de los puntajes totales obtenidos en la EAPI. A partir de los percentiles globales se construyeron 5 niveles de calificación, similares a los de los instrumentos utilizados por Doménech et al., (2004), García y Alonso (1985) y Sales et al., (2001), para realizar la interpretación de las puntuaciones totales obtenidas por la muestra de estudio. De esta manera, esta investigación aporta baremos generales y normas de calificación de la EAPI que permiten identificar los niveles de actitud hacia la inclusión educativa en profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana.

A partir de las evidencias empíricas reunidas, se puede afirmar que las interpretaciones que se realicen a partir de la aplicación de la EAPI son válidas y confiables bajo la perspectiva de un constructo mental unitario de la actitud hacia la inclusión educativa en profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana. Debido a que el muestreo fue no probabilístico (Hernández et al., 2014), la generalización de los resultados es limitada a los profesores con características similares a los de la muestra utilizada, de lo contrario se deberá realizar nuevamente la estimación de las propiedades psicométricas pertinentes.

6.2 Estándares para la Evaluación Educativa y Psicológica (AERA, APA y NCME, 2014)

A continuación se mencionarán y justificarán únicamente los estándares con los que cumple la presente investigación en relación a los criterios de validez, confiabilidad, diseño y desarrollo de la prueba, elaboración de normas, y administración, puntuación e interpretación de la prueba.

6.2.1 Estándares para la validez

1.0 Debe ser presentada una articulación clara de cada interpretación propuesta de las puntuaciones de la prueba para un uso específico y se debe proveer evidencias de validez apropiadas para cada interpretación que se desee formular (p. 23): La EAPI se diseñó con la finalidad de medir las actitudes hacia la inclusión educativa que presentan los profesores de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana. Asimismo, al describir estas actitudes se pretende ayudar a desarrollar con mayores posibilidades de éxito los programas de inclusión educativa que se están llevando a cabo en diversos colegios privados de EBR de Lima Metropolitana. Además, en relación a la EAPI, se proporcionaron las evidencias de validez apropiadas vinculadas al contenido, a la estructura interna y a la relación con otras variables, las cuales fueron reportadas en la sección de Resultados.

1.1 El creador de la prueba debe describir con claridad la manera en la cual los puntajes de la prueba se interpretarán y utilizarán. La población para la cual la prueba fue propuesta debe delimitarse claramente y el constructo o constructos que la prueba

pretende evaluar deben describirse con claridad (p. 23): Las puntuaciones derivadas de la aplicación de la EAPI permiten describir los niveles de actitud que presentan los profesores hacia la inclusión educativa, lo cual fue reportado como Normas de calificación (Tabla 5.9) en la sección de Resultados. La población se delimitó claramente en la sección de Método, específicamente en la subsección de Participantes y en la Ficha técnica (consultar Anexos 6 y 7). El constructo que la prueba pretende evaluar es la actitud hacia la inclusión educativa, el cual se definió con claridad en la sección de Objetivos y Definición de variables.

1.6 Cuando el uso de una prueba es recomendado para producir beneficios indirectos, adicionalmente a la utilidad de la información de la interpretación de las puntuaciones de la prueba, se debe proveer argumentos teóricos y evidencia empírica que lo fundamenten así como hallazgos contradictorios o distintos a los esperados (p. 24): Se recomienda el uso de la EAPI para describir el nivel de actitud hacia la inclusión educativa que presentan los profesores y a partir de ello predecir el éxito o no de la puesta en práctica de la política inclusiva. En caso de obtener una actitud ambivalente o negativa, se sugiere identificar que factores están generando esa actitud. Al identificar estos factores, es necesario efectuar mejoras en ellos para obtener una actitud más positiva y poder desarrollar con éxito la puesta en práctica de la política inclusiva. Como se mencionó en la sección de Marco Teórico, la actitud del profesor puede facilitar la implementación de la educación inclusiva o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y participación de la diversidad del alumnado (Granada et al., 2013). Entre otros estudios mencionados, esto se evidencia empíricamente en las investigaciones peruanas de Saavedra et al. (2014) y Vásquez (2010). Asimismo, los factores que influyen en esta actitud se describen en la sección de Marco Teórico.

1.8 La composición de cualquier muestra de participantes a partir de la cual se obtienen las evidencias de validez debe ser descrita con el mayor detalle posible, incluyendo las características sociodemográficas y de desarrollo más relevantes (p. 25): La muestra de estudio fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico y por conveniencia. Ésta estuvo compuesta por 280 profesoras de primaria de 17 colegios privados de EBR de la DRELM, excluyendo a los docentes varones dado a que representaban un pequeño porcentaje (7%) del total de profesores de los colegios encuestados. La edad de los participantes oscilaba entre los 19 y los 63 años y la

mayoría indicó tener o haber tenido algún alumno con discapacidad en su aula ($n = 217, 77.5\%$), siendo solo 63 profesores (22.5%) los que indicaron no haberlo tenido. Estas y otras características sociodemográficas y de desarrollo se especificaron en la sección de Método.

1.9 Cuando la validación depende de las opiniones o decisiones de jueces expertos, se deben describir los procedimientos para seleccionarlos y para registrar sus juicios, se deben de presentar las calificaciones y experiencia de los jueces e incluir cualquier entrenamiento o instrucciones dadas, así como su grado de acuerdo (p. 25): En la sección de Resultados, con la finalidad de obtener evidencias de validez vinculadas al contenido, se especificó el procedimiento para la calificación de la EAPI por diez jueces. Los jueces convocados pertenecían a diferentes especialidades: profesores con experiencia en inclusión educativa, psicólogos educativos y clínicos, y psicólogos expertos en psicometría. A partir de sus calificaciones, se obtuvo un coeficiente V de Aiken de .94, el cual superó el grado de acuerdo mínimo de .70.

1.10 Cuando las evidencias de validez incluyen análisis estadísticos de los resultados de la prueba, las condiciones en las cuales los datos fueron recolectados deben ser descritas de manera detallada (p. 26): El proceso a partir del cual se realizó la recolección de datos utilizando la EAPI se explica de manera detallada en la sección de Método, incluyendo tanto los pasos que se siguieron como las condiciones en las cuales se dio la aplicación.

1.11 Cuando el fundamento para la interpretación de las puntuaciones de la prueba para un uso particular se basa en parte en la pertinencia del contenido de la prueba, el procedimiento para especificar y generar el contenido debe ser descrito y justificado en relación a la población que va a ser evaluada y el constructo que la prueba pretende medir (p. 26): En la sección de Método, se especifica y justifica la construcción del contenido de la EAPI a partir de la revisión de instrumentos anteriores y en base a la teoría tridimensional de las actitudes y a los factores relacionados con las actitudes en la inclusión educativa. En la matriz organizativa de la prueba (consultar Anexo 1) también se especifica y justifica el contenido de la EAPI.

1.13 Si el fundamento para la interpretación de las puntuaciones de la prueba para un uso particular depende de premisas sobre la relación entre los ítems de la prueba o entre las partes de la prueba, se debe proveer evidencias respecto a la estructura interna de la prueba (p. 27): En la sección de Resultados, se estimaron las evidencias de validez vinculadas a la estructura interna de la EAPI mediante la realización de un AFE y se reportó una estructura unidimensional de la prueba que explicaba el 30% de la varianza.

1.16 Cuando las evidencias de validez incluyen análisis empíricos de las puntuaciones de la prueba junto con datos de otras variables, se debe especificar el fundamento empleado para seleccionar estas otras variables (p. 27): Como se detalla en la primera parte de la sección de Discusión se decidió estimar las evidencias de validez vinculadas a la relación con otras variables, comparando las puntuaciones totales obtenidas por las profesoras que indicaron tener o haber tenido un alumno con discapacidad en su aula y las puntuaciones de las profesoras que indicaron no haberlo tenido, debido a que en la literatura se hallaron diferencias en las actitudes de los profesores de acuerdo a su experiencia en el trabajo con alumnos con discapacidad.

6.2.2 Estándares para la confiabilidad

2.0 Evidencias de confiabilidad apropiadas deben ser provistas para la interpretación de cada uso de las puntuaciones (p. 42): Como se menciona en la sección de Resultados, se reportaron coeficientes de confiabilidad altos para las puntuaciones totales de la EAPI. Es apropiado obtener un nivel alto de confiabilidad, debido a la influencia de las presiones de deseabilidad social en la evaluación de las actitudes, especialmente hacia temas socialmente sensibles como lo es la inclusión educativa, y la dificultad para medir las actitudes con precisión.

2.3 Para cada puntaje total, subpuntaje y combinación de puntajes que son interpretados, se deben reportar índices relevantes de confiabilidad (p. 43): En la sección de Resultados se reportaron adecuadamente los coeficientes de confiabilidad para las puntuaciones totales de la EAPI, considerando los coeficientes alfa de Cronbach y alfa ordinal. No se reportaron índices de confiabilidad en relación a subpuntajes, dada la estructura de la prueba.

- 2.5 Los procedimientos de estimación de la confiabilidad deben ser consistentes con la estructura de la prueba (p. 43): Tal y como se reporta en la sección de Resultados, luego de realizar el AFE se obtuvo una estructura unidimensional de la EAPI, por lo cual la estimación de la confiabilidad se realizó únicamente en función a las puntuaciones totales de ese único factor con 42 ítems.
- 2.13 El EEM, tanto general como condicional (en caso haya sido reportado), debe proveerse en unidades para cada puntaje reportado (p. 45): El EEM ha sido debidamente reportado en la sección de Resultados, tanto para la estimación del coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach y alfa ordinal para las puntuaciones totales de la aplicación de la EAPI en la muestra total.

6.2.3 Estándares para el diseño y desarrollo de la prueba

- 4.0 Las pruebas deben diseñarse y desarrollarse de tal modo que sustenten la validez de las interpretaciones de las puntuaciones de la prueba para los usos propuestos. El creador de la prueba debe documentar los pasos que siguió para el diseño y el proceso de desarrollo para proveer evidencias de confiabilidad y validez de los usos propuestos en los individuos de la población examinada (p. 85): El proceso de desarrollo y diseño de la EAPI está documentado en la sección de Método, describiendo cada uno de los pasos seguidos y fundamentado en la literatura pertinente. Asimismo, los pasos para el análisis de las propiedades psicométricas de la prueba, de acuerdo a las puntuaciones obtenidas por la muestra examinada, se reportaron claramente en la sección de Resultados.
- 4.1 Las especificaciones de la prueba deben describir el propósito de la prueba, la definición del constructo medido, la población que se pretende estudiar y las interpretaciones para los usos propuestos (p. 85): Las especificaciones respecto al constructo a medir, el propósito de la prueba y la población que se pretende estudiar, se describieron detalladamente en la Ficha técnica de la EAPI (consultar Anexos 6 y 7). El constructo también fue definido en la sección de Marco Teórico y en la sección de Objetivos y Definición de variables. Las interpretaciones de las puntuaciones fueron descritas en la sección de Resultados, a partir de la elaboración de baremos y las normas de calificación.

- 4.2 Las especificaciones de la prueba deben definir el contenido, la duración, el formato de los ítems, las propiedades psicométricas deseadas y el orden de los ítems y secciones; así como los procedimientos para la administración y calificación de la prueba (p. 85): Las especificaciones respecto al contenido, la duración, el formato y ordenamiento de los ítems se describieron detalladamente en la Ficha técnica de la EAPI (consultar Anexos 6 y 7). De igual manera, los procedimientos para la administración de la prueba fueron descritos en la sección de Método, pero en la subsección de Procedimiento. Las propiedades psicométricas deseadas y los procedimientos para la calificación se reportaron en la sección de Resultados y en el primer apartado de la sección de Discusión.
- 4.10 Cuando el creador de una prueba evalúa las propiedades psicométricas de los ítems, el modelo usado para tal propósito debe ser documentado; asimismo, se requiere describir la muestra de estudio para estimar estas propiedades, la cual debe ser diversa y de un tamaño adecuado (p. 88): El análisis de las propiedades psicométricas de los ítems se basó en la Teoría Clásica de los Tests (TCT), lo cual se puede evidenciar en los análisis reportados en la sección de Resultados. Asimismo, la muestra de estudio se describió detalladamente en la sección de Método, justificando el tamaño de ésta en función a diversos autores y su diversidad de acuerdo a las características descritas.
- 4.15 Las instrucciones para la administración de la prueba deben ser presentadas con la suficiente claridad para que otros puedan replicar las condiciones de administración bajo las cuales se obtuvieron los datos de confiabilidad, validez y normas (p. 90): Los pasos para la administración de la prueba que permitieron obtener las propiedades de confiabilidad, validez y normas se describieron detalladamente en la sección de Método. Adicionalmente, la matriz de jueces se presenta en el Anexo 4.
- 4.17 Si la prueba o parte de la prueba es propuesta para el uso únicamente de una investigación, se debe mostrar afirmaciones sobre ese fin en todos los materiales de administración e interpretación que se proveen al usuario de la prueba (p. 91): En el consentimiento informado (consultar Anexo 5), el cual fue entregado a todos los participantes, se explicó claramente que la información recogida a partir de la prueba era confidencial y que su uso era únicamente para la presente investigación.

4.22 Los creadores de la prueba deben especificar los procedimientos utilizados para interpretar las puntuaciones de la prueba (p. 92): El procedimiento utilizado para interpretar las puntuaciones totales obtenidas de la aplicación de la EAPI se especificó claramente en la sección de Resultados al elaborar los baremos y las normas de calificación.

6.2.4 Estándares para la elaboración de normas

5.8 Las normas utilizadas deben referirse a poblaciones claramente descritas, las cuales incluyan individuos o grupos con los cuales los usuarios de la prueba querían comparar a sus examinados (p. 104): Como se reportó en la sección de Resultados, a partir de los análisis psicométricos realizados se elaboraron los baremos de acuerdo a las puntuaciones totales obtenidas en la prueba para la población de profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana. Esta población fue claramente descrita en la sección de Método.

6.2.5 Estándares para la administración, puntuación e interpretación

6.1 Los evaluadores deben seguir cuidadosamente los procedimientos para la administración y puntuación especificados por el creador de la prueba y otras instrucciones del usuario de la prueba (p. 114): Los encargados de la aplicación de la prueba en cada colegio fueron debidamente informados sobre los procedimientos de administración de la EAPI para que puedan ser replicados con exactitud. Los procedimientos de puntuación fueron llevados a cabo únicamente por el creador de la prueba.

6.4 El ambiente de evaluación debe ser cómodo y con mínimas distracciones para evitar varianza irrelevante al constructo (p. 116): Se aseguró que la aplicación de las pruebas se realizara en ambientes similares, como los salones de clases y las salas de profesores, en los cuales los docentes se encuentren cómodos y concentrados para poder responder adecuadamente a la prueba.

6.3 Interpretación del nivel de actitud obtenido hacia la inclusión educativa en función a investigaciones anteriores

Según lo descrito en la sección de Resultados, las puntuaciones obtenidas por la muestra de estudio ($N = 280$) provienen de una población con una distribución más o menos simétrica y semejante a la curva normal. Asimismo, la puntuación promedio obtenida fue de 170, la cual se pudo interpretar, según las normas de calificación establecidas de la EAPI, como una actitud ambivalente hacia la inclusión educativa de parte de las profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana.

Kassin et al., (2010) y Morales et al., (2007) sostienen que una actitud ambivalente se presenta cuando una persona experimenta simultáneamente evaluaciones positivas y negativas hacia el objeto de actitud. En este caso, la actitud ambivalente surge como resultado de una disonancia entre la filosofía y la práctica inclusiva, ya que por un lado los profesores aceptan la filosofía de la inclusión educativa, percibiéndola como un asunto de derechos; sin embargo, en la práctica, se muestran resistentes en cuanto a la posibilidad de implementarla en sus aulas (Chiner, 2011; Díaz y Franco, 2008; Herrera, 2012), ya que este derecho se traduce en una obligación que implica responsabilizarse de que todos por igual alcancen el mejor rendimiento posible (Bravo, 2013).

Estos resultados coinciden con lo obtenido en diversas investigaciones a nivel internacional y nacional. En cuanto a las investigaciones a nivel internacional, Alemany y Villuendas (2004) señalan que los profesores de educación primaria, a comparación de los profesores de educación infantil y secundaria, tienden a mostrar una actitud más ambivalente. Asimismo, Chiner (2011) y Díaz y Franco (2008) encontraron actitudes ambivalentes en la mayoría de los docentes encuestados. Los resultados obtenidos por Bravo (2013), no revelaron actitudes propiamente ambivalentes de parte de los profesores pero sí percepciones y opiniones moderadamente favorables, producto de la indecisión expresada respecto a ciertos aspectos de la inclusión educativa.

En las investigaciones a nivel nacional, Herrera (2012) encontró en los profesores de la provincia del Callao, una actitud contradictoria o ambivalente hacia la inclusión educativa. Sin embargo, en Lima Metropolitana las investigaciones encontradas no evidenciaron una actitud propiamente ambivalente, sino que

describieron una postura que no es del todo positiva, dado a que encontraron que los profesores perciben más desventajas en el programa de inclusión educativa que ventajas (Choza, 2012), sostienen que todavía hay temor y rechazo de parte de los profesores frente a la puesta en práctica de este programa (Fernández, 2007) y manifiestan varios factores relativos al alumno, al profesor y al centro educativo que obstaculizan y perjudican la actitud hacia la inclusión educativa (Saavedra et al., 2014). Dentro de estos factores los más determinantes son el tipo de discapacidad que presenta el alumno, la experiencia previa del docente, la disponibilidad de apoyos y la formación y capacitación docente (Alemany y Villuendas, 2004; Chiner, 2011; Granada et al., 2013).



CONCLUSIONES

- De acuerdo al puntaje promedio obtenido por la muestra de estudio y a las normas de calificación elaboradas, se puede interpretar que las profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana presentan una actitud ambivalente hacia la inclusión educativa.
- El análisis psicométrico y la construcción de la EAPI cumplen con varios de los *Estándares para la Evaluación Educativa y Psicológica* (AERA, APA y NCME, 2014), en relación a los criterios de validez, confiabilidad, diseño y desarrollo de la prueba, elaboración de normas, y administración, puntuación e interpretación de la prueba.
- Se puede afirmar la existencia de evidencias de validez en relación al contenido de la EAPI, a partir del juicio de 10 jueces, quienes aceptaron la estructura tridimensional de la prueba y calificaron a todos los ítems como representativos del constructo que pretenden medir; sin embargo, el análisis de la estructura interna a partir del AFE reveló una estructura unidimensional de la EAPI, distinta a la propuesta inicialmente por la investigadora y creadora de la prueba. Esta nueva estructura factorial encontrada puede interpretarse de acuerdo a lo propuesto por Sabucedo y Morales (2015), quienes afirman que las actitudes pueden contener información afectiva, cognitiva y conductual, pero son un constructo mental unitario y global.
- Se puede comprobar la existencia de evidencias de validez vinculadas a la relación con otras variables, dado a que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en la EAPI por las profesoras con experiencia previa en inclusión educativa y las profesoras sin experiencia previa. Este hallazgo concordó con la literatura propuesta por Alemany y Villuendas (2004), Chiner (2011), Granda et al. (2013) y Saavedra et al. (2014).

- Se puede afirmar la existencia de evidencias de confiabilidad de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la EAPI en la muestra de estudio, dado a que se obtuvieron coeficientes de confiabilidad altos, tanto para el alfa de Cronbach como el alfa ordinal.
- Los 42 ítems que componen la EAPI con su estructura unidimensional, presentaron una discriminación ítem – total apropiada.
- Se elaboraron baremos generales para los puntajes totales obtenidos en la EAPI por las profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana. La construcción de otros baremos de acuerdo a la variable de experiencia previa en inclusión educativa no se justificó estadísticamente.
- Se obtuvo la versión final de la EAPI, con una estructura unidimensional y una composición de 42 ítems.
- A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existen evidencias de validez y confiabilidad para los usos e interpretaciones derivadas de la aplicación de la EAPI en profesoras de primaria de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana. La generalización de estos resultados se limita a los profesores con características similares a los de la muestra utilizada, de lo contrario se deberá realizar nuevamente la estimación de las propiedades psicométricas pertinentes.

RECOMENDACIONES

A continuación se detallarán las recomendaciones:

- Utilizar la EAPI en estudios posteriores realizados en Lima Metropolitana respecto a la actitud que presentan los profesores hacia la inclusión educativa de personas con discapacidad.
- Replicar la aplicación de la EAPI en una muestra de estudio seleccionada a través de un muestreo probabilístico, que permita evaluar tanto profesores varones como mujeres y profesores de colegios privados como estatales de Lima Metropolitana para realizar comparaciones entre las actitudes de estos grupos e incrementar la validez externa de los resultados obtenidos en la investigación.
- Repetir el proceso de criterio de jueces con la nueva versión de la EAPI, la cual tiene una estructura unidimensional y está compuesta por 42 ítems, para poder agregar evidencias de validez vinculadas al contenido a las evidencias anteriormente reportadas en esta investigación.
- Aplicar la EAPI junto con la Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva creada por Cardona y Bravo (2010) con la finalidad de realizar una correlación entre las puntuaciones obtenidas en ambas escalas por los mismos participantes y reunir más evidencias de validez vinculadas a la relación con otras variables.
- Incluir junto con la aplicación de la EAPI, un cuestionario o entrevista que amplíe aspectos cualitativos que permitan describir con mayor claridad los sentimientos, pensamientos y conductas de los profesores hacia la inclusión educativa; así como una observación de la práctica ejercida por los profesores en aulas inclusivas.
- Evaluar junto con la aplicación de la EAPI, los factores o variables –relativos al profesor, al alumno y al centro educativo– que influyen las actitudes de los

profesores hacia la inclusión educativa, con la finalidad de realizar comparaciones entre los factores detectados y las puntuaciones totales obtenidas de la EAPI.

REFERENCIAS

- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Unesco-Narcea
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Editorial Narcea
- Ainscow, M. (octubre, 2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Ponencia presentada en el *Congreso de San Sebastian*. Reino Unido: Universidad de Manchester. Recuperado de http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow.pdf
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria.
- Aleman, I., y Villuendas, M^a. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of social Psychology*. Worcester: Clark University Press. Recuperado de <http://web.comhem.se/u52239948/08/allport35.pdf>
- Alonso, J. C., y García, J. N. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 30, 51-68.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. A., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington D.C.: American Educational Research Association.

- Araque N., y Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4), 1-37.
- Becker, L. A. (1999). Effect size calculators. Recuperado de <http://www.uccs.edu/~lbecker/>
- Bonanomi, A., Ruscone, M. N., & Osmetti, S. A. (2013). The Polychoric Ordinal Alpha, measuring the reliability of a set of polytomous ordinal items. In *Advances in Latent Variables-Methods, Models and Applications*. Recuperado de <http://meetings.sis-statistica.org/index.php/sis2013/ALV/paper/viewFile/2651/424>
- Bravo, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de una instrumento de medición: Perspectiva factorial. *Revista de Psicología de la PUCP*, 24(1), 54-80.
- Cabrera, V. (2009). *Teorías, medición y cambio de actitudes*. Recuperado de <https://tuvntana.files.wordpress.com/2009/03/ficha-unidad-ii-apunte-de-catedra-percepcion-social-cognicion-social-y-cultura-subjetiva3.doc>.
- Cano, E., y Pappous, A. (2013). Actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación física inclusiva: una revisión bibliográfica. *Revista Digital de Investigación Educativa*, 7(3), 105-118.
- Celina H., y Campo A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/806/80634409.pdf>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obras/autor/37807/Chiner%20Sanz,%20Esther>
- Choza, T. (2012). *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima sobre el programa de inclusión escolar* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4884>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.155
- Constantino, R. (s.f). Directivas de matrícula. Recuperado de <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/03/Directivas-de-matr%C3%ADcula.pdf>

- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. (3^a ed.). Los Angeles: Sage.
- Díaz, O., y Franco, F. (2008). *Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad* (Tesis de maestría). Universidad de Cartagena, Colombia. Recuperado de http://www.edunexos.edu.co/emasued/index.php/proyectos-finalizados2/doc_download/81-percepcion-y-actitudes-de-los-docentes-hacia-la-inclusion-educativa-en-soledad-2008
- Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A., y Miret, L. (2004). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. *Jornades de Foment de la Investigació*, 9, 2-13.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. UK: Cambridge University Press.
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología de la PUCP*, 6(1-2), 103-111.
- Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE]. (s.f a). Porcentaje de IE EBR con al menos un estudiante con NEE que reciben SAANEE, primaria (% del total de IE EBR con al menos un estudiante con NEE). Censo Escolar 2007- 2015. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/tendencias?p_auth=SkpU6faS&p_p_id=TendenciasActualPortlet_WAR_tendenciasportlet_INSTANCE_90Hs&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&TendenciasActualPortlet_WAR_tendenciasportlet_INSTANCE_90Hs_idCuadro=317
- Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE]. (s.f b). Escuelas. Censo Escolar 2015. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiie>
- Fernández, P. (2007). *¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú?: Estudio cuantitativo en Huancavelica y Villa El Salvador*. Lima: Foro Educativo.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3^a ed.). Dubai: Sage.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18.
- Gadernann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1-13. Recuperado de <http://www.pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=3>
- Granada, M., Pomés, M^a. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), 51-59.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7th edition). N.J.: Prentice Hall.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Herrera, M. T. (2012). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1161>
- Ignasi, P. (1999). *La Educación Especial en la Escuela Integrada. Una Perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Editorial Graó.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2013). Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad 2012 [diapositivas]. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/descargar/encuestas/documentos/resultados.pdf/>
- Kass, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120–138. Recuperado de <http://isplb03-aux3.semantics.net/abstracts/19791860772.html>
- Kassin, S., Fein, S., y Markus, H. R. (2010). *Psicología social* (6^a ed.). México, D.F.: Wadsworth Cengage.
- Kline, P. (1986). *A Handbook of Test construction: Introduction to psychometric design*. London: Methuen.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.
- La Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). ONU. Recuperado de <http://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/DECLARACION-UNIVERSAL-DE-DERECHOS-HUMANOS.pdf>
- La Declaración de los Derechos del Niño. (1959). ONU. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/derechos-humanos-emx/article/view/4301/3742>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf>
- Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad. (8 de diciembre del 1998). Recuperado de <https://apps.contraloria.gob.pe/pvl/files/Ley%2027050%20-%20Ley%20Persona%20con%20Discapacidad.pdf>
- Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad. (24 de diciembre del 2012). Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>

- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 5-55. Recuperado de http://www.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
- López, R. (2011). Bases conceptuales de la Inclusión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14), 1-21.
- Lorenzo-Seva, U. (2013a). *Why rotate my data using Promin? Technical Report*. Department of Psychology, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperado de <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/documentation/whypromin.pdf>
- Lorenzo-Seva, U. (2013b). *How to determine the number of common factors using the Hull method. Technical Report*. Department of Psychology, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperado de <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/documentation/Hullinanutshell.pdf>
- Macarulla, I., y Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.
- Marin-García, J., A. y Conci, G. (2010). Análisis factorial exploratorio para identificar las dimensiones subyacentes de los constructos de remuneración y participación. *Working Papers on Operations Management*, 1(1), 46-55.
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2005). *Plan Nacional de Educación Para Todos 2005 – 2015. Hacia una educación de calidad con equidad* [versión PDF]. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/323/180.%20Plan%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20para%20Todos%202005-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2010). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saane.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva. Balance y perspectivas* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2016 en instituciones educativas y programas de educación básica* (Resolución Ministerial N° 572-2015). Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/biae2016/pdf/rm-n-572-2015-minedu.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2016). *Plan Estratégico Sectorial Multianual 2016-2021 del sector de educación* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/pesem/PESEM-2016-2021.pdf>

- Morales, J. F., Moya, M. C., Gaviria, E., y Cuadrado, I. (2007). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, P. (2009). *Análisis de los ítems en las pruebas objetivas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, P. (2010). *Guía para construir escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, M^a. D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.), *25 años de Integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-23). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1995). *Teoría psicométrica* (2^a ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2002). *Education for all. Is the world on track?* París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129053e.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (abril, 2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Comunicación presentada en la *Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: Unesco. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (2006). *Declaración del Decenio de las Américas: por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016)*. República Dominicana: OEA. Recuperado de <http://200.33.14.21:83/20100622055947-796-11233.pdf>
- Ortego, M., López, S., y Álvarez, M. L. (2010). *Ciencias Psicosociales I. Las actitudes*. Universidad de Cantabria. Recuperado de http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/pdf-reunidos/tema_04.pdf
- Patronato Peruano de Rehabilitación y Educación Especial. (2004). *Hacia una educación inclusiva de calidad para todos: Seminario Municipal de Santiago de Surco*. Lima: Municipalidad de Santiago de Surco.

- Pearson, R. H., & Mundform, D. J. (2010). Recommended Sample Size for Conducting Exploratory Factor Analysis on Dichotomous Data. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 9(2), 359-368. Recuperado de <http://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1390&context=jmasm>
- Razali N. M., & Wah Y. B. (2011). Power comparison of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación. Ministerio de Educación del Perú. (6 de Julio del 2012). Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/>
- Reglamento de la Ley N° 29973, Nueva Ley General de la Persona con Discapacidad. Ministerio de Educación del Perú. (8 de abril del 2014). Recuperado de http://basicaespecial.minedu.gob.pe/phocadownload/leyes/decreto_supremo_n_002_2014_ley_29973.pdf
- Rodríguez, S., y Ferreira, M. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309. doi:10.3989/ris.2008.05.22
- Rosenberg, M. S., & Hovlan, C. I. (1960). *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude component*. Yale: University Press.
- Saavedra, M^a. E., Hernández, A., y Ortega, L. D. (2014). *Estudio de caso de dos experiencias ganadoras del III Concurso Nacional Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva – 2010* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/2/browse?type=author&value=Saavedra+Nuzco+Beza+Marquez+Adame+Elena+De+Los+Milagros>
- Sabucedo, J. M., y Morales, J. F. (2015). *Psicología social*. Madrid: Médica Panamericana.
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(2), 3.
- Sánchez, S., y Mesa, M^a. C. (1998). Construcción de escalas para la evaluación de actitudes. En *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación e intervención educativa en un contexto concreto: la ciudad de Melilla*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sánchez, S. M., y García, M. R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa: Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Sanhueza, S., Granada, M., y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899.

- Tovar, M^a. T. (2006). *Aprender vida. La educación de las personas con discapacidad*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Tovar, M^a. T. (2013). *La década de la educación inclusiva 2003-2012. Para niños con discapacidad*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En D. Paéz, I. Fernández, S. Zubieta (coords.), *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Vásquez, L. Y. (2010). *Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un Centro Educativo de Básica Especial de Bellavista* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio De Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1315/1/2010_Vasquez_Actitud-de-los-profesores-hacia-la-inclusion-de-escolares-en-un-centro-educativo.pdf
- Villegas, E. (2012). *Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio De Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1349/1/2012_Villegas_Actitud-del-docente-de-primaria-respecto-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-tres-instituciones-educativas-de-Ventanilla.pdf
- Villuendas, M. D., y Alemany, I. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert Rating Scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21-29. Recuperado de <http://digitalcommons.wayne.edu/jmasm/vol6/iss1/4>

SCIENTIA ET PRAXIS



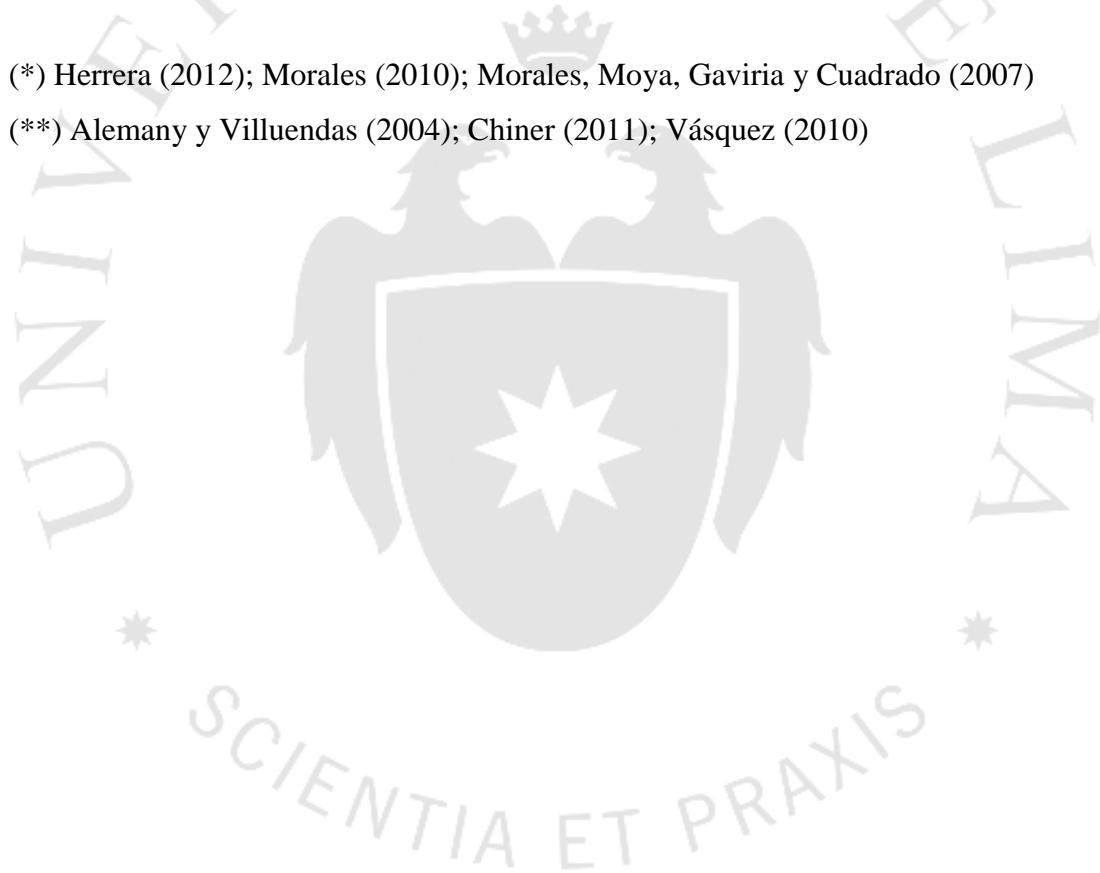
ANEXOS

ANEXO 1: Matriz organizativa de la EAPI

Dimensiones (*)	Situaciones (**)			Total ítems
	Relativo al alumno	Relativo al profesor	Relativo al centro educativo y administración	
Cognitiva	10X	4X	7X	21
Afectiva	7X	6X	3X	16
Conductual	4X	7X	4X	15
Total ítems	21	17	14	52

(*) Herrera (2012); Morales (2010); Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado (2007)

(**) Alemany y Villuendas (2004); Chiner (2011); Vázquez (2010)



ANEXO 2: EAPI (propuesta inicial)

TA = Totalmente de Acuerdo
A = de Acuerdo
N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
D = en Desacuerdo
TD = Totalmente en Desacuerdo

	TD	D	N	A	TA
1. La inclusión educativa influye negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes regulares.	TD	D	N	A	TA
2. Realizaría cambios significativos en el desarrollo de la clase regular para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
3. Promovería el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
4. Me alegraría observar que la inclusión educativa genera mejoras en el desarrollo académico del estudiante con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
5. La interacción de los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad es poco beneficiosa para ambos.	TD	D	N	A	TA
6. Los estudiantes regulares se muestran solidarios con los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
7. Es innecesario pedir apoyo de personal especializado para la enseñanza de estudiantes con discapacidad en un aula regular.	TD	D	N	A	TA
8. La inclusión de estudiantes con discapacidad en un aula regular perjudica el desarrollo de las actividades cotidianas de la clase.	TD	D	N	A	TA
9. La inclusión educativa favorece el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
10. Me restaría tiempo de clase el tener que explicar la tarea de manera individual a los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
11. Los estudiantes con discapacidad reciben mejor atención en los Centros de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA
12. Mi experiencia como profesor regular es suficiente para enseñar a estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
13. Es difícil tener paciencia frente al tiempo adicional que se toma un estudiante con discapacidad para concluir una tarea.	TD	D	N	A	TA
14. La formación educativa de los estudiantes con discapacidad es responsabilidad de los profesionales especializados en Educación Especial.	TD	D	N	A	TA
15. Me interesa muy poco observar el vínculo desarrollado entre los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
16. Los estudiantes con discapacidad alcanzan mejores resultados académicos en los Centros de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA

TA = Totalmente de Acuerdo
A = de Acuerdo
N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
D = en Desacuerdo
TD = Totalmente en Desacuerdo

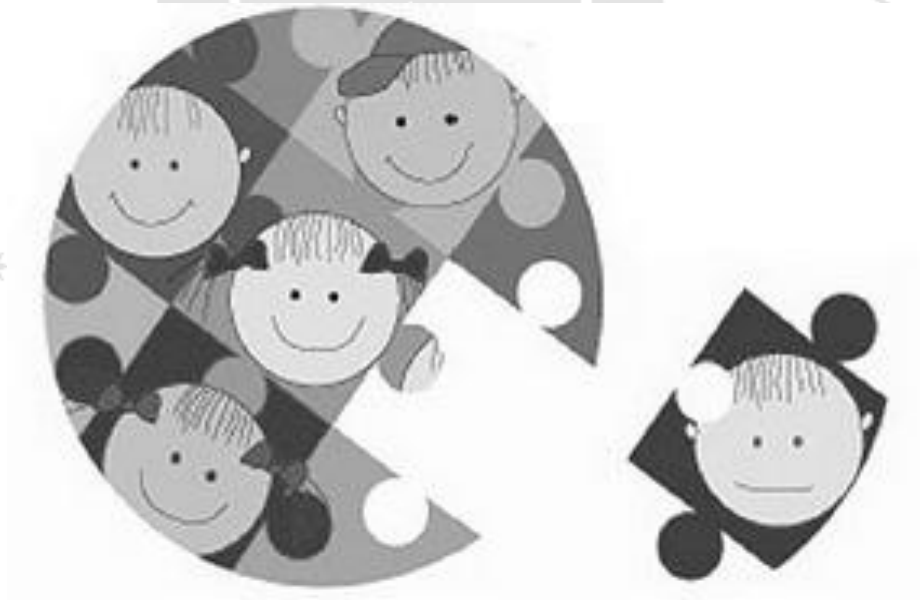
	TD	D	N	A	TA
17.La inclusión educativa genera conductas de rechazo de parte de los estudiantes regulares hacia los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
18.Me emocionaría observar a estudiantes con discapacidad esforzarse por seguir el ritmo de la clase regular.	TD	D	N	A	TA
19.La inclusión educativa requiere de mayor capacitación de los profesores.	TD	D	N	A	TA
20.Me preocuparía que los estudiantes con discapacidad se vean afectados por una práctica inadecuada de la inclusión educativa.	TD	D	N	A	TA
21.Participaría pocas veces de las capacitaciones en educación inclusiva.	TD	D	N	A	TA
22.Me molestaría tener que parar la actividad de la clase para atender las demandas de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
23.Me entristecería observar que algunos estudiantes regulares aíslan socialmente a los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
24.Reforzaría positivamente a los estudiantes con discapacidad cuando presentan cambios favorables en su conducta.	TD	D	N	A	TA
25.Solicitaría el apoyo de personal especializado para la inclusión de estudiantes con discapacidad en mi aula.	TD	D	N	A	TA
26.Utilizaría las mismas actividades de clase para los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
27.Me siento muy poco preparado(a) para enseñar en un aula regular a estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
28.Es provechoso el tiempo adicional que utilizaría para explicar una tarea al estudiante con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
29.Sería gratificante observar que la inclusión educativa genera cambios favorables en la conducta de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
30.Es innecesaria la capacitación de los profesores de educación regular para poder enseñar a estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
31.Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación regular en igualdad de oportunidades.	TD	D	N	A	TA
32.La inclusión educativa favorece la autonomía de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
33.Los estudiantes con discapacidad alcanzan un mayor desarrollo de sus habilidades sociales en una clase regular que en la clase de un Centro de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA

TA = Totalmente de Acuerdo
A = de Acuerdo
N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
D = en Desacuerdo
TD = Totalmente en Desacuerdo

	TD	D	N	A	TA
34.La inclusión educativa promueve la formación de estudiantes más solidarios que favorecen una sociedad más justa.	TD	D	N	A	TA
35.Me preocuparía que las conductas disruptivas de los estudiantes con discapacidad afecten negativamente al resto de los estudiantes.	TD	D	N	A	TA
36.Adaptaría las actividades de la clase regular para que puedan realizarlas los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
37.La inclusión educativa mejora las habilidades sociales de los estudiantes regulares.	TD	D	N	A	TA
38.Me estresaría tener que capacitarme permanentemente para poder atender a los estudiantes con discapacidad en un aula regular.	TD	D	N	A	TA
39.Los estudiantes con discapacidad alcanzan un mejor desarrollo académico en un aula regular que en el aula de un Centro de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA
40.Adaptaría la infraestructura del aula en función de las actividades académicas a realizar con los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
41.La presencia de un estudiante con discapacidad en un aula regular desorganiza la clase.	TD	D	N	A	TA
42.Me agradaría realizar cambios en la metodología de la clase regular para adaptarla a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
43.Me siento suficientemente preparado(a) para enseñar a estudiantes con discapacidad dentro de un aula regular.	TD	D	N	A	TA
44.Asistiría a las capacitaciones en educación inclusiva.	TD	D	N	A	TA
45.Me preocuparía el tener que dirigir más atención a los estudiantes con discapacidad restándole tiempo valioso a mis otros estudiantes.	TD	D	N	A	TA
46.La inclusión educativa genera mejoras en las conductas disruptivas de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
47.Me desagradaría tener que elaborar actividades diferenciadas para los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
48.Promovería la participación en clase de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
49.Es difícil tener paciencia cuando uno se tarda más tiempo en explicar una tarea a un estudiante con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
50.Felicitaría a los estudiantes con discapacidad cuando se esfuerzan por terminar las actividades de clase.	TD	D	N	A	TA
51.Es difícil continuar con el desarrollo de la clase cuando se presentan demandas por parte de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
52.La relación que tienen los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad es de mutuo respeto.	TD	D	N	A	TA

ANEXO 3: EAPI (versión final documento completo)

**ESCALA DE ACTITUDES DE LOS
PROFESORES HACIA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA (EAPI)**



Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión educativa

Hoy en día las escuelas regulares se esfuerzan por alcanzar una educación capaz de atender la diversidad de sus alumnos. Como parte de la atención a la diversidad, es imperativo brindar una educación conjunta entre estudiantes regulares y estudiantes con discapacidad: una educación inclusiva. Los estudiantes en inclusión educativa pueden presentar: discapacidad intelectual (p.ej., síndrome de Down), discapacidad física (p.ej., parálisis cerebral y paraplejías), discapacidad sensorial (p.ej., hipoacusia y ceguera) y/o trastornos del espectro autista (p.ej., autismo y síndrome de Asperger). El propósito de este cuestionario es obtener información respecto a las actitudes que presentan los profesores hacia la inclusión educativa, considerando que, para el éxito de la educación inclusiva, uno de los factores fundamentales es el profesor de la escuela regular.

DATOS DEL PROFESOR (*)

Edad: _____

Sexo: M F

Colegio: Público Privado

(*) Puede variar según la información sociodemográfica que se desea obtener

CUESTIONARIO

Este instrumento está diseñado para valorar las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa.

Se utilizará el término *estudiantes con discapacidad* para referirse a estudiantes que presentan discapacidad intelectual, física y/o sensorial, o trastornos del espectro autista.

INSTRUCCIONES:

Por favor, lea atentamente cada frase y marque con una equis (X) el recuadro bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas o incorrectas; las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos, pensamientos y conductas.

Claves:

TA = Totalmente de Acuerdo
A = De Acuerdo
N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
D = En Desacuerdo
TD = Totalmente en Desacuerdo

Por ejemplo:

Marque de la siguiente manera:

	TD	D	N	A	TA
0. Ítem				X	

Esta persona indica que está de Acuerdo (A) con lo que afirma el ítem 0.

	TD	D	N	A	TA
0. Ítem	X				

Esta persona indica que está Totalmente en Desacuerdo (TD) con lo que afirma el ítem 0.

- Indique su acuerdo o desacuerdo para cada afirmación de la misma manera.
- No hay límite de tiempo, pero trabaje con rapidez.
- Por favor, conteste a todas y cada una de las afirmaciones porque de lo contrario el resultado no será exacto.
- Si tiene alguna duda, pregunte al evaluador.
- Dé vuelta a la hoja y comience ahora.

TA = Totalmente de Acuerdo
A = de Acuerdo
N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
D = en Desacuerdo
TD = Totalmente en Desacuerdo

	TD	D	N	A	TA
1. La inclusión educativa influye negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes regulares.	TD	D	N	A	TA
2. Realizaría cambios significativos en el desarrollo de la clase regular para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
3. Promovería el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
4. Me alegraría observar que la inclusión educativa genera mejoras en el desarrollo académico del estudiante con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
5. La interacción de los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad es poco beneficiosa para ambos.	TD	D	N	A	TA
6. La inclusión de estudiantes con discapacidad en un aula regular perjudica el desarrollo de las actividades cotidianas de la clase.	TD	D	N	A	TA
7. La inclusión educativa favorece el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
8. Me restaría tiempo de clase el tener que explicar la tarea de manera individual a los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
9. Es difícil tener paciencia frente al tiempo adicional que se toma un estudiante con discapacidad para concluir una tarea.	TD	D	N	A	TA
10. La formación educativa de los estudiantes con discapacidad es responsabilidad de los profesionales especializados en Educación Especial.	TD	D	N	A	TA
11. Me interesa muy poco observar el vínculo desarrollado entre los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
12. Los estudiantes con discapacidad alcanzan mejores resultados académicos en los Centros de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA
13. La inclusión educativa genera conductas de rechazo de parte de los estudiantes regulares hacia los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
14. La inclusión educativa requiere de mayor capacitación de los profesores.	TD	D	N	A	TA

TA = Totalmente de Acuerdo
A = de Acuerdo
N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
D = en Desacuerdo
TD = Totalmente en Desacuerdo

	TD	D	N	A	TA
15.Me preocuparía que los estudiantes con discapacidad se vean afectados por una práctica inadecuada de la inclusión educativa.	TD	D	N	A	TA
16.Participaría pocas veces de las capacitaciones en educación inclusiva.	TD	D	N	A	TA
17.Me molestaría tener que parar la actividad de la clase para atender las demandas de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
18.Me entristecería observar que algunos estudiantes regulares aíslan socialmente a los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
19.Reforzaría positivamente a los estudiantes con discapacidad cuando presentan cambios favorables en su conducta.	TD	D	N	A	TA
20.Me siento muy poco preparado(a) para enseñar en un aula regular a estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
21.Es provechoso el tiempo adicional que utilizaría para explicar una tarea al estudiante con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
22.Sería gratificante observar que la inclusión educativa genera cambios favorables en la conducta de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
23.Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación regular en igualdad de oportunidades.	TD	D	N	A	TA
24.La inclusión educativa favorece la autonomía de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
25.Los estudiantes con discapacidad alcanzan un mayor desarrollo de sus habilidades sociales en una clase regular que en la clase de un Centro de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA
26.La inclusión educativa promueve la formación de estudiantes más solidarios que favorecen una sociedad más justa.	TD	D	N	A	TA
27.Adaptaría las actividades de la clase regular para que puedan realizarlas los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
28.La inclusión educativa mejora las habilidades sociales de los estudiantes regulares.	TD	D	N	A	TA

TA = Totalmente de Acuerdo
A = de Acuerdo
N = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
D = en Desacuerdo
TD = Totalmente en Desacuerdo

	TD	D	N	A	TA
29.Me estresaría tener que capacitarme permanentemente para poder atender a los estudiantes con discapacidad en un aula regular.	TD	D	N	A	TA
30.Los estudiantes con discapacidad alcanzan un mejor desarrollo académico en un aula regular que en el aula de un Centro de Educación Básica Especial.	TD	D	N	A	TA
31.Adaptaría la infraestructura del aula en función de las actividades académicas a realizar con los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
32.La presencia de un estudiante con discapacidad en un aula regular desorganiza la clase.	TD	D	N	A	TA
33.Me agradaría realizar cambios en la metodología de la clase regular para adaptarla a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
34.Me siento suficientemente preparado(a) para enseñar a estudiantes con discapacidad dentro de un aula regular.	TD	D	N	A	TA
35.Asistiría a las capacitaciones en educación inclusiva.	TD	D	N	A	TA
36.Me preocuparía el tener que dirigir más atención a los estudiantes con discapacidad restándole tiempo valioso a mis otros estudiantes.	TD	D	N	A	TA
37.La inclusión educativa genera mejoras en las conductas disruptivas de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
38.Me desagradaría tener que elaborar actividades diferenciadas para los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
39.Promovería la participación en clase de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
40.Felicitaría a los estudiantes con discapacidad cuando se esfuerzan por terminar las actividades de clase.	TD	D	N	A	TA
41.Es difícil continuar con el desarrollo de la clase cuando se presentan demandas por parte de los estudiantes con discapacidad.	TD	D	N	A	TA
42.La relación que tienen los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad es de mutuo respeto.	TD	D	N	A	TA

ANEXO 4: Criterio de jueces

Señor (a) especialista,

Se le solicita su colaboración en el proceso de validación de la construcción de la prueba: “Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión Educativa (EAPI)”.

La prueba mide el concepto de *actitudes* desde la definición de Cabrera (2009), quien recoge la definición de Gordon Allport (1935) y la conceptualiza como: las predisposiciones para reaccionar favorable o desfavorablemente frente a un objeto, organizadas a través de la experiencia y que ejercen influencia directa y/o dinámica sobre el comportamiento.

La escala cuenta con 52 ítems que se agrupan en tres dimensiones (Herrera, 2012; Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado, 2007):

1. Cognitiva: las percepciones, pensamientos y creencias que tiene el profesor hacia la inclusión educativa (21 ítems).
2. Afectiva: las distintas experiencias emocionales y los sentimientos de agrado y desagrado generados en el profesor hacia la inclusión educativa (16 ítems).
3. Conductual: las intenciones y disposiciones a la acción, así como los comportamientos que presenta el profesor hacia la inclusión educativa (15 ítems).

En la tabla adjunta, se le presentarán los ítems agrupados de acuerdo a las tres dimensiones de las actitudes. Estos deberán ser calificados de acuerdo al siguiente criterio:

1 = Ítem muy poco aceptable	2 = Ítem poco aceptable	3 = Ítem regularmente aceptable	4 = Ítem aceptable	5 = Ítem muy aceptable
------------------------------------	--------------------------------	--	---------------------------	-------------------------------

En caso de considerar que un ítem es poco o muy poco aceptable para medir las actitudes hacia la inclusión educativa, o en el caso de tener alguna observación adicional, indicar la razón o duda en la casilla de “Observaciones”.

Califique los siguientes ítems:

1 = Ítem muy poco aceptable	2 = Ítem poco aceptable	3 = Ítem regularmente aceptable	4 = Ítem aceptable	5 = Ítem muy aceptable
------------------------------------	--------------------------------	--	---------------------------	-------------------------------

DIMENSIÓN COGNITIVA: las percepciones, pensamientos y creencias que tiene el profesor hacia la inclusión educativa.

	Cognitiva	Calificación					Observaciones
		1	2	3	4	5	
1	La inclusión educativa influye negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes regulares.						
5	La interacción de los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad es poco beneficiosa para ambos.						
6	Los estudiantes regulares se muestran solidarios con los estudiantes con discapacidad.						
8	La inclusión de estudiantes con discapacidad en un aula regular perjudica el desarrollo de las actividades cotidianas de la clase.						
9	La inclusión educativa favorece el desarrollo académico de los estudiantes con discapacidad.						
11	Los estudiantes con discapacidad reciben mejor atención en los Centros de Educación Básica Especial.						
12	Mi experiencia como profesor regular es suficiente para enseñar a estudiantes con discapacidad.						
14	La formación educativa de los estudiantes con discapacidad es responsabilidad de los profesionales especializados en Educación Especial.						
16	Los estudiantes con discapacidad alcanzan mejores resultados académicos en los Centros de Educación Básica Especial.						
17	La inclusión educativa genera conductas de rechazo de parte de los estudiantes regulares hacia los estudiantes con discapacidad.						
19	La inclusión educativa requiere de mayor capacitación de los profesores.						
30	Es innecesaria la capacitación de los profesores de educación regular para poder enseñar a estudiantes con discapacidad.						
31	Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación regular en igualdad de oportunidades.						
32	La inclusión educativa favorece la autonomía de los estudiantes con discapacidad.						

Cognitiva		Calificación					Observaciones
		1	2	3	4	5	
33	Los estudiantes con discapacidad alcanzan un mayor desarrollo de sus habilidades sociales en una clase regular que en la clase de un Centro de Educación Básica Especial.						
34	La inclusión educativa promueve la formación de estudiantes más solidarios que favorecen una sociedad más justa.						
37	La inclusión educativa mejora las habilidades sociales de los estudiantes regulares.						
39	Los estudiantes con discapacidad alcanzan un mejor desarrollo académico en un aula regular que en el aula de un Centro de Educación Básica Especial.						
41	La presencia de un estudiante con discapacidad en un aula regular desorganiza la clase.						
46	La inclusión educativa genera mejoras en las conductas disruptivas de los estudiantes con discapacidad.						
52	La relación que tienen los estudiantes regulares con los estudiantes con discapacidad es de mutuo respeto.						



DIMENSIÓN AFECTIVA: las distintas experiencias emocionales y los sentimientos de agrado y desagrado generados en el profesor hacia la inclusión educativa.

Afectiva		Calificación					Observaciones
		1	2	3	4	5	
4	Me alegraría observar que la inclusión educativa genera mejoras en el desarrollo académico del estudiante con discapacidad.						
13	Es difícil tener paciencia frente al tiempo adicional que se toma un estudiante con discapacidad para concluir una tarea.						
15	Me interesa muy poco observar el vínculo desarrollado entre los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad.						
18	Me emocionaría observar a estudiantes con discapacidad esforzarse por seguir el ritmo de la clase regular.						
20	Me preocuparía que los estudiantes con discapacidad se vean afectados por una práctica inadecuada de la inclusión educativa.						
22	Me molestaría tener que parar la actividad de la clase para atender las demandas de los estudiantes con discapacidad.						
23	Me entristecería observar que algunos estudiantes regulares aíslan socialmente a los estudiantes con discapacidad.						
27	Me siento muy poco preparado(a) para enseñar en un aula regular a estudiantes con discapacidad.						
29	Sería gratificante observar que la inclusión educativa genera cambios favorables en la conducta de los estudiantes con discapacidad.						
35	Me preocuparía que las conductas disruptivas de los estudiantes con discapacidad afecten negativamente al resto de los estudiantes.						
38	Me estresaría tener que capacitarme permanentemente para poder atender a los estudiantes con discapacidad en un aula regular.						
42	Me agradaría realizar cambios en la metodología de la clase regular para adaptarla a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.						
43	Me siento suficientemente preparado(a) para enseñar a estudiantes con discapacidad dentro de un aula regular.						
45	Me preocuparía el tener que dirigir más atención a los estudiantes con discapacidad restándole tiempo valioso a mis otros estudiantes.						
47	Me desagradaría tener que elaborar actividades diferenciadas para los estudiantes con discapacidad.						
49	Es difícil tener paciencia cuando uno se tarda más tiempo en explicar una tarea a un estudiante con discapacidad.						

DIMENSIÓN CONDUCTUAL: las intenciones y disposiciones a la acción, así como los comportamientos que presenta el profesor hacia la inclusión educativa.

	Conductual	Calificación					Observaciones
		1	2	3	4	5	
2	Realizaría cambios significativos en el desarrollo de la clase regular para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.						
3	Promovería el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad.						
7	Es innecesario pedir apoyo de personal especializado para la enseñanza de estudiantes con discapacidad en un aula regular.						
10	Me restaría tiempo de clase el tener que explicar la tarea de manera individual a los estudiantes con discapacidad.						
21	Participaría pocas veces de las capacitaciones en educación inclusiva.						
24	Reforzaría positivamente a los estudiantes con discapacidad cuando presentan cambios favorables en su conducta.						
25	Solicitaría el apoyo de personal especializado para la inclusión de estudiantes con discapacidad en mi aula.						
26	Utilizaría las mismas actividades de clase para los estudiantes regulares y los estudiantes con discapacidad.						
28	Es provechoso el tiempo adicional que utilizaría para explicar una tarea al estudiante con discapacidad.						
36	Adaptaría las actividades de la clase regular para que puedan realizarlas los estudiantes con discapacidad.						
40	Adaptaría la infraestructura del aula en función de las actividades académicas a realizar con los estudiantes con discapacidad.						
44	Asistiría a las capacitaciones en educación inclusiva.						
48	Promovería la participación en clase de los estudiantes con discapacidad.						
50	Felicitaría a los estudiantes con discapacidad cuando se esfuerzan por terminar las actividades de clase.						
51	Es difícil para mí continuar con el desarrollo de la clase regular cuando se presentan demandas por parte de los estudiantes con discapacidad.						

ANEXO 5: Consentimiento informado

El propósito de esta **ficha de consentimiento** es brindar al participante una clara explicación de la naturaleza de esta investigación, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Ximena Meneses Bustios, Bachiller en Psicología de la Universidad de Lima. La meta de este estudio es identificar las actitudes generadas en los docentes frente a la inclusión educativa.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder 52 ítems de una escala indicando su nivel de acuerdo o desacuerdo en cada una de las afirmaciones. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la escala serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez corregidos y digitados, los cuestionarios se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas en la escala le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Ximena Meneses Bustios. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es identificar las actitudes generadas en los docentes frente a la inclusión educativa.

Me han indicado también que tendré que responder 52 ítems de una escala, lo cual tomará aproximadamente 20 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Ximena Meneses Bustios al teléfono 985787342 y al correo meneses.x@gmail.com.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento será entregada al colegio, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Ximena Meneses Bustios al teléfono anteriormente mencionado.

Sí Acepto No Acepto

ANEXO 6: Ficha técnica (propuesta inicial)

Nombre	: Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión educativa
Autor	: Ximena Meneses Bustos
Procedencia	: Lima Metropolitana, Perú
Forma de aplicación	: Individual y colectiva
Ámbito de aplicación	: Profesores de primaria de colegios privados de EBR de la DRE de Lima Metropolitana
Duración	: 15 a 25 minutos
Finalidad	: Obtener de forma ordenada y sistemática información respecto a las actitudes, que se miden a partir de los pensamientos, sentimientos y conductas, generadas en los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.
Materiales	: Cuadernillo de preguntas *
Estructura del instrumento	: Dimensión cognitiva: referida a la representación cognitiva formada por los pensamientos, percepciones y creencias que tiene el profesor hacia la inclusión educativa (21 ítems). Dimensión afectiva: referida a las distintas experiencias emocionales y los sentimientos de agrado y desagrado que en el profesor se activan frente a la inclusión educativa. (16 ítems).

Dimensión conductual: referida a las intenciones o disposiciones a la acción, así como los comportamientos de los profesores hacia la inclusión educativa (15 ítems).

Calificación

: Cada ítem se califica del 1 a 5

Los ítems negativos se califican:

MD (5) a MA (1)

Los ítems positivos se califican:

MD (1) a MA (5)



ANEXO 7: Ficha técnica (versión final)

Nombre	: Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión educativa
Autor	: Ximena Meneses Bustos
Procedencia	: Lima Metropolitana, Perú
Forma de aplicación	: Individual y colectiva
Ámbito de aplicación	: Profesores de primaria de colegios privados de EBR de la DRE de Lima Metropolitana
Duración	: 15 a 20 minutos
Finalidad	: Obtener de forma ordenada y sistemática información respecto a las actitudes generadas en los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.
Materiales	: Cuadernillo de preguntas
Número de ítems	: 42
Baremación	: Tipificación con una muestra representativa de 280 profesoras perteneciente a la población de docentes de colegios privados de EBR de Lima Metropolitana.
Calificación	: Cada ítem se califica del 1 a 5 Los ítems negativos se califican: MD (5) a MA (1)

Los ítems positivos se califican:

MD (1) a MA (5)

Normas de calificación	:	184 \geq	Actitud Muy Positiva
		175-183	Actitud Positiva
		168-174	Actitud Ambivalente
		159-167	Actitud Negativa
		158 \leq	Actitud Muy Negativa

