

Adaptación y validación de la Escala de opinión acerca de la educación inclusiva en docentes de educación inicial

Adaptation and validation of the opinion scale on inclusive education in early childhood education teachers

RECIBIDO: MARZO 23 DE 2025 | REVISADO: MAYO 27 DE 2025 | ACEPTADO: JUNIO 27 DE 2025

MILAGROS CASTILLO FUERMAN¹

ABSTRACT

A relevant aspect that influences inclusive practices is the teacher's predisposition toward diversity. Understanding their opinions on these issues requires validated, reliable, and appropriate instruments for application from the early childhood education level. This study describes the adaptation, validation, and reliability process of the Opinion Scale on Inclusive Education developed by Bravo and Cardona (2013). The research includes content validation carried out by a team of expert judges, the result of this allowed to update some terms and to make adjustments to the items to the context. For construct validation and reliability analysis of the instrument, it was administered to a sample of 129 early childhood education teachers. The results indicate that the items can be used to gather teachers' opinions about their perceptions and predisposition toward inclusive education. It is observed that the homogeneity index of all items establishes higher correlations than .20, therefore, the instrument contributes to measure the expected construct. Cronbach's alpha coefficient was .83 for the total scale, demonstrating the reliability of the instrument's scores. A two-dimensional structure was also identified.

Keywords: Inclusive education, teacher disposition, inclusive practices.

RESUMEN

Un aspecto relevante que influye en las prácticas inclusivas es la predisposición del docente hacia la diversidad, conocer su opinión sobre estos temas requiere de instrumentos validados, confiables y adecuados para aplicarlos desde el nivel de educación inicial. El estudio describe el proceso de adaptación, validación y confiabilidad de la Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva elaborada por Bravo y Cardona (2013). La investigación comprende la validación de contenido realizado con un equipo de jueces expertos, cuyo resultado permitió actualizar algunos términos y efectuar adecuaciones de los ítems al contexto. Para la validación de constructo y el análisis de confiabilidad del instrumento, se aplicó a una muestra de 129 docentes de educación inicial. Los resultados indican que los ítems pueden ser utilizados para recoger la opinión de los docentes acerca de sus percepciones y predisposición hacia la educación inclusiva. Se observa que el índice de homogeneidad de todos los ítems, establece correlaciones superiores a .20, por lo tanto, contribuyen a medir el constructo esperado. El coeficiente Alpha de Cronbach fue de .83 en la escala total, lo que evidencia confiabilidad de las puntuaciones del instrumento. Asimismo se identifica una estructura de dos dimensiones

Palabras clave: Educación inclusiva, predisposición docente, prácticas inclusivas.

¹Filiación institucional: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
Lima, Perú.

Correspondencia: milagros.castillo.f@upch.pe

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8039-1547>

DOI: <https://doi.org/10.24039/rcv20251311936>

Introducción

Las investigaciones ponen en evidencia que las opiniones, creencias o percepciones de los docentes sobre los estudiantes con discapacidad influyen en la cultura y prácticas inclusivas en la escuela. Estas se reflejan en su desempeño y en su predisposición hacia la diversidad, así como en las expectativas sobre las capacidades de sus estudiantes para aprender. Factores vinculados a las percepciones, creencias, actitudes o predisposición del docente, han venido siendo considerados en diferentes estudios como aspectos que influyen en la práctica de la educación inclusiva (Bravo y Cardona, 2013; Amaro, 2019; Calonge, et. al., 2022; Badillo-Jiménez, et. al., 2022; Otondo y Núñez, 2023).

Blanco y Hernández (2014) explican, que una de las barreras que afectan las prácticas inclusivas en las escuelas, es la poca valoración de las capacidades de los estudiantes sobre sus conocimientos, experiencias, estilos de aprendizajes, así como la poca predisposición hacia la diversidad. Añaden que suele mantenerse un sesgo hacia la homogeneidad a las estrategias de enseñanza uniformes o centradas en la acumulación de conocimientos, dando prioridad al desarrollo de contenidos con escasas posibilidades de generar acciones que respondan a las necesidades o características particulares de los estudiantes.

Booth, y Ainscow (2015) plantean tres dimensiones de análisis en la dinámica escolar: políticas, culturas y prácticas inclusivas; pero ello requiere “poner los valores inclusivos en acción” (p.16). Proponen el Índice para la inclusión y la guía para la educación inclusiva, que permite que los docentes y la comunidad educativa reflexionen y evalúen sobre los valores que los hacen realidad. Proporcionan herramientas y estrategias para revisar las barreras para el aprendizaje y la participación, así como la reducción de todas las formas de discriminación en la escuela. Este material ha sido un referente importante para la formulación de una serie de cuestionarios, escalas o instrumentos que revisen o midan los avances, mejoras, condiciones y actitudes para la educación inclusiva.

Bravo y Cardona (2013) mencionan que las percepciones influyen en la predisposición y forma de actuar del docente hacia la educación inclusiva. Explican que las percepciones se elaboran a partir de las experiencias en el ámbito personal y profesional. Al respecto añaden que “según la manera en que una persona perciba la realidad, y de sus creencias y opiniones acerca de ésta, dependerá su actitud hacia ella” (p.51). Al recoger y analizar las opiniones de docentes y directivos acerca de la educación inclusiva, consideran

los siguientes factores de análisis: los fundamentos y condicionantes, así como las medidas y actuaciones para llevar a cabo la educación inclusiva; estos últimos centrados en tomar acción.

La predisposición docente hacia las prácticas inclusivas, supone tener apertura o disposición para llevarla a cabo, esta se manifiesta en las actitudes y opiniones de los docentes hacia la educación inclusiva. Pérez y Merino (2022) explican que el concepto de predisposición puede asociarse a la intención o la voluntad de la persona, agregan que, sin predisposición hacia una determinada actividad, será difícil hacerla realidad y es probable que no estén dispuestos a ejecutarla.

Diversos estudios revelan que, desde el discurso, los docentes no manifiestan rechazo hacia la educación inclusiva, sin embargo, señalan que en la práctica están presentes sus creencias, valores o percepciones en relación a la discapacidad de sus estudiantes, reflejando muchas veces las bajas expectativas sobre su potencial o su capacidad para aprender (Cueto et. al., 2018; Blanco y Hernández, 2021), lo que pone en evidencia que las percepciones, opiniones o creencias influyen en su predisposición hacia las prácticas inclusivas en la escuela, por ello es un factor necesario a considerar e investigar.

Por otro lado, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) en la revisión de publicaciones especializadas sobre los factores que influyen en las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, identifican siete factores: la responsabilidad, el clima en el aula, la relación social, el desarrollo emocional, el rendimiento, la formación, los recursos y las creencias. Concluyen que las actitudes de los docentes favorecen la inclusión y formación integral de los estudiantes; de allí la necesidad de medir y visibilizar estos aspectos en el desempeño docente para el éxito de la educación inclusiva.

Si bien diversos estudios encuentran apertura de los docentes hacia la diversidad en el aula, muchas veces el desempeño refleja una respuesta intuitiva con escasas herramientas para la educación inclusiva, dando mayor importancia al dominio de los métodos o técnicas para la enseñanza que a la comprensión de la diversidad, los enfoques o las concepciones que le dan sentido a la práctica y que pueden generar mayor apertura y predisposición para una respuesta coherente hacia la inclusión (Cueto et. al., 2018; Moliner y Sánchez, 2019).

La Escala de opinión acerca de la educación inclusiva (Bravo y Cardona, 2013) identificada para el análisis en esta investigación, aplicada a docentes y directores fue sometida a un estudio piloto para determinar la

idoneidad del instrumento a través del análisis de validez y fiabilidad. Para el análisis de validez se realizó el criterio de jueces, con un equipo de expertos en las áreas de psicología, educación especial, educación infantil. Como resultado de la consulta, obtuvo un adecuado índice de validez de contenido (IVC) global de .95. Mientras que, para la fiabilidad, obtuvo .84 en el coeficiente de Alpha de Cronbach, mostrando un índice de consistencia adecuado. En el análisis factorial exploratorio se observa que la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin Measure (KMO) dio un índice de adecuación muestral de .837 y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 6538,498$, $gl = 300$, $p = .000$) mostró un comportamiento adecuado.

El valor diferencial de este instrumento, es que va más allá de conocer las percepciones de los docentes hacia la educación inclusiva, está centrado en recoger opinión sobre los fundamentos, condiciones, así como las medidas y actuaciones que se requieren para llevar a cabo las prácticas inclusivas, que son aspectos que conducen a la predisposición para hacer realidad la educación inclusiva.

Otondo y Núñez (2023) realizaron el proceso de validación y adaptación de la Escala de opinión acerca de la educación inclusiva de Bravo y Cardona (2010) para el contexto chileno, considerando solo la versión para los docentes, al igual que en el presente estudio. Evaluaron la validez de contenido a través de juicio de expertos y el análisis factorial para la validez de constructo, encontrando que el instrumento cuenta con datos válidos tanto en su contenido como en el constructo, así como de fiabilidad suficiente para conocer aspectos de identidad del docente frente al enfoque inclusivo. Consideran que el instrumento tiene una fiabilidad suficiente, con un coeficiente Alfa de Cronbach en la escala total de .851.

Azorín (2016) realiza un análisis de los instrumentos sobre educación inclusiva y la atención a la diversidad, seleccionando cinco categorías para la revisión entre las cuales se destaca la categoría actitudes hacia la atención a la diversidad. Al respecto, explica que el docente es un actor clave para el éxito de la educación inclusiva, sugiere que es indispensable analizar las actitudes docentes y cómo afectan o condicionan las prácticas inclusivas. Por otro lado, identifica la categoría: opiniones sobre la educación inclusiva y selecciona tres instrumentos, entre los que se encuentra la Escala de opinión acerca de la educación inclusiva de Bravo y Cardona (2013), señala que la opinión del docente brinda información sobre concepciones que favorecen la inclusión y ayudan a tomar conciencia sobre la realidad que predomina en la escuela.

En el estudio de Angenscheidt y Navarrete (2017), sobre las actitudes de los docentes de educación inicial y primaria hacia la educación inclusiva en una escuela de Montevideo, también se aplica la Escala de Bravo y Cardona (2013). Mencionan que el instrumento muestra valores adecuados de fiabilidad y muestran un análisis de consistencia interna del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach, determinando un coeficiente adecuado para la medición. En los resultados del estudio, señalan que los docentes muestran una actitud favorable hacia los fundamentos y prácticas inclusivas, especialmente en los docentes con más experiencias, además encuentran diferencias entre docentes de cursos de español, con actitudes más favorables frente a los de inglés, al respecto mencionan que las experiencias de formación pueden influir en estas diferencias.

Por otro lado, se han identificado experiencias relevantes de validación de instrumentos sobre actitudes, percepciones o intenciones de los docentes hacia la educación inclusiva que son orientadores y sirven de referencia para este estudio.

Sakız et.al. (2024) desarrolla y valida una escala de actitudes hacia la educación inclusiva y la vincula con los paradigmas contemporáneos. Afirman que faltan herramientas de medición que evidencien las perspectivas del docente acerca de la educación inclusiva, especialmente de las actitudes y la relación con los factores demográficos y de formación. Realizan la validación de la escala encontrando una estructura factorial válida y consistencia interna satisfactoria. A través del uso de la escala logran encontrar relación de las actitudes con aspectos de género y formación.

Sevilla et.al. (2018), validaron un instrumento que buscaba identificar actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, a través del análisis por criterio de jueces con cinco expertos, realizaron modificaciones en la redacción y reagrupaciones de algunos ítems. Mientras que, para la confiabilidad se determinó el coeficiente alfa de Cronbach, con un valor de .714. En sus resultados identificaron factores que influyen en la actitud docente, como la edad, la formación, el sexo o el nivel de educación de los estudiantes.

Rodríguez, et.al (2020) realizaron la validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile, demostrando la validez de constructo y fiabilidad a través de un estudio descriptivo. El instrumento fue sometido a diferentes procesos para observar la adaptación al contexto, validación por juicio de expertos, tratamiento estadístico, adecuación muestral, esfericidad de Bartlett, cálculo del Coeficiente

de Cronbach, Análisis Factorial y la correlación interna de los componentes, presentando resultados aceptables que evidencian su utilidad.

Laranjeira, et.al. (2023) realizaron la validación de la Escala de actitudes hacia la inclusión y la Escala de intención de enseñar en clases inclusivas para Portugal. En el análisis realizado proponen añadir nuevos ítems para mejorar las propiedades psicométricas de la escala sobre las intenciones de enseñar en aulas inclusivas. En sus resultados identificaron que los docentes con formación en inclusión muestran actitudes más positivas y mayor nivel de intención para asumir aulas inclusivas.

Lozano, et al. (2023) desarrollan y validan una versión abreviada de la Escala de eficacia docente para prácticas inclusivas (TEIP), realizaron la evaluación de la estructura factorial y las propiedades psicométricas de la escala e identifican elementos problemáticos, por lo que desarrollaron una forma abreviada de la escala demostrando mejores ajustes y una distinción más clara de los factores, logrando un instrumento breve pero eficiente para evaluar la autoeficacia de los docentes en relación con la enseñanza en aulas inclusivas.

Simón y Medina (2024) realizaron el análisis psicométrico de la Escala de actitud hacia las personas con discapacidad (elaborado por Arias et.al., 2016). La muestra elegida para el estudio se aplicó con docentes en formación de Bachillerato y maestría en España. Además, hicieron una revisión bibliográfica de nueve estudios que utilizaron la escala y el análisis psicométrico, determinando su validez y fiabilidad. Los resultados pusieron en evidencia la necesidad de medir por separado tres dimensiones que están correlacionadas: las relaciones sociales y personales con las personas con discapacidad, la vida normalizada y programas de intervención. Además, incluyeron un factor que permitió evaluar la actitud general hacia la discapacidad.

Si bien a nivel internacional, va creciendo progresivamente la necesidad de contar con instrumentos validados que midan aspectos actitudinales en el desempeño docente hacia la educación inclusiva y se han generado estudios sobre la validación de instrumentos para su medición, aún son escasos, especialmente para aplicarlos en el nivel de educación inicial, que es una etapa crucial para el desarrollo y los aprendizajes. En el mismo sentido, son escasos este tipo de estudios a nivel nacional para su aplicación en el contexto peruano. Por ello, el estudio busca validar y adaptar un instrumento que mida las opiniones y percepciones de docentes de educación inicial aplicable a nuestro contexto y nos permita

comprender las opiniones, actitudes y predisposición del docente hacia la educación inclusiva.

Método

El estudio se ubica en el paradigma de la investigación cuantitativa y presenta el proceso de análisis psicométrico para determinar la validez y confiabilidad del instrumento denominado Escala de opinión de los docentes acerca de la educación inclusiva (Bravo y Cardona, 2013). El proceso de validación está basado en la teoría clásica de los test y se aplicó durante los meses de agosto a octubre de 2024.

Se realizó la validación de contenido, de constructo y el análisis de la confiabilidad. A partir de la consulta a expertos se realizó la adecuación del instrumento sobre la validez de contenido, coherencia, relevancia y adecuación semántica de los ítems. Además, se analizó la confiabilidad para observar que el comportamiento de los ítems sea consistente, estable, seguro, repetible y predecible (Livia y Ortiz, 2014).

En el proceso de validez de contenido participaron 7 expertos seleccionados por el dominio de las temáticas vinculadas a la educación inclusiva, además se consideraron aspectos sobre su formación académica, experiencia en investigación y en educación inclusiva en el nivel inicial.

Población y muestra

En el proceso de confiabilidad se consideró una muestra de 129 docentes de educación inicial de Lima Norte que trabajaban en instituciones educativas de Educación Básica Regular (EBR) públicas que incluyen a niños y niñas con discapacidad de aulas inclusivas.

En cuanto a las características de la población, se observa que todas las docentes que participaron en el estudio fueron mujeres; un aspecto habitual en la educación inicial. En su mayoría tienen mucha experiencia, cuentan con estabilidad laboral y adecuada formación profesional. El 44% (56 docentes) tienen entre 50 a 59 años; mientras que, el 26% entre 28 y 39 años (34 docentes); el 23% entre 40 a 49 años (30 docentes) y el 7% entre de 60 años o más (9 docentes).

Las docentes en su mayoría tienen más de 10 años de experiencia (100 de las 129, que representan el 78%), entre las cuales se observa que 52 docentes tienen entre 15 y 25 años de experiencia, incluso 21 docentes llegan a 30 y 35 años de servicio; solo 10 docentes tienen menos de 5 años. La mayoría de las docentes, el 89% (115 de las 129) se encuentran nombradas y solo el 11% (14 docentes) están contratados. Las docentes cuentan con estudios superiores y de posgrado, 84 de las cuales (65%) tiene

título profesional o bachiller, 17 han realizado cursos de posgrado (13%) y 28 docentes (22%) cuenta con estudios de maestrías.

El instrumento

La Escala de opinión acerca de la Educación Inclusiva (Bravo y Cardona, 2013) fue adaptado para la investigación sobre los factores que explican las prácticas inclusivas en aulas de educación inicial y recoge percepciones y opiniones sobre los fundamentos, condiciones, medidas o actuaciones para hacer realidad las prácticas inclusivas.

El instrumento original sobre la Escala de opinión acerca de la educación inclusiva, fue aplicado con el personal docente y directivo de escuelas de primaria y secundaria de la provincia de Cartago, en Costa Rica, con la finalidad de conocer las percepciones, opiniones y actitudes de los docentes en función a factores como, el nivel de formación, la etapa educativa y los años de experiencia. Este instrumento fue diseñado y adaptado por Bravo y Cardona (2013) quienes lo elaboraron en base a instrumentos utilizados en estudios anteriores con similares fines (Cardona, 2006; Cornoldi, Terreni, Scruggs y Mastropieri, 1998). Para el análisis de validez realizaron la consulta de criterio de expertos con 15 profesionales, cuyo resultado mostró un índice de validez de contenido (IVC) global de .95, este análisis permitió realizar ajustes a la redacción de los ítems, terminología y vocabulario. Mientras que, el análisis de las propiedades psicométricas, fue validado con 126 docentes, cuyos valores de fiabilidad fueron adecuados, mostraron un Alfa de Cronbach de .78.

La Escala busca conocer las percepciones de los docentes acerca de la educación inclusiva, contiene una parte previa de aspectos sociodemográficos y dos partes centradas en las opiniones de los docentes acerca de la educación inclusiva, con 23 ítems: (1) Planteamientos de la educación inclusiva: Fundamentos y condicionantes y (2) medidas para potenciar la educación inclusiva. Cada uno de los ítems contiene preguntas con afirmaciones para que los participantes indiquen su opinión sobre el nivel de acuerdo o desacuerdo. Los ítems de opinión presentan afirmaciones en las que el participante debe expresar su nivel de acuerdo a través de una escala tipo Likert con cinco niveles de calificación que expresan su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación: 1. Muy de acuerdo (MD), 2. En desacuerdo (ED), 3. De acuerdo (DA), 4. Muy de acuerdo (MA) y 5. No sabe o no responde (NS/NR).

Procedimiento

El proceso de validación del instrumento se realizó en la ciudad de Lima entre los meses de agosto a octubre de 2024 y se procedió de la siguiente manera:

Para efectos de la validación de contenido se identificó un grupo de 7 expertos que cuentan con el dominio de la temática de educación inclusiva en el nivel de educación inicial, además se consideró su formación académica y experiencia en investigación. Se compartió la Escala con el grupo de expertos y un instrumento para recoger su opinión sobre cada ítem en un instrumento autoadministrado a través en Google Form, el cual consideró evaluar tres criterios: coherencia, relevancia y claridad. También se realizaron reuniones individuales con cada experto para la presentación del estudio y para analizar sus aportes. Luego, se consolidaron los resultados y se realizaron los ajustes y adecuaciones de acuerdo a sus recomendaciones.

Para la confiabilidad y la validez de estructura interna del instrumento se aplicó a una muestra de 129 docentes de educación inicial de instituciones públicas de Lima Norte que tienen niños o niñas con discapacidad incluidos en sus aulas. El instrumento se aplicó de manera virtual y fue autoadministrada a través de Google Forms. La aplicación se realizó durante los meses de setiembre y octubre de 2024. Todos los procedimientos se realizaron bajo consideraciones éticas, de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, de autonomía, no maleficencia, justicia y beneficios del estudio.

Análisis de datos

La validez de contenido de la Escala de opinión acerca de la educación inclusiva, buscó identificar que el instrumento mida lo que se espera respecto a las actitudes y predisposición de los docentes hacia la educación inclusiva y adaptarla para ser utilizada en docentes de educación inicial. Livia y Ortiz (2014) explican que la validez de contenido permite identificar que los ítems sean una muestra adecuada del área que se quiere medir, lo que supone un análisis a través de juicio de expertos, que otorguen validez, determinando si los ítems representan en forma apropiada el constructo esperado.

Por otro lado, para el análisis de la confiabilidad se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach con la finalidad de poder evidenciar que sus puntuaciones sean confiables. Así mismo, se realizó un análisis factorial exploratorio. Méndez (2024) señala que el análisis factorial permite la identificación de las propiedades psicométricas de

un instrumento para la construcción o adaptación de un test o escala que sea idóneo para una investigación. Para gestionar y analizar la información recogida, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 30, que facilitó el procesamiento de los datos, el tratamiento de la información y poder evidenciar los resultados de la validación y confiabilidad.

Resultados

Los resultados permitieron identificar mejoras en los ítems de la Escala, los cuales pueden ser utilizados para recoger la opinión de los docentes de educación inicial sobre la educación inclusiva.

En el proceso de validez por criterio de jueces, se valoró la coherencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítems del instrumento, observándose en la tabla 1 que todos los ítems logran coherencia, relevancia y claridad aceptable.

El proceso implicó dos momentos, debido a que inicialmente se identificaron dificultades en el criterio de claridad de los ítems, lo que implicó actualización de la terminología y algunas precisiones en otros, especialmente de la primera parte del instrumento que corresponde a la dimensión sobre percepciones y opiniones sobre los fundamentos, condicionantes y apoyos disponibles. Los resultados de la primera

Tabla 1
Índices de la validez de contenido de la Escala de opinión acerca de la educación inclusiva

Ítems	Coherencia		Relevancia		Claridad	
	V	IC99%	V	IC99%	V	IC99%
1	1	.76-1	1	.76-1	0.96	.71-.99
2	1	.76-1	1	.71-.99	0.9	.63-.97
3	1	.76-1	1	.76-1	0.96	.71-.99
4	1	.76-1	1	.76-1	1	.76-1
5	1	.76-1	1	.76-1	1	.76-1
6	1	.76-1	1	.76-1	0.96	.71-.99
7	1	.76-1	0.96	.71-.99	0.96	.71-.99
8	1	.76-1	1	.76-1	1	.36-.84
9	1	.76-1	1	.76-1	0.96	.71-.99
10	0.96	.71-.99	1	.76-1	0.96	.71-.99
11	0.96	.71-.99	1	.76-1	0.96	.71-.99
12	0.96	.71-.99	0.96	.71-.99	0.9	.63-.97
13	0.96	.71-.99	1	.76-1	0.96	.71-.99
1	1	.76-1	1	.76-1	1	.76-1
2	1	.76-1	1	.76-1	1	.76-2
3	0.96	.71-.99	0.96	.71-.99	0.96	.71-.99
4	1	.76-1	1	.76-1	0.96	.71-.99
5	0.96	.71-.99	0.96	.71-.99	0.9	.63-.97
6	0.96	.71-.99	1	.76-1	0.96	.71-.99
7	0.96	.71-.99	1	.76-1	0.96	.71-.99
8	1	.76-1	1	.76-1	1	.76-1
9	1	.76-1	1	.76-1	0.96	.71-.99
10	1	.76-1	1	.76-1	0.96	.71-.99

consulta de criterios de jueces condujeron a la actualización de términos y adecuación semántica, realizando un segundo análisis y revisión, en el que todos los ítems fueron aprobados por el equipo de

expertas.

A partir de las recomendaciones de las expertas, se realizaron adaptaciones semánticas de la terminología para actualizar, adecuarlo al contexto local y normativa, sin afectar el constructo, como se puede observar en la

Tabla 2
Adaptación semántica de términos identificados en el instrumento

Términos que requerían modificación	Términos actualizados
Estudiantes con necesidades educativas especiales	Estudiantes con discapacidad.
Centro educativo	Institución Educativa
Etapas educativas	Niveles educativos
Profesor de apoyo de educación especial/orientación	Servicio de apoyo educativo (SAE)/ Servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (SAANEE), (en nuestro país se mantienen vigentes ambos servicios).
Apoyo	Acompañamiento
Posible	Factible
Habilidades	Competencias

En otros casos, se incluyeron precisiones más específicas para una mejor comprensión del ítem sin afectar el constructo, como:

- “tengo ayuda de las familias...” por: “cuento con el involucramiento de las familias...”;
- “tengo tiempo suficiente...” por: “puedo gestionar mi tiempo...”;
- “tengo capacitación..., por: “estoy capacitada...”.

En relación a la fiabilidad, se observa en la tabla 5 que los resultados indican que los valores son consistentes, los coeficientes señalan que la escala total es .83, la cual junto con el factor 1 logran valores por encima de .70, mientras que el factor 2 establece un coeficiente de .64, esto indica que el factor 1 es más consistente que el factor 2. Sin embargo, la escala total muestra valores favorables.

Análisis de ítems de la escala de opinión acerca de la educación inclusiva

Los índices de asimetría y curtosis, muestran una distribución normal de los ítems, ya que ninguno de ellos pasa los límites establecidos [-2, +2]. En relación con el índice de homogeneidad, se encontró que todos los ítems establecen correlaciones superiores a .20, por lo tanto, contribuyen a medir el constructo. Las comunialidades de varios ítems tienen puntajes inferiores a 0.50, que indican la proporción de la varianza explicada por los factores comunes en una variable, como se observa en la tabla 3.

En cuanto a la estructura interna, el análisis factorial exploratorio por medio de la Kaiser-Meyer-Olkin Measure (KMO) dio como resultado .807 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($X^2=1640,246, p \leq .00$). La matriz de componentes rotados dio como resultados dos componentes, cuya estructura está señalada en la tabla 4, los mismos que establecen pesos factoriales mayores a 30.

Tabla 3
Análisis de ítems de la Escala de opinión acerca de la educación inclusiva

Ítems	Media	DE	g1	g2	IHC	h2
1	2,9147	,78094	-,549	,194	,541	,437
2	2,9612	,83295	-,586	-,051	,604	,519
3	3,1163	,78688	-,698	1,252	,506	,322
4	3,0310	,87445	-,417	,538	,482	,320
5	2,8682	,87838	,262	,318	,444	,342
6	2,5581	1,00706	,421	,159	,430	,371
7	2,8217	1,00351	,131	-,261	,515	,441
8	2,7907	1,02068	,432	-,294	,537	,618
9	2,7829	,94341	,165	,098	,438	,428
10	2,8217	,84270	-,048	1,067	,624	,634
11	2,7442	,92093	,167	,146	,602	,588
12	2,6124	,97074	,744	,407	,520	,522
13	2,3256	,90280	,924	1,349	,408	,472
14	3,4264	,78834	-1,308	2,136	,516	,495
15	3,5349	,70762	-1,469	3,222	,704	,852
16	3,5039	,73020	-1,481	3,241	,691	,920
17	3,4884	,75121	-1,532	3,310	,668	,820
18	3,4729	,72970	-1,253	3,025	,670	,885
19	3,4651	,76082	-1,340	2,943	,666	,785
20	3,4884	,73011	-1,060	2,449	,678	,817
21	3,4186	,75723	-,651	1,773	,665	,723
22	3,3876	,93800	-,735	,758	,577	,577
23	3,4884	,82079	-,952	2,050	,680	,709

Nota: FR: frecuencia de respuesta; M: media; DE: desviación estándar; g1: coeficiente de asimetría; g2: coeficiente de curtosis; IHC: índice de homogeneidad; h2: comunalidades.

Tabla 4
Matriz de componente rotado a

	Componente	
	1	2
v16	,949	
v17	,944	
v20	,941	
v18	,937	
v15	,918	

Tabla 4 (continuación)
Matriz de componente rotado a

	Componente	
	1	2
v23	,876	
v19	,862	
v21	,841	
v22	,827	
v14	,582	

Tabla 4 (continuación)
Matriz de componente rotado a

	Componente	
	1	2
v3	,495	
v4	,390	
v8		,867
v9		,862
v10		,827
v13		,748
v11		,737
v7		,732
v12		,710
v6		,667
v2		,578
v1		,526
v5		,518

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 2 iteraciones.

Tabla 5
Coeficientes de la Escala de opinión acerca de la educación inclusiva

Áreas	Alfa de Cronbach
Factor1	.81 (IC95%=.805-.77)
Factor 2	.64. (IC95%=.58-.70)
Escala	.83 (IC95%=.81-.85)

Discusión

Los procesos de validación y fiabilidad a los que se sometió la escala mostraron resultados aceptables, tanto en la validación por juicio de expertos, como el tratamiento estadístico a través del análisis factorial y el cálculo de Coeficiente de Cronbach.

Es importante señalar que la matriz de componentes rotados dio como resultado dos componentes: el primero, sobre fundamentos y condicionantes de la educación inclusiva y el segundo, sobre medidas para potenciar la inclusión, los mismos que establecen pesos factoriales mayores a 30; mientras que en la validación de la Escala de Bravo y Cardona (2013) identificaron tres componentes: (1) los fundamentos, (2) las condiciones

(recursos y apoyos); y (3) medidas y actuaciones para la educación inclusiva. Si bien la aplicación de la escala en el contexto de Lima identifica dos componentes, consideran todos los aspectos del instrumento original, pero agrupándolos en dos, mientras que, para el caso de la escala aplicada en Costa Rica, lo agrupa en tres. En ambos casos se consideran los mismos aspectos, por lo que los componentes son congruentes y no contradicen el modelo.

La revisión y validez supone el análisis y verificación del instrumento al contexto donde se aplicará, generando procesos de adecuación o ajustes que asegure la pertinencia. En el caso del proceso de validación realizado por Bravo y Cardona (2013), también hicieron adecuaciones vinculadas al vocabulario y la terminología para responder al contexto costarricense. Mientras que en el caso de Sevilla et.al. (2018), al realizar la revisión por criterio de jueces determinaron modificaciones en la redacción y reagrupaciones de algunos ítems para responder al contexto mexicano. Al igual que en este estudio, para el caso peruano, se realizaron ajustes semánticos, siguiendo las recomendaciones de las expertas y se actualizó la terminología.

Los resultados en cuanto a la fiabilidad, demuestran que los valores respecto al Alfa de Cronbach son consistentes, mostrando un coeficiente en la escala total es .83 similar al estudio realizado por Otondo y Núñez (2023) al adaptarlo al contexto chileno que muestra un coeficiente en la escala total de .851; lo que pone en evidencia su confiabilidad.

Los esfuerzos por identificar herramientas que midan aspectos actitudinales, de opinión o predisposición son escasos en nuestro país, especialmente en el nivel de educación inicial. Los que se han desarrollado a nivel internacional vienen demostrando la necesidad de identificar este aspecto como fundamental para la implementación de la educación inclusiva, pues la predisposición y actitudes del docente pueden representar una barrera para los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad. Al respecto, el estudio de Sakız et.al. (2024) señalan la falta de herramientas de medición que pongan en evidencia las perspectivas del docente acerca de la educación inclusiva, especialmente de sus actitudes y su opinión.

Desde las propuestas de Booth, y Ainscow (2015) se abrieron puertas para procesos de evaluación y reflexión en las escuelas sobre las barreras para el aprendizaje a través del Index para la inclusión y la guía para la educación inclusiva, que han inspirado diversas iniciativas que visibilizan aspectos actitudinales, identidad, creencias, valores o predisposición como aspectos clave en el desempeño docente. Cada

vez cobran más fuerza la necesidad de contar con herramientas validadas y confiables que midan estos aspectos, cuyas investigaciones viene demostrando que son fundamentales para hacer realidad la educación inclusiva (Sevilla et.al., 2018; Rodríguez et.al., 2020; Otondo y Núñez, 2023; Sakız et.al., 2024).

En la revisión de instrumentos realizada por Azorín (2016) reconoce e identifica a la Escala elaborada por Bravo y Cardona (2013) como uno de los instrumentos que ayuda a recoger la opinión acerca de la educación inclusiva, menciona que es indispensable analizar las actitudes docentes y explica que la opinión del docente es uno de los aspectos que aporta en la comprensión de la realidad que se vive en las escuelas y ayuda a tomar conciencia sobre las prácticas que predominan, las actitudes y la predisposición para llevarlas a la acción.

La validación realizada permite adecuar este instrumento a la realidad peruana, específicamente para aplicarla en docentes de educación inicial, en el nivel que inicia la escolaridad y permite una intervención oportuna, de grandes oportunidades para el desarrollo y los aprendizajes.

Conclusión

Los resultados del proceso de adaptación, validación y fiabilidad sobre la Escala de opinión acerca de la educación inclusiva, demuestran que el instrumento presenta evidencias de validez de contenido en cuanto a su coherencia, relevancia y claridad en todos los ítems, así mismo una estructura interna de dos componentes, y una adecuada fiabilidad, con un Alpha de Cronbach confiable con valores por encima de .70, demostrando eficacia en su aplicación, por lo que puede ser utilizado en el recojo de opinión de los docentes de educación inicial acerca de la predisposición hacia la educación inclusiva.

Fuente de Financiamiento: Investigación autofinanciada.

Conflicto de Interés: La autora declara que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado al mismo.

Referencias

- Amaro. A. (2019). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación inclusiva*, Vol. 12, Núm. 1, 51-66. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/407>
- Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500> <https://www.redalyc.org/journal/4595/459553539013/html/>
- Azorín Abellán, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6294368>
- Badillo-Jiménez VT, Miele-Barrera MD, Peña-Sarmiento AP. (2022). Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con Trastorno del espectro autista. *Duazary*; 19(4), 294-305. Doi: <https://doi.org/10.21676/2389783X.4991> <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/4991>
- Blanco, R. y Hernández, L. (2014). Educación Inclusiva: Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Fundación MAPFRE y Metas educativas 2021, Madrid. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Bravo y Cardona (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los Centros Educativos de la Dirección Regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica. Tesis doctoral, Facultad de Educación del Doctorado en Investigación Educativa: Enseñanza y Aprendizaje. Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf
- Calonge, D., Calonge, D., Castañeda, A., Padilla, J. (2022). Conocimiento sobre educación inclusiva en docentes de instituciones públicas que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales. *Simbiosis, Revista de Educación y Psicología*, 2(3), 16-29. <https://revistasimbiosis.org/index.php/simbiosis/article/view/22>

- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/486>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2 <https://www.redalyc.org/journal/834/83460719002/>
- Laranjeira, M., Teixeira, M. O., Roberto, M. S. y Sharma, U. (2023). Measuring teachers' attitudes and intentions towards inclusion: Portuguese validation of Attitudes to Inclusion Scale (AIS) and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS). *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 408–423. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107683>
- Livia, J. y Ortiz, M. (2014). Construcción de pruebas psicométricas: aplicaciones a las ciencias sociales y de la salud. Colección de aniversario, Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Lozano, C., Wuthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2023). Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-SF) (TEIP-SF). *JORSEN: Journal of Research in Special Needs Education*, 23 (4), 375-388. https://researchonline.nd.edu.au/edu_article/286/
- Méndez, A. (2024). El análisis factorial: una introducción conceptual para la enseñanza y aprendizaje. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.62364/cneip.6.1.2024.240> <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/240>
- Otondo, M. & Núñez, M. F. (2023). Adaptación y validación de un instrumento para conocer la identidad profesional docente con enfoque de educación inclusiva. *Revista de conocimiento en línea*, 1, 33–61. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2565> <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2565>
- Pérez, J. y Merino, M. (2022). Predisposición - Qué es, definición y concepto. <https://definicion.de/predisposicion/>
- Rodríguez, E; González Gil F.; Pastor, E. y Vidal R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *FORO EDUCACIONAL* N°35, pp. 63-86 DOI: 10.29344/07180772.35.2650 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7703925.pdf>
- Sakız, H., Ergün, N. y Göksu, İ. (2024). Developing and Validating the Attitudes Towards Inclusive Education Scale (AIES) Around Contemporary Paradigms of Inclusion. *Asia-Pacific Edu Res* 33, 1053–1069. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00772-8> <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-023-00772-8>
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa México*, DF, 18(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es
- Simón, N., Gómez, A. y López, M. (2024). Análisis psicométrico de la Escala de Actitud hacia las Personas con Discapacidad en una muestra de estudiantes del MUFPS. *Siglo Cero*, 55(2), 43-66. Epub 25 de noviembre de 2024. <https://dx.doi.org/10.14201/scero.31839> <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/31839>