



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO IADI QUE MIDE LAS ACTITUDES HACIA LA
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN UN CENTRO EDUCATIVO DE LA REGIÓN
METROPOLITANA

POR

MAGALLY ANDREA LÓPEZ MONROY

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado académico de Magister en Educación con mención en
Evaluación de Aprendizajes

Profesor guía: Mg. Dib Atala Brandt

Noviembre, 2019

Santiago, Chile

© 2019 Magaly Andrea López Monroy

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

AGRADECIMIENTOS

Aunque sé que las palabras no son suficientes para agradecer el inmenso apoyo que recibí de ustedes, intento reconocer lo de cada uno de ustedes hizo en este ciclo de mi vida.

A Dios: por darme la fortaleza y sabiduría para continuar mi camino a pesar de las adversidades.

A mi madre: porque a pesar de la distancia fue mi compañera de viaje, quien con sus palabras y oraciones me motivan cada día para seguir luchando.

A mi padre: por su apoyo y amor incondicional, porque a pesar de sus pocas palabras siempre supe que él estaba ahí, sintiéndose orgulloso por los proyectos que emprendía.

A mi abuela: Por tenerme siempre en sus oraciones, por sus palabras, consejos y dichos que alegran mi alma, que me hacen sentir muy orgullosa de ser Colombiana.

A mi compañero de vida: Ricardo gracias por tanto amor y por ser mi polo a tierra, por apoyarme en las noches de traspasado, por tu comprensión y por ser tú, Mateo y yo contra el mundo.

A mis hermanas y sobrinas: Por alentarme a seguir, por regalarme sus sonrisas y porque sé que así me encuentre lejos siempre contaré con ellas.

A mi familia chileno - panameña: Carola, Ruth y Kata la hospitalidad, humildad y gran amistad que me brindaron ayudó mucho en los días tristes y alegres en Chile. Genarino el amigo del alma que me deja esta gran aventura académica, sin su ayuda esto no hubiese podido ser posible. Los quiero.

A Tamara: Gracias por ayudarme con la aplicación del instrumento, fue vital para poder terminar el proyecto desde la distancia.

Al Profesor Dib Atala: Por aceptar el reto de guiarme a través del maravilloso mundo de la virtualidad y por hacer de este proyecto no solo un ejercicio académico, sino un intercambio de saberes y culturas.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
I ANTECEDENTES	5
II MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. Las actitudes.....	11
2.2. El término discapacidad.....	14
2.3. La Discapacidad Intelectual como objeto de actitud.....	19
III OBJETIVOS.....	25
Objetivo General.....	25
Objetivos específicos	25
IV METODOLOGÍA.....	26
4.1. Aspectos metodológicos centrales.....	26
4.2. Población y muestra.....	26
4.3. Estructura inicial del instrumento IADI.....	28
4.4. Descripción y puntuación del instrumento.....	30
4.5. Toma de datos.....	32
4.6. Plan de análisis.....	32
4.7. Análisis de validez	33
4.8. Análisis de consistencia interna.....	34
V RESULTADOS.....	35
5.1. Estadísticos descriptivos del IADI.....	35
5.2. Análisis de validez del IADI.....	36
5.3. Análisis de consistencia interna del IADI.....	41
5.4. Análisis factorial confirmatorio	43
5.5. Análisis exploratorio de la Actitudes	45
VI DISCUSIÓN	48
VII LIMITACIONES Y FUTUROS ESTUDIOS	55

7.1. Limitaciones.....	55
7.2. Implicancias prácticas	56
7.3. Futuras investigaciones.....	57
VIII BIBLIOGRAFÍA	59
ANEXOS	65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Categorías De La Discapacidad	20
Tabla 2 Porcentaje De Discapacidades En Las Instituciones Con PIE.....	21
Tabla 3 Ítems Que Conformaron El IADI Inicial Por Dimensión Y Componente Actitudinal..	30
Tabla 4 Número De Reactivos Por Componente Actitudinal En El IADI.....	31
Tabla 5 Estadísticos Descriptivos Para El Puntaje Total Del Instrumento Iadi Inicial.....	35
Tabla 6 Rangos de Puntaje Para el Instrumento Total	35
Tabla 7 Estadísticos descriptivos del instrumento IADI inicial por dimensión.....	36
Tabla 8 Factores extraídos del AFE	37
Tabla 9 Matriz Factorial.....	37
Tabla 10 Ítems del IADI Correlacionados	38
Tabla 11 Matriz de patrón por 3 factores	39
Tabla 12 Matriz De Patrón Por Dos Factores	40
Tabla 13 Varianza De Los Factores	41
Tabla 14 Coeficientes Alfa para el instrumento inicial de 3 factores (componentes)	41
Tabla 15 Coeficientes Alfa Para El Instrumento Final Y Para Sus 2 Factores	42
Tabla 16 Estadísticos, Correlaciones Y Alfa De Cronbach Si Se Elimina Un Ítem Del Instrumento Inicial	42
Tabla 17 Estadísticos, Correlaciones Y Alfa De Cronbach Si Se Elimina Un Ítem Del Instrumento Final	43
Tabla 18 Índice De Bondad De Ajuste Del Modelo Inicial De Tres Factores Y 18 Ítems Comparado Con El Modelo Propuesto De Dos Factores Y 8 Ítems.....	44
Tabla 19 Instrumento IADI validado	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Interacción de los componentes de la CIF.....	18
Figura 2 Categorías de los problemas del Funcionamiento Humano CIF	19
Figura 3 Actitud Según El Puntaje Total. Positiva	45
Figura 4 Actitud Según El Componente Cognitivo (Negativa).....	46
Figura 5 Actitud según el componente afectivo (Positiva).....	46
Figura 6 Actitud según el componente tendencial. Positiva.....	47

RESUMEN

El objetivo de este proyecto es validar una escala que mide las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual. La validación contempló la creación de los reactivos y su validación inicial por medio del juicio de expertos. El instrumento, de nombre IADI, se aplicó a una muestra de 213 estudiantes pertenecientes a un centro educativo particular subvencionado de la Región Metropolitana. Se realizaron análisis psicométricos, entre ellos: análisis factorial exploratorio (AFE), análisis factorial confirmatorio (AFC) y análisis de consistencia interna. El instrumento quedó conformado por 8 reactivos distribuidos en 2 factores que corresponden a los componentes actitudinales afectivo y tendencial. La exclusión de ítems a partir del análisis factorial obedeció a que éstos no cargaron en el factor en el que habían sido definidos teóricamente o no se agruparon en ninguno de los factores resultantes. Se presenta un instrumento que explica el 41.51% de la varianza con un valor Alfa de 0.776. El instrumento IADI mide la actitud hacia la discapacidad intelectual bajo parámetros estadísticamente moderados en cuanto a validez, y aceptable en cuanto a confiabilidad.

Palabras clave: Actitudes, Componentes Actitudinales, Discapacidad Intelectual, IADI.

ABSTRACT

The objective of this project is to validate a scale that measures attitudes towards people with intellectual disabilities. The validation contemplated the creation of the reagents and their initial validation through expert judgment. The instrument, named IADI, was applied to a sample of 213 students belonging to a private subsidized educational center in the Metropolitan Region. Psychometric analyzes were performed, including: exploratory factor analysis (AFE), confirmatory factor analysis (CFA) and internal consistency analysis. The instrument was made up of 8 reagents distributed in 2 factors in which affective and trend attitudinal components are included. The exclusion of items from factor analysis was due to the fact that they did not charge in the factor in which they had been theoretically defined or were not grouped in any of the resulting factors. An instrument that explains 41.57% of the variance with an alpha value of 0.781 is presented. The IADI instrument measures the attitude toward intellectual disability under statistically moderate parameters in terms of validity and acceptable in terms of reliability.

Key words: Attitudes, Attitudinal Components, Cognitive Disability, IADI.

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, para los países es compleja la creación e implementación de políticas y prácticas educativas que apoyen el logro académico estudiantil (Hubbard & Martínez, 2014) y Chile no está exento de dichas complicaciones. Los últimos años se han caracterizado por la transición entre la implementación de los proyectos de integración hacia una educación de tipo inclusiva que permite fomentar mejores logros académicos en las escuelas.

En este sentido, la reciente promulgación de la Ley 20.845 de Inclusión implica una transformación de las escuelas que reciben financiamiento del Estado (municipales y particulares subvencionadas) ya que uno de los objetivos de la ley, es eliminar la selección en el proceso de admisión, lo que se traduce en una mayor heterogeneidad de estudiantes dentro del aula e implicando nuevos desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para toda la comunidad educativa.

Como respuesta a la diversidad de estudiantes y específicamente a la población con discapacidad, las instituciones chilenas implementan Programas de Integración Escolar (PIE) que tienen como objetivo asegurar la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas reguales y la formulación de orientaciones intra y extra escolares aterrizando así las políticas inclusivas chilenas. (Marfán, Castillo, González & Ferreira, 2013).

Es así como para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas regulares, los programas chilenos como el PIE y los internacionales buscan generar experiencias significativas en las instituciones educativas, involucrando tres dimensiones de acuerdo a lo propuesto en el índice de inclusión, el cual establece como necesario la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000).

Ahora bien, respecto a la generación de una cultura inclusiva, se entiende que éste es un proceso que hay que llevar a cabo con la participación activa de toda la comunidad educativa. En este sentido, los alumnos adquieren especial relevancia como actores de la expresión de los valores inclusivos que se desarrollan en las escuelas. Según Briñol, Falces y Becerra (2001) las actitudes encuentran gran relación con el comportamiento del individuo, por ende, existe la posibilidad de realizar ciertas predicciones sobre la conducta que éstos tendrían hacia la discapacidad lo cual podría facilitar o limitar el aprendizaje (Booth *et al.*, 2000). Algunas investigaciones han posibilitado medir las actitudes hacia la discapacidad y de esta forma, se han apoyado estrategias de intervención al momento de gestar culturas inclusivas (García-Fernández, Inglés, Vicent, González & Mañas, 2013).

Teniendo en cuenta la importancia de las actitudes en los proyectos educativos que buscan incluir estudiantes con discapacidad al aula regular, se plantea como propósito en este proyecto de investigación, la construcción y validación de un instrumento que permita medir las actitudes hacia la discapacidad intelectual. Así mismo la discapacidad intelectual como parte del constructo a medir, debido a que este tipo de discapacidad ha sido la mayormente reportada por las instituciones que implementan PIE en las instituciones educativas de Chile (Marfán, Castillo, González & Ferreira, 2013).

Para la construcción del instrumento se tuvo en cuenta, tres factores principales: por un lado, los factores ambientales de la discapacidad intelectual que constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y se desarrollan, organizados a un nivel individual y social (Organización Mundial de la Salud, 2001). Y por otro lado, los tres componentes de las actitudes correspondientes a la “concepción tripartita”, a saber, componente intelectual, componente afectivo y componente tendencial (Briñol *et al.*, 2001). De esta manera

dichos factores ambientales para efectos del proyecto se categorizaron en tres dimensiones: derechos de las personas con discapacidad intelectual, capacidad de aprendizaje de personas con discapacidad cognitiva y la capacidad de interacción de las personas con discapacidad intelectual.

Con lo expuesto y para poder generar decisiones derivadas de los datos obtenidos gracias a la aplicación del instrumento de actitudes hacia la discapacidad intelectual (en adelante IADI), se realizaron una serie de análisis que garantizaran la calidad de la medición del instrumento, comprobando las características psicométricas tales como validez y confiabilidad, de manera que se asegure el grado en que el instrumento mida aquello que pretende medir (validez) y que además todos los ítems que conforman el cuestionario midan el mismo constructo y que además se correlacionen (consistencia interna).

Para ello, se propuso analizar el instrumento por medio de la validez de contenido y de constructo por medio de métodos tales como el análisis factorial, valoración de jueces, entre otros. Así mismo, se estimó la consistencia interna del instrumento por medio del alfa de Cronbach.

En cuanto a la estructura del proyecto, se presenta en primera instancia los antecedentes que abordan los elementos que contextualizan el proyecto, esto es, la situación de la discapacidad en la escuela en Chile y en el mundo, la importancia de las actitudes en el contexto educativo y los instrumentos más utilizados para medir las actitudes hacia la discapacidad dirigidos a hispanohablantes.

En el siguiente capítulo se expone el marco conceptual que corresponde a la configuración teórica que fundamenta el trabajo. En este apartado se abordan tres constructos principales. El primero corresponde a las actitudes y sus componentes, el segundo aborda la evolución histórica del concepto de discapacidad hasta llegar a la *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*, donde se considera la interacción de la

persona y el entorno, resaltando la discapacidad como un constructo social. Finalmente se selecciona uno de los tipos de discapacidad que atañe a la discapacidad intelectual como el objeto de actitud.

Con lo anterior se plantean el objetivo general y los específicos, referidos a la construcción y validación de un instrumento que mida las actitudes hacia la discapacidad intelectual.

Paso seguido, se encontrará la metodología que refiere a la construcción y validación del IADI. Se incluyen aspectos tales como, población y muestra, estructura inicial del IADI, toma de datos, plan de análisis, análisis de validez y análisis de consistencia interna.

Se expone en el siguiente capítulo, los resultados de la validación. Esta sección contiene los estadísticos descriptivos y los análisis de validez tanto del análisis factorial exploratorio como del confirmatorio y la consistencia interna del IADI.

De acuerdo con lo anterior se propone las discusiones que estarán relacionadas con los objetivos propuestos; para finalmente desarrollar las proyecciones y limitaciones.

I ANTECEDENTES

Las actitudes desempeñan un papel fundamental y determinante en la inclusión de los alumnos, especialmente aquellos que cuentan con algún tipo de discapacidad, siendo consideradas las actitudes positivas un factor clave para obtener una inclusión exitosa. En el ámbito educativo, una de las grandes barreras para la inclusión educativa de alumnos con discapacidad en las clases regulares es la actitud de los compañeros hacia éstos (Pérez, Ocete, Ortega & Coterón, 2012).

En el Informe Mundial sobre la Discapacidad se plantea que uno de los principales obstáculos discapacitantes corresponden a las actitudes negativas que restringen la participación de las personas con discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011). Para Reina, Hutzler, Iniguez-Santiago y Moreno-Murcia (2016), uno de los factores clave en una inclusión exitosa es contar con un ambiente social favorable que incluye una actitud positiva por parte de toda la comunidad educativa, incluyendo a los propios estudiantes.

Según Ossa (2013) aún en las sociedades más desarrolladas, las actitudes colectivas imperantes frente a los logros de las personas que presentan alguna discapacidad, todavía tienen mucho de negativo y peyorativo. Esas actitudes, en efecto, suelen estar cargadas de prejuicios y mitos falsos que las hacen ver como inferiores, incompetentes, incapaces e inaceptables. Estos prejuicios y estereotipos encajan en las denominadas concepciones estigmatizantes, que discapacitan más que la propia discapacidad y justifican el mantenimiento de ciertas actitudes. Si bien, en general, se presentan actitudes negativas y de rechazo, especialmente dirigidas hacia la integración escolar de niños con discapacidad, también se destaca la posibilidad de lograr un cambio dirigido hacia actitudes positivas, a partir de la manipulación de uno o más de los componentes actitudinales. Una condición para que estos cambios se consigan consiste en evitar

que se potencie el lado negativo y lastimero de la discapacidad, y, en cambio, se enfatizen las situaciones de ajuste y los logros conseguidos por estas personas.

El reconocimiento de aquellos logros podría potenciar la inclusión exitosa de personas con discapacidad, asegurando que derechos mínimos como la culminación de la escolaridad estén garantizados al presentar la escuela un clima favorable en el proceso de inclusión, como lo menciona Reina et al. (2016). Gomez y Infante (2004) plantean en los resultados de un estudio llevado a cabo con estudiantes universitarios, que las actitudes de éstos tienden a ser más positivas en la medida en que los sujetos de la muestra presentan mayor interacción con personas con discapacidad.

Un clima escolar que presente actitudes negativas hacia la inclusión de personas con discapacidad podría fomentar la deserción escolar de personas con discapacidad. Según resultados del II Estudio Nacional de la Discapacidad (último realizado en Chile hasta la fecha) en la población adulta, el 7,4% de las personas adultas en situación de discapacidad no tiene educación formal, el 23,4% tienen escolaridad básica incompleta, 16,1% escolaridad básica completa, 14,7% enseñanza media incompleta, 23,4% enseñanza media completa, 5,9% educación superior incompleta y el 9,1% educación superior completa (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2015). Lo que adquiere importancia considerando que el 20% de las personas de 18 años o más, es decir, 2.606.914 de chilenos, se encuentra en situación de discapacidad en nuestro país (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2015), cifra no menor en la totalidad de población chilena. Dado lo anterior es que preocupa la dirección e intensidad de la actitud hacia la discapacidad de los alumnos adolescentes entre 13 y 15 años de edad, como un factor determinante en el desarrollo de una cultura inclusiva en las escuelas. Los anteriores, como indicadores de fuerza de la actitud hacia la discapacidad, permiten predecir la conducta de los

alumnos (Briñol et al., 2001), lo que favorecerá la comprensión respecto a la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas.

Teniendo en cuenta la importancia de las actitudes para la inclusión de estudiantes con discapacidad al aula regular, a nivel nacional e internacional se han generado estudios que han permitido medir las actitudes, para con ello generar estrategias pedagógicas en pro de exitosas prácticas inclusivas.

Por ello, es preciso hacer mención de los instrumentos mas utilizados para medir las actitudes hacia la discapacidad dirigidos a hispanohablantes, que según al estudio realizado por González, Sanmartín y Vicent (2013), corresponden principalmente a: Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad - EAPD (Verdugo et al., 1994), Inventario de actitudes hacia personas con discapacidad (Alcedo, Gómez-Sánchez, Fontanil y González-García, 2013) y Escala de Valoración de Términos asociados con la discapacidad - EVT (Aguado y Alcedo, 1999). Estos instrumentos son los principalmente aplicados en el ámbito educativo (González Maciá, C., Sanmartín López, R. y Vicent Juan, M. 2013).

La EAPD fue creada en España, consiste en un instrumento de autoreporte con 37 items distribuidos en cinco factores: 1. Valoración de Capacidades y Limitaciones, 2. Reconocimiento/Negación de Derechos, 3. Implicación Personal, 4. Calificación generica, 5. Asunción de Roles. Posee 6 opciones de respuesta de cada pregunta, dando la posibilidad a los evaluados de opinar el nivel de acuerdo con cada afirmación así: muy de acuerdo (MA); bastante de acuerdo (BA); parcialmente de acuerdo (PA); parcialmente en desacuerdo (PD); bastante en desacuerdo (BD); total desacuerdo (TD). En cuanto a las propiedades psicométricas de la escala, se determinaron tres métodos distintos para otorgar confiabilidad al instrumento, a saber, alfa de cronbach, el metodo de división en mitades y el metodo Lambda de Guttman, resultando una

consistencia interna de 0,92 para la escala general. Para la validez de contenido, el cuestionario fue sometido a juicio de expertos bastante robusto, contando con 250 profesionales de distintas áreas, por lo que finalmente se terminó validando 37 ítems que cuentan con suficientes garantías psicométricas (Polo & López, 2006).

Con respecto a la Inventario de actitudes hacia personas con discapacidad - IDAP de Alcedo, Gómez-Sánchez, Fontanil y González-García (2013), se caracteriza por ser un instrumento que evalúa las actitudes hacia tres tipos específicos de discapacidad: intelectual, sensorial y física. Va dirigido a niños entre 7 y 10 años y cuenta con 36 ítems. Cada uno de los ítems consiste en un enunciado con un formato de respuesta dicotómico en el que la persona que completa el instrumento deberá elegir entre un enunciado que refleja actitudes positivas o negativas hacia la discapacidad. La consistencia interna de la escala medido mediante Alfa de Cronbach es de 0.86 (Alcedo et al., 2013).

El estudio adelantado por Alcedo, Gómez, Fontanil y González (2013), en el que se realiza la validación del IAPD, afirma que la validez convergente con la EAPD mantiene relaciones de moderada a alta y estadísticamente significativas, considerando el IAPD un instrumento con altos niveles de validez y confiabilidad.

Finalmente la Escala de Valoración de Términos asociados con la discapacidad (EVT), es un instrumento en el que relacionan la connotación semántica de las palabras para referirse a la discapacidad, con las actitudes positivas o negativas hacia las personas que presentan esta condición. Por ello el instrumento que está compuesto por 20 ítems los cuales son adjetivos referidos a distintas discapacidades tales como inválido, marginado, excepcional, entre otros, son valorados con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1= altamente negativo; 5= nada negativo) (Aguado, Alcedo & Flórez, 1997).

Los resultados de la validación de la EVT, aplicado a una población con un promedio de edad de 24,3 años, arroja que posee alta consistencia interna de la escala total (0,90) medido mediante Alfa de Cronbach. Así mismo se distinguen tres factores principales en la composición factorial: el primero corresponde a la pérdida o anormalidades de la apariencia física y función psicológica; el segundo factor corresponde a las limitaciones en el rendimiento funcional y de la actividad del individuo; y el tercer factor hace referencia a la desventaja social de la discapacidad (Aguado, et al., 1997).

La aplicación de los instrumentos anteriormente expuestos, ha tenido diversas experiencias en Latinoamérica, en países como Mexico, Perú, Colombia, Argentina, entre otros, arrojando como resultados generales, actitudes positivas hacia la discapacidad. Sin embargo, en estas réplicas, se han encontrado algunas limitaciones de los instrumentos, tales como referirse en general a la discapacidad sin hacer distinción del tipo, ocasionando disminución en la consistencia interna del instrumento pues se mezcla las actitudes hacia diversas discapacidades y niveles de discapacidad. (Dominguez, 2013).

Una restricción en las investigaciones responde a las edades de aplicación de las escalas, pues la EAPD fue creada para aplicar en un contexto universitario, el IAPD es dirigido a niños de 7 a 10 años y la EVT tienen un promedio de aplicación a población de 24, 3 años. Lo anterior entonces, deja un vacío en las poblaciones que se encuentran en escolaridad secundaria entre 14 y 16 años. Otra limitación a tener en cuenta, corresponde a que los sujetos de la muestra pueden haber estado, o no, en contacto con estudiantes con discapacidad, lo que repercute en las respuestas que se obtengan en el instrumento. Es necesario recordar que algunas respuestas son producto de la deseabilidad social, por lo tanto, se hace necesario la triangulación de los datos con la aplicación de otro instrumento que determine las percepciones de los estudiantes

discapacitados sobre las actitudes que tiene los sujetos o compañeros pares hacia ellos. Esto, en el caso de querer determinar actitudes hacia este tipo de objeto actitudinal (sesgado por deseabilidad social) de forma tal que se provean resultados mayormente válidos y confiables.

Todos estos estudios se plantean, como objetivo, alcanzar una direccionalidad positiva de las actitudes hacia la discapacidad, entendiendo que para llevar a cabo una inclusión exitosa en las escuelas es necesario potenciar actitudes que favorezcan un ambiente social donde todas las personas que componen las comunidades educativasson participantes claves de la cultura inclusiva.

II MARCO TEÓRICO

Dado que el fin de este trabajo es validar el IADI, en la fundamentación teórica se ahondará primero en las actitudes y sus componentes, luego en la comprensión conceptual de la discapacidad y enfatizando posteriormente en la discapacidad intelectual, para finalmente plantear los referentes teóricos de las actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo.

2.1.Las actitudes

El concepto actitud ha tenido amplia gama de definiciones que ha ido modificándose a la par de las metodologías que subyacen para su medición (Ortego, López & Álvarez, 2007). Entre ellas, se expondrá citas importantes, para una mayor aproximación al tema de estudio:

- Cook y Selltiz (1964) consideran que la actitud “es una disposición fundamental que interviene en la determinación de las creencias, sentimientos y acciones de aproximación – evitación del individuo con respecto a un objeto...”.

- Milton Rockeach (1968) conceptualiza la actitud como una “Organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación, los cuales predisponen a reacciones, preferentemente de una manera determinada...”.

- Moscovici (1991) define la actitud como “...una disposición interna del individuo, respecto a un objeto...”.

- Eagly y Chaiken (1993) aluden el concepto de actitud a “...una tendencia psicológica que se expresa en evaluación de un objeto o de una actividad particular con algún grado a favor y en contra...”.

- Santrock (2004) argumenta que las actitudes son “creencias y opiniones con respecto a objetos, personas, grupos, sucesos, comunicaciones y símbolos de significado social...”.

Asimismo, Fishbein y Ajzen (1975) definen la actitud como “una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable y ante objetos personas o grupos de personas y situaciones...”.

Es importante en este punto de la investigación, hacer algunos comentarios que se derivan de las definiciones anteriormente descritas; por ejemplo: tanto Fishben como Rockeach aluden en sus definiciones que las actitudes son predisposiciones eventualmente duraderas, es decir, no son estables y permanentes. Esto permite inferir que las mismas están sujetas a cambios dependiendo de variables relacionadas al contexto, las cuales intervienen en la adquisición de las mismas.

Por su parte Molina y Valenciano (2010), informan en un estudio de caso realizado sobre las actitudes y creencias de los alumnos hacia su profesor de educación física con discapacidad, que sus actitudes eran negativas antes de la interacción con el profesor, no obstante, las mismas cambiaron a actitudes positivas al interactuar con él.

Lo anterior aporta a la teoría de que las actitudes son dinámicas y se pueden aprender (puesto que no son innatas) mediante interacciones sociales significativas de las experiencias de un sujeto en un contexto determinado. Es decir, la direccionalidad de las actitudes hacia el profesor fueron modificadas, ya que son flexibles en la medida en la que los estudiantes recibían y generaban influencia externa en relación a su entorno, ayudando así a determinar la personalidad de los sujetos . Lo que es entendido como la concepción sistémica de las actitudes (Guitart, 2002).

En complemento de la características de las actitudes anteriormente expuestas, se puede incluir que son de difícil observación pues son internas e individuales. Se pueden aglutinar hasta llegar a un sistema de valores que se incluyen en el marco moral del individuo (Guitart, 2002)

Es así como se puede destacar que las actitudes se entienden como disposiciones, tendencias o predisposición hacia, lo que llamaría Briñol et. al., (2001) un “objeto de actitud”, y, este “objeto de actitud” el cual puede ser concreto, como por ejemplo: elementos tangibles, personas, etc., o abstractos como situaciones, ideas, etc. Asimismo, las actitudes pueden ser positivas, negativas o neutras. En este sentido, cuando hay una actitud positiva hay una disposición a acercarse al objeto, sin embargo cuando la actitud es negativa se tiende a alejar del objeto y si la actitud es neutral, se es indiferente al objeto (Briñol et.al., 2001).

Por lo tanto, una actitud no es adjetivable de ‘buena’ o ‘mala’, porque estos son adjetivos de comportamiento, no de una disposición interna. Estaría correctamente decir que se ‘tiene una actitud positiva hacia la discapacidad’ cuando se tiende a acercarse a la discapacidad.

Es preciso diferenciar una actitud de un comportamiento ya que muchas veces se confunden los conceptos. Al respecto, los comportamientos se definen como acciones que son observables y no están sujetos a inferencias; por el contrario las actitudes no son observables, ya que deben ser inferidas a partir de la constitución y análisis de sus tres componentes (Guitart, 2002). Estos componentes forman parte de la “concepción tripartita” de las actitudes y corresponden al componente intelectual, componente afectivo y componente tendencial (Briñol et al., 2001).

El componente intelectual “incluye los pensamientos y creencias de la persona acerca del objeto de actitud...” (Briñol et al., 2001 p. 459). También involucra las cualidades junto con los conceptos, ideas, creencias, valores, juicios, prejuicios, del objeto. El componente afectivo “agrupa los sentimientos y emociones asociados al objeto de actitud”. Se puede medir a través de diferenciales semánticos como el gusto o disgusto, amor u odio, sentimientos favorables o desfavorables, etc (Briñol et.al., 2001 p. 459). El componente tendencial, “recoge las intenciones

o disposiciones a la acción, esto es, lo que estaría dispuesto a hacer” (Briñol et.al., 2001 p. 459), generando una relación equivalente entre las creencias y la dirección de la respuesta.

En conclusión, las actitudes son de vital importancia para la predicción del comportamiento social humano ya que guardan una relación estrecha con la conducta. Al realizar investigaciones sobre las actitudes, se promueven acciones que permitan realizar cambios sociales relevantes en pro de mejores relaciones entre individuos y hacer comunidades más tolerantes. Esto es posible, ya que los cambios en las actitudes de las personas pueden cambiar un contexto. Si las actitudes de un gran número de personas cambian, posiblemente las normas sociales puedan transformarse también, reflejando la interiorización de los valores, normas y preferencias que rigen en los grupos y organizaciones a los que pertenecemos (Briñol et.al., 2001).

Ahora bien, es importante, para efecto de este estudio, entender lo que significa el término discapacidad. En el siguiente apartado se profundiza sobre este aspecto.

2.2. El término discapacidad.

El término discapacidad, ha estado inmerso en una serie de revisiones, fruto de la movilización de los derechos humanos en el mundo, la reflexión y discusiones técnicas que han modificado sustancialmente dicha definición. Se ha pasado de una conceptualización y clasificación netamente médica a concepciones que incorporan factores contextuales y socioculturales al significado. Además el término es consecuencia del cambio de ideologías religiosas, políticas, económicas y sociales a la que se ha visto sometida la sociedad.

Este cambio de las perspectivas según Andrade (2008), puede agruparse en modelos explicativos que incluyen al modelo tradicional, médico y social. Dichos modelos no responden a una cronología donde en el momento que aparece uno desaparece inmediatamente el otro, más

bien, los modelos se mantienen, presentándose actualmente una variedad de modelos en mayor o en menor medida.

En el modelo Tradicional, la discapacidad era pensada desde la religión, entendida como un castigo divino. Por ello, las consecuencias para las personas que la “padeían” correspondían a la eugenesia y la marginación.

El Modelo Médico, se justifica en base a la biología y la genética, hallando la discapacidad como enfermedad y permitiendo a los sujetos la posibilidad de ser “normalizados” para pertenecer a la sociedad (Palacios, 2008).

En cuanto al Modelo Social, surge como fruto de la movilización de los derechos humanos en el mundo y especialmente de la búsqueda de la reivindicación de los derechos por parte las personas con discapacidad y sus familias, quienes aseguran que es la sociedad quién discapacita a la gente físicamente disfuncional. Esta visión supone un mundo creado con barreras, sin tomar en cuenta las disfunciones que otras personas tienen (Mertens, Sullivan & Stace, 2011 en Andrade, 2008).

El modelo surge desde las décadas de 1960 y 1970, específicamente para las personas con discapacidad, a partir de la instauración del movimiento de vida independiente en Estados Unidos, motivando la conformación de éste, la opresión a la que estaban expuestos y buscando reclamar sus derechos, de manera que buscaban encontrar autonomía en las decisiones de sus propias vidas. Con estos movimientos no solo en Estados Unidos, sino en otros países, se comienza a entender la discapacidad no desde el individuo sino de su entorno, relacionando estrechamente la discapacidad con los derechos humanos, buscando eliminar la marginación y vulneración de estos. Como producto de esta lucha, se propuso los Principios Fundamentales de

la Discapacidad y posteriormente en palabras de Mike Oliver el modelo social de la discapacidad (Victoria, 2013).

Dentro de las características del modelo se encuentra por primera vez, una diferenciación entre la deficiencia y la discapacidad, atribuyendo una multidimensionalidad del concepto de discapacidad como las barreras económicas, medioambientales y culturales en el contexto, recalcando que las causas de la discapacidad no son de origen religioso ni científico, dando gran relevancia a las causas sociales, perdiendo así parte de sentido la intervención puramente médica, dando pie a estrategias dirigidas a la rehabilitación de la sociedad (Victoria, 2013).

Desde esta perspectiva la persona con discapacidad es caracterizada a través de: a) El cuerpo, ya que descubrir las habilidades y las capacidades que una persona con discapacidad ha desarrollado con el cuerpo que posee, puede direccionar las acciones a seguir para su inclusión; b) la familia, puesto que lo ella piense sobre el integrante con discapacidad, facilitará o entorpecerá el desarrollo de habilidades y capacidades que intervendrán de manera directa en su mayor o menor inclusión y c) el medio, debido a que es quien acrecenta o elimina las barreras de participación en la sociedad. (Victoria, 2013).

En esta misma línea, la Organización mundial de la Salud ha generado documentos que logran unificar y estandarizar la concepción de la discapacidad. La Clasificación Internacional del *Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud* (CIF) representa un cambio fundamental de paradigma respecto a la discapacidad, en la que el sujeto no es el centro de la conceptualización sino que el punto focal es la descripción de la situación en la que se encuentra (Salinas, 2014). La CIF permite un acercamiento al entendimiento de la discapacidad a través de la interrelación de dos partes principales; el Funcionamiento y la Discapacidad, entendiendo que a un mismo sujeto pertenecen características corporales y por ende de salud, pero a su vez posee

rasgos que se han ido formando gracias a la relación con el entorno en el que se desenvuelve, considerándose estos último como factores contextuales (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Los factores contextuales se constituyen a su vez de dos elementos que van a dar cuenta del trasfondo total de la vida de un sujeto como de su estilo de vida: factores ambientales y factores personales. Los factores ambientales, representan a elementos externos al sujeto correspondientes al “ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y desarrollan sus vidas”, pueden ser individuales (ej. hogar, lugar de trabajo, escuela) o sociales (ej. actividades comunitarias, agencias gubernamentales, servicios de comunicación y transporte, leyes, etc.). Estos factores ambientales corresponden a la “influencia externa sobre el funcionamiento y la discapacidad” la cual constituirá una barrera o un facilitador del funcionamiento de una persona en condición de discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011). Estos elementos no corresponden propiamente a la persona con discapacidad, sino que incluye el mundo físico creado por el hombre y sus dimensiones social, físico y actitudinal. Los factores personales, en cambio, pertenecen a las características del individuo que no forman parte de una condición o estado de salud (ej. sexo, raza, edad, estilos de vida, hábitos, etc.) (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Entonces, tal y como se evidencia en la **Figura 1** la clasificación del funcionamiento y la discapacidad es un proceso interactivo entre la condición de salud y los factores contextuales que pueden ser ambientales o personales, bidireccionales y que considera la discapacidad desde la deficiencia y no desde la discapacidad, es decir, señala que la discapacidad contiene a las deficiencias y éstas a su vez se entienden como “problemas en las funciones o estructuras

corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida”. (Organización Mundial de la Salud 2001, P. 14)

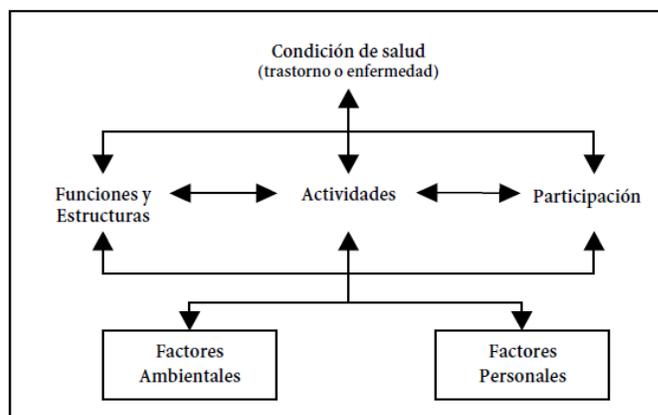


Figura 1 Interacción de los componentes de la CIF.

Fuente: Recuperado de Organización Mundial de la Salud (2001). “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)”(p.21)

La CIF no solamente suministra una mejor manera de definir la discapacidad, sino además proporciona una manera de medir cómo la sociedad ve a las personas con discapacidad, ya que ésta se preocupa más por el entorno en el que se encuentra la persona y no el déficit de ésta, dando una visión de la persona desde sus capacidades medidas desde una perspectiva continua, puesto que puede darse en cualquier ciclo o fase de la vida humana.

Es así, como esta concepción se enfatiza en los factores ambientales, el entorno, estableciendo que los problemas del funcionamiento humano se deben a tres principales elementos que se interrelacionan: 1) deficiencias en las funciones y estructuras, 2) limitaciones en la actividad y 3) restricciones en la participación. Para su mayor comprensión se presenta la **Figura 2**.

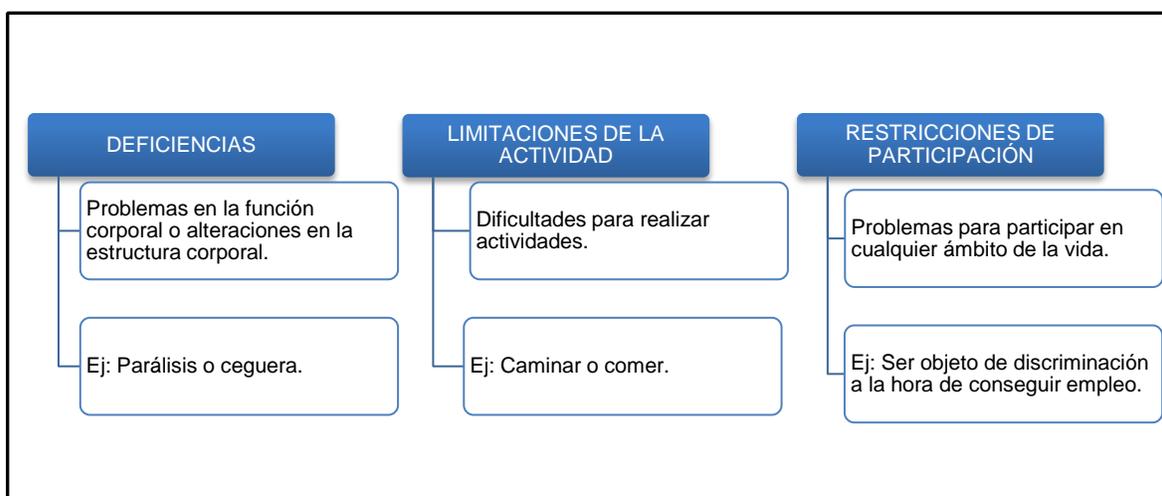


Figura 2 Categorías de los problemas del Funcionamiento Humano CIF

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos entregados en el Informe Mundial de la Discapacidad. (Organización Mundial de la Salud-Banco Mundial (2011))

En resumen, la discapacidad se presenta cuando una persona presenta dificultad en cualquiera de las tres categorías de funcionamiento. Entendiendo que la discapacidad contiene a las deficiencias, relacionando la condición de salud (enfermedades, lesiones y trastornos) con las disminuciones específicas en las estructuras corporales (deficiencias).

La CIF también en el primer elemento (deficiencias en las funciones y estructuras), enlista una serie de funciones que se pueden ver afectas en el ser humano, reemplazando la antigua clasificación de los tipos de discapacidad.

2.3. La Discapacidad Intelectual como objeto de actitud

Con lo anterior, se entiende que en la CIF no se realiza una distinción entre los tipos y las causas de discapacidad, ya que la intención de la clasificación es usar un lenguaje neutro que no realice distinciones ENDIC (Fondo Nacional de Discapacidad, 2005) y las categorías en el marco de clasificación que propone la CIF (Tabla 1), Se pretende establecer conceptos comunes que no ayuden a la comprensión de los tipos de discapacidad. (Organización Mundial de la Salud – Banco Mundial, 2011), se intenta aterrizar a las dinámicas chilenas, encontrando que se

reconocen los postulados de la CIF, pero para efectos de su aplicación en la práctica realizan un paralelo entre las categorías de deficiencia propuestas en el documento del Primer Estudio Nacional de la Discapacidad.

Tabla 1 *Categorías De La Discapacidad*

<u>Categorías de deficiencias en ENDISC Chile 2004</u>	<u>Componentes de la CIF</u>	
	<u>Funciones Corporales</u>	<u>Estructuras Corporales</u>
Físicas	Funciones Neuromuscoesqueleticas y relacionadas con el movimiento	Estructuras relacionadas con el movimiento
Auditivas	Funciones sensoriales	El Ojo, el oído y estructuras relacionadas
Visuales		
Intelectuales	Funciones Mentales	Estructura del sistema Nervioso (Estructuras del cerebro)
Psiquiátricas		
Viscerales	Funciones de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico y respiratorio Funciones de los sistemas digestivo, metabólico y endocrino Funciones genitourinarias y reproductoras Funciones de la piel y estructuras relacionadas	Estructura de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico y respiratorio Estructura de los sistemas digestivo, metabólico y endocrino Estructuras genitourinarias y reproductoras Estructura de la piel y estructuras relacionadas
Múltiples	Otras funciones y estructuras no clasificadas	

Nota: Fuente: Fondo Nacional de la Discapacidad [FONADIS] (2005). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad, ENDISC. Santiago, Chile: FONADIS – Gobierno de Chile.

Del mismo modo, en el ámbito educativo también se realiza distinción entre los tipos de discapacidad con la Ley 19.284 de Integración Social de personas con Discapacidad (1994) agrupando las deficiencias en tres categorías, que corresponde a las deficiencias psíquicas o mentales, deficiencias sensoriales y deficiencias físicas. El primer grupo lo identifican desde la puntuación del coeficiente intelectual (menor de 70 puntos) y los trastornos en el comportamiento adaptativo permanentes; el segundo grupo pertenece a las deficiencias visuales, auditivas o de la fonación y el tercer grupo “son aquellas que producen un menoscabo en a lo

menos un tercio de la capacidad física para la realización de las actividades propias de una persona no discapacitada” (Ley 19.284, 1994). La anterior clasificación según el ENDIC (Fondo Nacional de la Discapacidad, 2005), presenta como principal limitación la condensación de lo intelectual y lo psiquiátrico en un solo grupo, por lo que en la clasificación se realizó su distinción.

Para poder determinar el porcentaje por cada tipo de discapacidad, se realizó una clasificación de los diagnósticos esbozados en Marfán, et. (2013), apartando primero las Necesidades educativas transitorias de la permanentes, basándose en las definiciones propuestas en el decreto 170 (2010), por el cual se fijan las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial; para finalmente establecer el tipo de discapacidad a la que pertenecen, de acuerdo con la clasificación de ENDISC (Fondo Nacional de la Discapacidad, 2005) y la CIF (Organización Mundial de la Salud, 2001) (Tabla 2).

Tabla 2 *Porcentaje De Discapacidades En Las Instituciones Con PIE*

Necesidades Educativas Transitorias (NET) Reportadas 69.3%		Necesidades Educativas Permanentes (NEP) Reportadas 30.7%
TIPO DE DISCAPACIDAD	DIAGNÓSTICOS	% DE DIAGNOSTICO
Intelectuales	Discapacidad intelectual leve, Discapacidad intelectual moderada, Discapacidad intelectual grave o severa, trastorno del espectro autista, trastornos del desarrollo, graves alteraciones de la relación y la comunicación	28.7%
Física	Discapacidad motora leve, Discapacidad motora moderada, Discapacidad motora grave o severa	1%
Sensorial	Hipoacusia Moderada, hipoacusia severa, baja visión, sordera, ceguera, disfasia severa	1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos entregados en el grafico 30 - Porcentaje de diagnósticos a nivel nacional. Marfan, et (2013, p. 123)

Teniendo la claridad de los tipos de discapacidad y la concepción que se tiene acerca de cada una de ellos, tanto a nivel internacional como nacional y específicamente en el campo educativo, se determina que para delimitar la elaboración de este instrumento se ahondará en la discapacidad

intelectual, siendo esta según Marfán, et. (2013), la discapacidad mayormente reportada por las instituciones que implementan Programas de Integración Escolar (PIE) en las instituciones educativas de Chile, aclarando que en este documento la discapacidad corresponde a una necesidad educativa permanente - NEEP.

Entonces, la discapacidad intelectual según la CIF, se asocia a las deficiencias en las funciones mentales globales tales como la conciencia, la energía y los impulsos (incluyendo al autismo), como las funciones mentales específicas, tales como memoria, lenguaje y cálculo mental” (Organización Mundial de la Salud, 2001).

En otras palabras y resaltando que la siguiente es la definición del objeto de actitud, la Discapacidad Intelectual (en adelante DI) corresponde a las “*Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años*” según la Asociación Americana sobre el Retraso Mental - AARM en su última edición sobre la definición de retraso mental (Luckasson y Cols, 2002 en Verdugo 2003 p. 8).

Al respecto, Verdugo (2003) explicita que las limitaciones de la discapacidad intelectual deben ser consideradas según el contexto de la persona que presenta la condición, contexto que se relaciona con los “ambientes típicos de los iguales en edad y cultura”. Además, plantea que la concepción que da la AARM, involucra considerar las limitaciones a la vez de reconocer las capacidades de las personas con DI, facilitando la descripción del perfil de apoyos necesarios para mejorar la calidad de vida del individuo; estos apoyos pueden ser intermitentes, transitorios o generalizados. (Verdugo, 2003)

La definición que aporta la AARM corresponde a un modelo social de la discapacidad, coincidiendo en la multidimensionalidad de la persona y del ambiente. Estas cinco dimensiones

corresponden a: habilidades intelectuales, conducta adaptativa (conceptual, social y práctica), participación, interacciones y roles Sociales, salud (salud física, salud mental, etiología) y contexto (ambientes y cultura).

Para efectos de este proyecto se profundizará en la dimensión de contexto, entendiendo esta como las condiciones interrelacionadas de la cotidianidad de las personas, que se pueden presentarse en tres niveles (que a su vez corresponden a las subdimensiones del IADI): a) Microsistema: incluye el entorno inmediato, a la persona misma, la familia y personas próximas; b) Mesosistema: corresponde a su comunidad y entidades de servicio educativos, habilitación, apoyos, etc.; y c). Macrosistema: responde a los patrones generales de la cultura, sociedad ya sea del país o internacionales.

Entonces, si cada una de las interacciones de los diferentes niveles se da de manera efectiva, pueden proporcionar oportunidades o fomentar el bienestar en las personas. También es preciso aclarar que si en los organismos educativos, laborales, de ocio y vivienda se presenta de manera inclusiva favorecen el desarrollo de las personas y mejoran su calidad de vida (Verdugo, 2003).

La escala de medición de actitudes que se validó, contó con tres subdimensiones, que responden a elementos claves en cada uno de los niveles de interacción explicados en el párrafo anterior. Así pues, en el microsistema se indagará por las actitudes hacia la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual; del mesosistema las actitudes hacia capacidad de interacción de los estudiantes con discapacidad intelectual; y del macrosistema las actitudes hacia los derechos de las personas con discapacidad intelectual.

Finalmente, se hace necesario establecer las actitudes específicamente de la población con discapacidad intelectual ya que según plantean García y Hernández (2011) y Moreno et. al., (2006) las actitudes que se desarrollan en la interacción con personas con discapacidad

intelectual son más negativas que las que se desarrolladas en la interacción con sujetos que presentan otro tipo de discapacidad.

Si bien, aunque existen algunos instrumentos muy utilizados en el estudio de las actitudes, la validación de éstos no permitiría medir el constructo tal cual se ha planteado en párrafos anteriores pues mide todos los tipos de discapacidad, sin hacer distinción entre ellos. Así, por ejemplo: tanto la “*Escala de valoración de términos asociados con la discapacidad*” - EVT (Aguado y Alcedo, 1997) y la “*Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad*”- EAPD (Verdugo et al., 1994) hacen referencia a discapacidad en general.

III OBJETIVOS

Objetivo General

Construir y validar un instrumento que mida las actitudes de los adolescentes entre 13 y 16 años hacia la discapacidad intelectual en una Institución educativa de dependencia particular subvencionada.

Objetivos específicos

1. Diseñar un instrumento que mida las actitudes de los adolescentes entre 14 y 16 años hacia la discapacidad intelectual en una institución educativa de la Región Metropolitana.

2. Determinar la validez de contenido de un instrumento que mida las actitudes de los adolescentes entre 14 y 16 años hacia la discapacidad intelectual en una institución educativa de la Región Metropolitana.

3. Determinar la validez de constructo de un instrumento que mida las actitudes de los adolescentes entre 14 y 16 años hacia la discapacidad intelectual en una institución educativa de la Región Metropolitana.

4. Determinar la consistencia interna de un instrumento que mida las actitudes de los adolescentes entre 14 y 16 años hacia la discapacidad intelectual en una institución educativa de la Región Metropolitana.

IV METODOLOGÍA.

4.1. Aspectos metodológicos centrales.

El presente proyecto se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, transeccional descriptivo. Los datos analizados se recogen en un solo momento sin ninguna manipulación de las variables presentes en el estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2008).

El proyecto comprendió tres etapas: la construcción y validación del IADI mediante juicio de expertos; la aplicación del instrumento y el tratamiento de los datos estadísticamente; y la definición estructural final del IADI.

Al ser un estudio de carácter cuantitativo tendría como fin poder generalizar su aplicación a la población, ya que sus dimensiones apuntan a aspectos muy generales del constructo medido. Sin embargo es necesario, el incremento de la muestra y la heterogeneidad de la misma; así como la inserción de más reactivos dentro de su estructura dimensional para lograr que el mismo amplíe su carácter a uno generalizable.

4.2. Población y muestra

La población de estudio corresponde a estudiantes de octavo de básico y primero de medio que estudian en establecimientos subvencionados de la región metropolitana. En cuanto a la muestra, esta es de carácter no probabilística (denominada también como muestra dirigida), puesto que como señala Hernández, Fernández y Baptista (2014) su selección depende de las características de la investigación más que de un criterio estadístico de generalización.

La muestra estuvo conformada por estudiantes de 8 básico y 1ero medio de un centro educativo subvencionado en la comuna de Puente Alto de la Región Metropolitana, caracterizado por obtener un promedio superior a los 300 puntos en las pruebas SIMCE durante las tres últimas aplicaciones y no realizar selección de sus estudiantes, ya que por la ley de inclusión mencionada

en capítulos anteriores, tiene la obligación de recibir estudiantes de manera aleatoria, utilizando para esto el método de la tómbola. Esto implica que los cursos donde se aplicó el instrumento se encuentren estudiantes con diversidad de necesidades educativas, donde las actitudes de los compañeros van a permear a favor o en contra de los procesos educativos de los estudiantes específicamente con discapacidad. Reflejo de lo que debe estar sucediendo en establecimientos con similares características. Se contó con la participación de 213 estudiantes: 111 del sexo masculino y 102 del sexo femenino.

En cuanto a la razón por la cual se seleccionó esta muestra, se debió principalmente a que la mayoría de los estudios sobre las actitudes, se han desarrollado exclusivamente en el nivel primario o superior olvidando los grupos del nivel medio (Bossaert, Colpin, Jan Pijl & Petry, 2010). Además, en Chile el Instituto Nacional de Estadísticas (Instituto Nacional de Estadística, 2015) formula que las personas con discapacidad entre 6 y 14 años se encuentran estudiando actualmente. Sin embargo, el porcentaje se reduce al 37% cuando se pasa a la educación media o superior.

Por lo anterior, se hace necesario evaluar las actitudes en el grupo etáreo entre 14 y 15 años (terminando la educación básica y comenzando la media), de manera que permita dar cuenta si las actitudes que se presentan en estas edades son un factor que influye en la deserción de las personas con discapacidad.

Además, se selecciona un establecimiento educativo de dependencia particular subvencionado, que por la ley de inclusión mencionada en capítulos anteriores, tiene la obligación de recibir estudiantes de manera aleatoria, utilizando para esto el método de la tómbola, esto implica que lleguen estudiantes con diversidad de necesidades educativas especiales.

4.3. Estructura inicial del instrumento IADI

El instrumento IADI surge como resultado de la búsqueda inicial de bibliografía relacionada al objeto de actitud que se pretendía medir y que ya se describió en un apartado anterior como: discapacidad intelectual. Los ítems construidos abordaron el tema desde tres perspectivas, a saber; derechos de las personas con discapacidad intelectual, capacidad de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual y la capacidad de interacción de las personas con discapacidad intelectual y los componentes cognitivo, afectivo y tendencial de las actitudes.

Se elaboraron 42 ítems distribuidos equitativamente en los tres componentes actitudinales y los tres temas a abordar en el instrumento. Los reactivos se propusieron adaptando ítems de diversos instrumentos (Aguado & Alcedo, 1997; Verdugo et. al., 1995) y añadiendo nuevos .

Se procedió a someterlos inicialmente a la validación de contenido mediante el juicio de cinco expertos, tres de ellos académicos del magíster en educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile con la mención de Evaluación de Aprendizajes y los otros dos, profesores de educación diferencial activos dentro del Ministerio de Educación. Esta primera versión de los reactivos, fue enviada a los jueces junto con un cuadernillo (anexo 1), señalando los objetivos de la evaluación y la validación, las conceptualizaciones tanto de actitud como del objeto de actitud, así como las instrucciones para contestar la matriz.

A los jueces se les solicitó que evaluaran cada uno de los reactivos de acuerdo a la matriz enviada, donde valoraban cada afirmación según los tres componentes de las actitudes (cognitivo, afectivo y tendencial). Si se consideraba que el reactivo no respondía a un componente actitudinal, pero sí a un comportamiento, debería indicarlo en la columna correspondiente. Además se les invitó aceptar o rechazar el reactivo, indicando su valoración. En

el caso de rechazar un reactivo incluirían algún comentario en la columna de observaciones, y si creían pertinente realizar comentarios de los ítems aceptados podrían hacerlo en la misma columna, en la que también se podía realizar alguna otra observación, cuando consideraban que el reactivo presentaba problemas de formato, ortografía, redacción, pertinencia del ítem u otros aspectos que consideraban apropiados para mejorar el instrumento.

Se tomó como criterio de aprobación un 100% de acuerdo por parte de los jueces (valoración de los jueces anexo 2). En consecuencia, se eliminaron 17 ítems, quedando 25 de los que finalmente, para tener una consistencia en cantidad de ítems entre los componentes de la actitud, se consideraron 6 por cada componente actitudinal, de manera que el instrumento final quedó configurado con la misma cantidad de reactivos para cada componente, con un total de 18 ítems.

De esta forma, el instrumento a aplicarse en la muestra de estudio, que se encuentra en el anexo 3. Antes de realizar el pilotaje se efectuó una contextualización de los ítems del instrumento, de manera que un especialista en medición chileno apoyó la escritura final de los reactivos, ya que el estudio fue desarrollado por una persona extranjera y se consideraba necesario salvaguardar este aspecto, de tal modo que los estudiantes a los que se les aplicó el instrumento no tuviesen dudas por alguna palabra utilizada que fuese originaria del país de quien construyó la escala.

En cuanto a las tres dimensiones en las que las preguntas fueron agrupadas, es de notar que la cantidad de ítem no fue equitativa, es decir, la primera dimensión denominada “*actitudes hacia los derechos de las personas con discapacidad intelectual*” contó con 8 ítems en total; la segunda dimensión denominada “*actitudes hacia la capacidad de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual*” estaba conformada por 4 ítems solamente, y la tercera dimensión denominada “*actitud hacia la capacidad de interacción de las personas con discapacidad*”

intelectual” contó con 6 ítems. Esto se debió principalmente, a que se dio prioridad a los componentes de la actitud y su distribución equitativa de reactivos en el instrumento.

4.4. Descripción y puntuación del instrumento

El IADI se ensambló en una escala Likert, que permite a los participantes responder a cada reactivo de manera independiente, e indicar el grado de acuerdo en el que se encuentran según cada afirmación dada (Morales, 2013). Con este método todos los ítems miden con la misma intensidad la actitud que se desea medir y es el encuestado el que le da una puntuación, en función de su posición frente a la afirmación sugerida por el ítem. La actitud final que se asigna al encuestado será la media de la puntuación que éste da a cada uno de los ítems del cuestionario (Guil, 2006).

La escala contó con cuatro opciones, las cuales van de totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3) y, totalmente de acuerdo (4). A continuación, la Tabla 3 presenta los ítems que conformaron el IADI.

Tabla 3 *Ítems Que Conformaron El IADI Inicial Por Dimensión Y Componente Actitudinal*

ITEM	DIMENSIÓN	COMPONENTE ACTITUDINAL
Las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a estudiar.	Dimensión 1	Cognitivo
Me enoja que mis amigos se burlen de las personas con discapacidad intelectual	Dimensión 1	Afectivo
Ayudaría a una persona con discapacidad intelectual a realizar una tarea escolar.	Dimensión 1	Tendencial
Me siento triste cuando se burlan de una persona con discapacidad intelectual	Dimensión 1	Afectivo
Me enoja que las personas pongan sobrenombres a las personas con discapacidad intelectual.	Dimensión 1	Afectivo
Me gusta que la gente sea solidaria con las personas con discapacidad intelectual	Dimensión 1	Afectivo
Me molesta que, en un lugar público como el cine o el supermercado, la gente se aleje de personas con discapacidad intelectual.	Dimensión 1	Afectivo
Estaría dispuesto a defender a una persona con discapacidad intelectual si veo que la molestan.	Dimensión 1	Tendencial
Las personas con discapacidad intelectual siempre necesitan ayuda de otras personas para realizar acciones de la vida cotidiana como afeitarse o comer.	Dimensión 2	Cognitivo

Los padres de personas con discapacidad intelectual necesitan ayudarlos para vestirse y alimentarse.	Dimensión 2	Cognitivo
Las personas con discapacidad intelectual pueden usar las redes sociales sin ayuda de los demás.	Dimensión 2	Cognitivo
Una persona con discapacidad intelectual puede aprender igual que los demás.	Dimensión 2	Cognitivo
Invitaría al cine a un compañero con discapacidad intelectual.	Dimensión 3	Tendencial
En el metro me sentaría al lado de una persona con discapacidad intelectual.	Dimensión 3	Tendencial
Las personas con discapacidad intelectual son agresivas.	Dimensión 3	Cognitivo
Estaría dispuesto a conocer en mayor profundidad a personas con discapacidad intelectual.	Dimensión 3	Tendencial
Me incomoda que las personas con discapacidad intelectual me abracen.	Dimensión 3	Afectivo
Dejaría participar en mi equipo de juego a una persona con discapacidad intelectual.	Dimensión 3	Tendencial

Es importante resaltar que, si bien, se definieron 3 dimensiones teóricas en el IADI, al considerar que lo que se está midiendo es la actitud, se tomaron como factores a verificar los componentes que conforman las actitudes, sin las cuales, no es posible medir las mismas. La cantidad de reactivos por componente actitudinal fue de 6. Esto va muy de la mano con lo que aconsejan algunos estudios de considerar mínimo de 3 a 4 ítems en el caso de que la muestra tenga al menos 200 casos (Fabrigar et al., 1999; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). A continuación, se presenta la tabla de especificaciones (Tabla 4) en la que es posible apreciar la distribución equitativa de los reactivos atendiendo a su componente actitudinal. La ponderación de cada componente es igual a la suma de sus reactivos multiplicados por los 4 puntos que es el mayor puntaje posible a obtener.

Tabla 4 *Número De Reactivos Por Componente Actitudinal En El IADI*
Tabla de Especificaciones

COMPONENTES	Cognitivo	Afectivo	Tendencial
REACTIVOS	1-3-8-11-13-15	4-6-9-12-14-16	2-5-7-10-17-18

Teniendo en cuenta lo anterior y aclarando que el fin del proyecto no es el análisis de las actitudes de la muestra, sino la construcción y validación del instrumento que mide las actitudes hacia la discapacidad, se realizan los rangos para determinar el puntaje y direccionalidad de la actitud, la escala que se usó y cómo se asignó el puntaje.

Por ello se construyeron dos categorías de análisis (anexo 4). La primera a partir de la actitud de acuerdo al grupo considerando el puntaje total, donde el puntaje máximo obtenido es de 72 y el mínimo de 18 puntos. A partir de estos datos se construyeron 5 categorías: altamente positiva, positiva, neutral, negativa y altamente negativa.

La segunda categoría se construyó por componente del grupo. Para esta categoría se consideró el puntaje por cada uno de los componentes con un puntaje máximo de 24 y mínimo de 6. Se incluyeron 4 categorías: muy positiva, positiva, negativa y muy negativa.

4.5. Toma de datos.

El instrumento se aplicó en el mes de noviembre de 2017 por medio de papel y lápiz. Se les explicó a los estudiantes los objetivos del estudio y que su participación era voluntaria y los datos serían de uso confidencial. Cada participante firmó un consentimiento informado de acuerdo a estándares éticos nacionales. La información obtenida se traspasó a una planilla de datos Excel para su posterior análisis estadístico en el programa SPSS versión 20.

4.6. Plan de análisis

La validación del instrumento IADI contempló en primera medida en analizar las capacidades psicométricas del mismo, luego se estudia la validez de contenido mediante el juicio de expertos, buscando que la estructura a priori del instrumento sea lo más representativa del constructo que se deseaba medir. Paso seguido, se realiza la validez de constructo, considerando la misma muestra para el análisis factorial exploratorio (AFE) (Llore, Ferreres, Hernández & Tomás,

2014) y confirmatorio (AFC) (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999), buscando establecer una estructura a posteriori del instrumento IADI lo más representativa del constructo medido. Finalmente se analiza la consistencia interna del instrumento por medio del estadístico Alfa de Cronbach. (Cronbach, 1951). Los análisis anteriormente mencionados se realizaron con el programa SPSS versión 20.

4.7. Análisis de validez

Hogan, (2004) plantea como necesidad imperante en todo diseño, construcción y validación de instrumentos de medición el profundizar en lo relacionado a la validez, es decir, que el instrumento realmente mida lo que pretende medir. En este sentido, se hace necesario una cuidadosa revisión de los ítems que conforman el instrumento a validar para que, en definitiva, representen al constructo medido. Es de suma importancia evitar reportar resultados si no se está bajo estas circunstancias. Por ello, para efecto del IADI, y con base en los resultados observados en la prueba de normalidad de los datos, Kolmogorov – Smirnov en la que la distribución de éstos no es normal, se escoge como método de factorización el de Ejes principales. Este método factorial tiene como ventaja que no considera la varianza de error por lo que los factores extraídos son más representativos de las dimensiones o subdimensiones en el instrumento. Esta prueba de normalidad se muestra en el anexo 5.

Para realizar el análisis factorial exploratorio se tuvo en cuenta el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el que permitió el análisis a partir de un valor de 0.5 o superior. De igual forma, se consideró la prueba de Esfericidad de Barlett cuyo valor de $p < 0.05$ es indicativo de la correlación existente entre los ítems dentro del instrumento. Como criterio para la retención de los factores a extraer, se tomó el criterio de Kaiser con el cual se retubieron los factores con autovalores mayores a uno. Dado que se trató de un solo constructo llamado actitud hacia la

discapacidad intelectual, se esperaba que sus dimensiones se correlacionaran; por esta razón, se escoge la rotación promax.

Posterior al análisis factorial exploratorio se realizó un análisis factorial confirmatorio, mediante el cual, se evaluaron los índices de bondad de ajuste del modelo propuesto resultante del primer análisis factorial exploratorio. Bajo este procedimiento se evaluó la bondad de ajuste del modelo propuesto considerando los estadísticos de chi cuadrado, índice de ajuste comparativo (CFI), índice de bondad de ajuste (GFI), índice de bondad de ajuste corregido (AGFI), error de aproximación cuadrático medio (RAMSEA) índice informativo de akaike (AIC) (Hair, et al., 1999).

4.8. Análisis de consistencia interna.

Respecto de la consistencia interna del instrumento, se obtuvo mediante el estadístico Alfa de Cronbach que tiene como objetivo verificar el comportamiento de los ítems que conforman el instrumento en relación al puntaje total y en relación al comportamiento entre ellos mismos. Por ello, se verificó la consistencia interna de cada factor teniendo en cuenta que este valor α , ya que se ve influido por la cantidad de ítems, por lo que este valor en estos casos tiende a disminuir. En este sentido, las dimensiones del IADI cuentan con pocos ítems. Con la obtención del valor de α , se obtiene también la tabla de correlación ítem –test que indica la variabilidad de este valor si se elimina alguno de los ítems del instrumento.

Con base en lo anterior, se estimó la consistencia interna para el instrumento completo inicial IADI y sus dimensiones, así como para el instrumento resultante del análisis factorial exploratorio.

V RESULTADOS.

5.1. Estadísticos descriptivos del IADI.

En el siguiente apartado se muestran los estadísticos descriptivos del puntaje total de la prueba, así como de los 18 ítems que conforman el instrumento que mide las actitudes hacia la discapacidad intelectual en estudiantes de un colegio particular subvencionado de la Región Metropolitana. Se presentan (tabla 5) la media aritmética, desviación estándar, el mínimo y máximo puntaje obtenido así como la consistencia interna del instrumento IADI.

Tabla 5 Estadísticos Descriptivos Para El Puntaje Total Del Instrumento Iadi Inicial

N	Media	D.S.	Mínimo	Máximo	Consistencia Interna
213	60.5869	5.79103	38.00	72.00	0.776

Los resultados de la tabla anterior permiten observar que los puntajes obtenidos por los estudiantes en el instrumento IADI oscilan entre 38 y 72 puntos lo cual indica una curva de distribución de los datos sesgada hacia la izquierda; en términos categóricos, los sujetos manifiestan una actitud que va desde negativa hacia muy positiva.

Así mismo, la media aritmética fue de 60.58 lo que permite determinar que la actitud de los sujetos de la muestra es positiva de acuerdo a las categorías establecidas para el puntaje total. A continuación se presenta la tabla 6 que da cuenta de las categorías del IADI.

Tabla 6 Rangos de Puntaje Para el Instrumento Total

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Aproximación	Traducción a puntaje Escala 1 a 5
Altamente Positiva	61,6 – 72,4	62 – 72	4,2 – 5,0
Positiva	50,7 – 61,5	51 – 61	4 – 4,1
Neutral	39,8 – 50,6	40 – 50	3,7 – 3,9
Negativa	28,9 – 39,7	29 – 39	3,3 – 3,6
Altamente Negativa	18 – 28,8	18 – 28	1,0 - 3,2

Referente a la desviación estándar, esta fue de 5.79 lo que permite observar la homogeneidad de los datos. Finalmente, la consistencia interna para el instrumento total inicial de 18 ítems fue de 0.776.

La tabla 7 también incluye los valores Alfa de Cronbach para el instrumento inicial IADI de acuerdo a sus dimensiones.

Tabla 7 Estadísticos descriptivos del instrumento IADI inicial por dimensión

<u>Dimensión</u>	<u>Descriptivo</u>	<u>Muestra total</u>
	N	213
“Derechos de las personas con discapacidad intelectual”.	Media	25.6526
	d.s.	2.96385
	Mínimo	12.00
	Máximo	28.00
	Consistencia interna	0.822
	N	213
“Capacidad de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual”.	Media	7.8592
	d.s.	1.48860
	Mínimo	3.00
	Máximo	12.00
	Consistencia interna	0.335
	N	213
“Capacidad de interacción de las personas con discapacidad intelectual”.	Media	27.0751
	d.s.	3.35255
	Mínimo	16.00
	Máximo	32.00
	Consistencia interna	0.701

Los análisis anteriores, fortalecen las decisiones respecto de eliminar o conservar algunos reactivos del instrumento. No obstante, para tomar esta decisión, se consideran los resultados del análisis factorial y de la consistencia interna del IADI.

5.2. Análisis de validez del IADI

Al respecto, el índice KMO obtenido para el instrumento IADI que mide las actitudes de los estudiantes hacia la discapacidad intelectual fue de 0.798 y la prueba de Esfericidad de Barlett arrojó un índice de significancia de $p=0.000$, el cual es menor que 0.05, lo que permite inferir que los ítems del instrumento están relacionados, por lo tanto, es posible realizar el análisis factorial (AFE).

A partir de estos supuestos, se realizó el análisis factorial tomando como punto de corte el criterio de Kaiser, es decir, la extracción de factores con autovalores mayores a uno. Se consideró para la retención de los ítems saturaciones mayores a 0.30 (Nunnally & Bernstein, 1995). En este sentido, el análisis factorial inicial con el método de factorización de ejes principales, bajo el supuesto de relación entre las dimensiones del instrumento (Pérez, 2004), mostró la existencia de cinco factores que explican el 48.48% de la varianza. Así, el primer factor explica el 26.40%; un segundo factor explica el 9.50%; un tercer factor explica el 5.66%; un cuarto factor explica el 3.70% y un quinto factor explica el 3.19% de la varianza, tal y como se observa en la tabla 8.

Tabla 8 Factores extraídos del AFE

Factor	Eigenvalue	Porcentaje de la varianza explicada
1	4.753	26.408
2	1.716	9.532
3	1.018	5.653
4	.667	3.706
5	.579	3.219

Así mismo, la matriz factorial que se evidencia en la Tabla 9 permitió observar que, aunque se trata de una escala cuyos ítems se espera midan un mismo constructo, algunos de éstos no se correlacionaron con el resto del instrumento.

Tabla 9 Matriz Factorial

ITEM	Factor				
	1	2	3	4	5
P4	.754				
P10	.660				
P14	.649				
P17	.632				
P9	.623		-.405		
P5	.621				
P2	.596				
P6	.569		.520		-.384
P12	.554				
P1	.523			.387	

P3	.475			
P7	.458	.400	.379	
P18	.392			
P15				
P11		.884		
P13		.761		
P16		-.311	.413	.350
P8				.327

Con base en los resultados observados y con la intención de decidir si conservar o eliminarlos, se correlacionaron nuevamente los ítems de IADI por medio del estadístico Correlación de Pearson. A continuación, se muestra la tabla 10 con los resultados obtenidos.

Tabla 10 *Ítems del IADI Correlacionados*

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18
P1	1																	
P2	.356	1																
P3	.316	.315	1															
P4	.453	.476	.496	1														
P5	.308	.436	.277	.454	1													
P6	.303	.381	.162	.422	.361	1												
P7	.262	.230	.223	.303	.291	.405	1											
P8	-.226	-.104	-.077	-.196	-.148	-.078	-.367	1										
P9	.313	.248	.390	.514	.293	.201	.153	-.029	1									
P10	.270	.435	.331	.416	.421	.230	.193	-.111	.469	1								
P11	.094	.182	-.015	.069	.103	-.036	-.073	-.163	-.037	.117	1							
P12	.190	.282	.250	.471	.382	.355	.156	-.152	.409	.336	.022	1						
P13	.160	.208	.071	.149	.155	-.078	-.104	-.166	.112	.201	.731	.157	1					
P14	.376	.269	.244	.454	.398	.295	.331	-.162	.595	.460	-.155	.404	.014	1				
P15	.165	.232	.183	.096	.184	-.044	.102	-.139	.176	.145	.123	.075	.190	.178	1			
P16	.087	-.215	-.128	-.096	-.159	-.211	-.247	.178	-.027	-.255	-.311	-.076	-.179	-.054	-.198	1		
P17	.242	.362	.169	.471	.475	.273	.242	-.111	.460	.493	.124	.358	.170	.456	.108	-.156	1	
P18	.073	.228	.162	.241	.158	.425	.140	-.141	.126	.350	.056	.265	.040	.195	.044	-.259	.287	1

La tabla 10 permite confirmar que, efectivamente, los ítems número 8, 11, 13, 15 y 16 se correlacionaron débilmente con el resto de los demás ítems, por lo que, no contribuyen a la medición del constructo. Por esta razón, se procedió a eliminarlos. Dado que, entre los ítems eliminados, cuatro de ellos pertenecían al componente cognitivo, se procedió a estimar un nuevo AFE ahora con 13 reactivos, solicitando al programa la extracción de tres factores (componentes afectivo, cognitivo y tendencial), con el fin de verificar si se agrupaban en un tercer factor, previamente, definido en la teoría.

Sin embargo, tal y como se muestra en la tabla 11 de la Matriz rotada por tres factores. Se evidencia que tanto el ítem 1 como el 3 no se agruparon según lo esperado.

Tabla 11 *Matriz de patrón por 3 factores*

	<u>Factor</u>		
	1	2	3
P9	.733		
P17	.636		
P10	.635		
P14	.572		
P12	.416		
P5			
P1		.628	
P4		.553	
P3		.484	
P7		.346	
P2		.344	
P6			.703
P18			.542

Con base en lo anterior, se realiza un tercer AFE, ahora extrayendo sólo dos factores y verificando la agrupación de los reactivos que permita tomar decisiones más certeras en cuanto a conservarlos o eliminarlos de la estructura final del IADI.

Este tercer AFE arrojó como resultado un KMO de 0.852 con una significancia $P=0.000$. La varianza explicada en este AFE fue de 39.68 % y los 2 factores explican, el primero de ellos, un 34.20% y el segundo un 5.48%, tal y como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla 12 *Matriz De Patrón Por Dos Factores*

	<u>Factor</u>	
	1	2
P9	.827	
P14	.649	
P4	.586	.344
P10	.577	
P17	.539	
P12	.432	
P3	.429	
P5	.411	.363
P1	.364	
P6		.784
P2	.319	.422
P18		.402
P7		.398

De la tabla anterior, fue posible tomar la decisión de eliminar los reactivos que no pertenecían a alguno de los componentes actitudinales agrupados en los dos factores resultantes

o simplemente porque no habían cargado en alguno de ellos. Así, el IADI quedó con solo 8 reactivos: el 2, 5, 7 y 18 (componente tendencial) y el 4, 9, 12 y 14 (componente afectivo).

Un último AFE, ahora con estos 8 ítems, arrojó los siguientes resultados: el KMO obtenido fue de 0.809 y la significancia fue $P=0.000$; la varianza explicada fue de 41.51% y se evidencian dos factores. El primer factor denominado *componente afectivo* explica el 35.07% de la varianza, en tanto que el factor denominado *componente tendencial* explica el 6.43% de la varianza, tal y como se observa en la Tabla 13. A partir de estos resultados, se presenta un IADI compuesto por 8 ítems distribuidos en dos factores.

Tabla 13 Varianza De Los Factores

Factor	Eigenvalue	Porcentaje de la varianza explicada
1	2.806	35.079
2	0.515	6.437

Los estadísticos correspondientes a este AFE se encuentran en la sección anexo como el anexo número 6.

5.3. Análisis de consistencia interna del IADI.

Para determinar la consistencia interna se realizó al instrumento completo y a los por medio del alfa de Crombach (anexo 7). En las siguientes tablas (14 y 15) se evidencia los coeficientes alfa para los elementos anteriormente mencionados.

Tabla 14 Coeficientes Alfa para el instrumento inicial de 3 factores (componentes)

Factor	Alfa de Cronbach	Número de Ítems en cada Factor
Instrumento Inicial	0,737	18
1. Componente Cognitivo	0,346	6
2. Componente Afectivo	0,583	6
3. Componente Tendencial	0,722	6

Tabla 15 *Coefficientes Alfa Para El Instrumento Final Y Para Sus 2 Factores*

Factor	Alfa de Cronbach	Numero de Ítems en cada Factor
Instrumento Final	0.776	8
1. Componente Tendencial	0.775	4
2. Componente Afectivo	0.553	4

Del mismo modo, se relaciona a continuación en las tablas 16 y 17 los estadísticos, correlaciones y Alfa de Cronbach, de los reactivos del instrumento completo, de cada factor y de cada dimensión.

Tabla 16 *Estadísticos, Correlaciones Y Alfa De Cronbach Si Se Elimina Un Ítem Del Instrumento Inicial*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	54.60	26.091	.488	.718
P2	55.05	24.347	.553	.704
P3	55.09	24.793	.427	.715
P4	54.75	24.020	.679	.696
P5	54.75	24.841	.559	.707
P6	54.73	25.537	.411	.718
P7	54.89	26.257	.247	.731
P8	56.44	29.945	-.252	.773
P9	55.00	23.524	.560	.700
P10	54.94	24.114	.580	.701
P11	55.86	27.099	.094	.747
P12	54.81	24.732	.500	.709
P13	55.89	26.172	.238	.732
P14	54.75	25.200	.551	.710
P15	55.47	26.392	.195	.737
P16	56.61	30.654	-.292	.794
P17	54.73	25.008	.573	.707
P18	55.00	25.656	.285	.728

Tabla 17 Estadísticos, Correlaciones Y Alfa De Cronbach Si Se Elimina Un Ítem Del Instrumento Final

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P2	25.09	8.916	.474	.752
P5	24.79	9.042	.532	.744
P7	24.94	9.388	.335	.776
P18	25.04	9.333	.286	.788
P4	24.79	8.504	.670	.722
P9	25.04	8.333	.503	.748
P12	24.85	8.757	.528	.743
P14	24.79	9.023	.605	.736

5.4. Análisis factorial confirmatorio

Tomando los resultados obtenidos del AFE, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para el modelo propuesto de dos factores y sus 8 ítems que miden actitudes hacia la discapacidad intelectual. Estos resultados fueron comparados con el modelo inicial de 18 reactivos.

Mediante un Path análisis, se verificó la bondad de ajuste de los datos obtenidos. En este sentido, el análisis factorial confirmatorio considera como criterio los valores de chi cuadrado, grados de libertad, índice de ajuste comparativo (CFI), índice de bondad de ajuste (GFI); índice del ajuste corregida (AGFI), error de aproximación cuadrático medio (RAMSEA) y el criterio informativo de Akaike (AIC). La Tabla 18 muestra la comparación de los dos modelos.

Tabla 18 Índice De Bondad De Ajuste Del Modelo Inicial De Tres Factores Y 18 Ítems Comparado Con El Modelo Propuesto De Dos Factores Y 8 Ítems

Índices de ajuste	Modelo 3 factores 18 ítems	Modelo 2 factores 8 ítems
χ^2	436.13	121.08
GI	132	51
P	0.000	0.000
RMSEA	0.10	0.08
CFI	0.86	0.94
GFI	0.81	0.91
AGFI	0.76	0.87
PGFI	0.63	0.60
AIC	514.13	175.08

En la siguiente tabla se presenta el instrumento IADI validado. Este quedó conformado por 8 reactivos. Es importante resaltar que de la distribución inicial por componente, los reactivos correspondientes al componente cognitivo fueron eliminados a partir de los resultados del AFE inicial dado que no se correlacionaban fuertemente con el resto de los ítems.

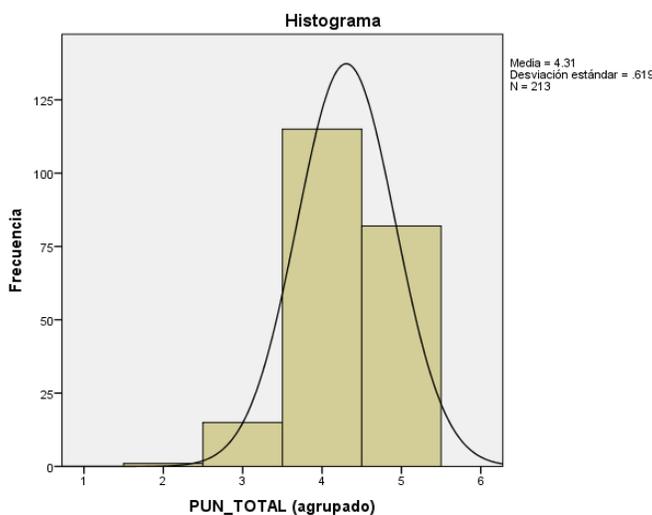
De esta forma, los 8 reactivos restantes que han sido validados como resultado de dicho análisis responden a 2 de los componentes actitudinales a saber: 4 reactivos para el componente tendencial y 4 reactivos para el componente afectivo. Así mismo, estos reactivos pertenecen a dos de las dimensiones predefinidas, es decir; 5 de ellos son de la dimensión derechos de las personas con discapacidad intelectual y 3 de ellos a la dimensión capacidad de interacción de las personas con discapacidad intelectual. A continuación se presenta la tabla 19 con los ítems validados en este proyecto.

Tabla 19 Instrumento IADI validado

ITEM	DIMENSIÓN	COMPONENTE ACTITUDINAL
1. Me enoja que mis amigos se burlen de las personas con discapacidad intelectual.	Dimensión 1	Afectivo
2. Me siento triste cuando se burlan de una persona con discapacidad intelectual.	Dimensión 1	Afectivo
3. Me enoja que las personas pongan sobrenombres a las personas con discapacidad intelectual.	Dimensión 1	Afectivo
4. Me gusta que la gente sea solidaria con las personas con discapacidad intelectual	Dimensión 1	Afectivo
5. Estaría dispuesto a defender a una persona con discapacidad intelectual si veo que la molestan.	Dimensión 1	Tendencial
6. Invitaría al cine a un compañero con discapacidad intelectual.	Dimensión 3	Tendencial
7. En el metro me sentaría al lado de una persona con discapacidad intelectual.	Dimensión 3	Tendencial
8. Dejaría participar en mi equipo de juego a una persona con discapacidad intelectual.	Dimensión 3	Tendencial

5.5. Análisis exploratorio de la Actitudes

Si bien, el objetivo de esta investigación es validar el instrumento IADI, los resultados obtenidos permiten determinar la actitud de los sujetos del estudio además de hacerlo tomando en cuenta cada componente actitudinal. En este sentido, se presentan a continuación las siguientes figuras:

**Figura 3** Actitud Según El Puntaje Total. Positiva

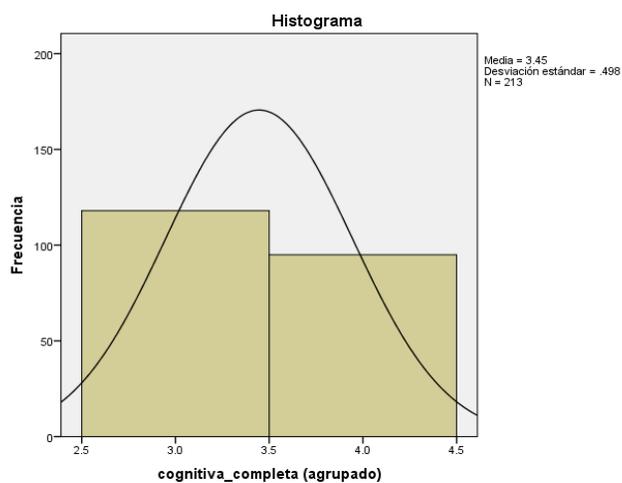


Figura 4 Actitud Según El Componente Cognitivo (Negativa)

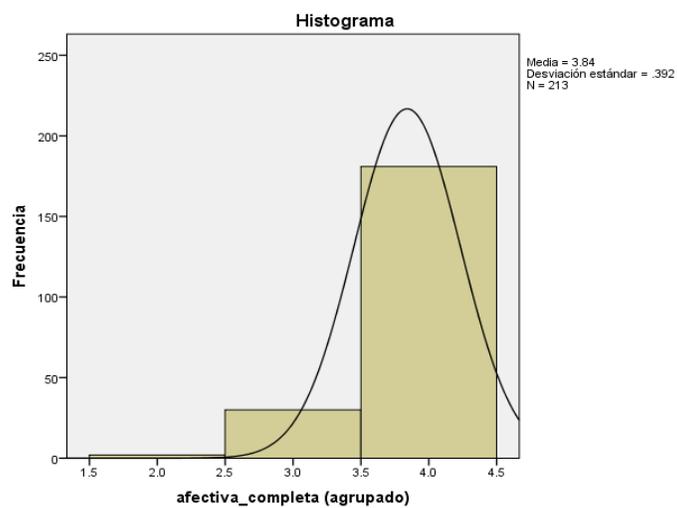


Figura 5 Actitud según el componente afectivo (Positiva)

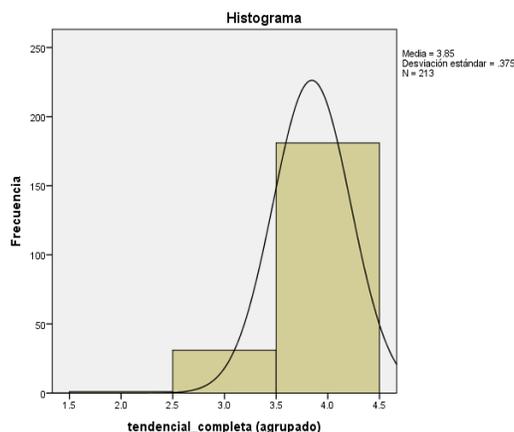


Figura 6 Actitud según el componente tendencial. Positiva

En cuanto a la curtosis de los 18 reactivos, 6 de ellos presentan una curtosis dentro de un rango de 0.99 y -0.99 lo que indicaría una curva que no es alargada ni plana, estos son: el 3, 8, 11, 13, 15 y 16. El resto de los ítems presentan curtosis muy alargadas o muy planas, es decir, los sujetos se posicionan en una respuesta más que en otra, o por el contrario, no se posicionan en ninguna respuesta. El mejor ejemplo de esto se observa en el reactivo 1 que tiene una curtosis de 16.448 para aquellos que han tenido contacto con las personas con discapacidad y de 13.899 para el grupo que no ha tenido este contacto. Para el instrumento IADI, los valores de curtosis negativos se encuentran dentro del rango de normalidad, es decir, cercanos a cero.

VI DISCUSIÓN

En el siguiente apartado se presentan las discusiones y conclusiones de acuerdo a los objetivos planteados en este proyecto de investigación.

Para dar respuesta al primer objetivo de diseñar un instrumento que mide las actitudes de los adolescentes entre 14 y 16 años hacia la discapacidad intelectual. Se consideró la opinión de algunos autores como Briñol (2001) y Blanco (2001) los cuales plantean que para la medición de las actitudes se debe tomar en cuenta los tres elementos que las conforman. De esta forma es posible emitir juicios valorativos con suficiente elementos de juicio sobre el objeto de actitud que se esté midiendo, éste puede ser concreto o abstracto.

Con este norte, se elaboraron inicialmente 42 reactivos que respondían a los tres componentes actitudinales, 14 ítems por cada componente, es decir, 14 cognitivos, 14 afectivos y 14 tendenciales. Estos fueron distribuidos en tres dimensiones o categorías de preguntas en el instrumento, a saber: derechos de las personas con discapacidad intelectual, capacidad de interacción de las personas con discapacidad intelectual y capacidad de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual. De esta forma, se diseñó el instrumento que mide las actitudes hacia la discapacidad intelectual que lleva por nombre IADI.

En cuanto a la validez de contenido del instrumento, la misma fue determinada mediante el juicio de expertos. En este sentido el IADI fue sometido a la evaluación de cinco expertos quienes aprobaron 25 reactivos de los 42 que se habían diseñado inicialmente. Estos reactivos correspondían 6 ítems al cognitivo, 10 al afectivo y 9 al tendencial. Finalmente, se escogieron seis reactivos por cada componente actitudinal, de manera que quedara cada componente representado equitativamente, conformando estructura inicial del IADI con 18 ítems.

Finalizada esta etapa, se sometió el instrumento a una revisión contextual de lenguaje. Se verificó la redacción de los ítems ya que el objetivo en esta parte era lograr el mejor entendimiento de los reactivos a la hora de ser respondidos. Esto se hizo, dado que la investigadora principal del estudio era extranjera. En definitiva, el IADI, al momento de su aplicación, contaba con los requerimientos pertinentes que apoyaban su implementación en la muestra de estudio.

Para dar respuesta al tercer objetivo de determinar la validez de constructo del instrumento que mide las actitudes de los adolescentes entre 14 y 16 años hacia la discapacidad intelectual, se presentan los siguientes resultados: a partir del análisis factorial exploratorio (AFE) inicial, se observó la presencia de cinco factores que explicaban el 48.48% de la varianza. No obstante, a través de la matriz factorial se pudo evidenciar que algunos ítems no se relacionaban con los demás reactivos. Esto fue causa de alerta ya que, al tratarse de un mismo constructo, era de esperarse que todos los reactivos se relacionaran entre sí. De esta forma, se sometieron todos los reactivos a la prueba de Correlación de Pearson con el fin de determinar el grado de asociación existente entre todos ellos. Como resultado, se pudo constatar que 5 de los ítems se asociaban débilmente con el resto de los reactivos, por lo que pareciera ser que no contribuían a la medición del constructo que se estaba estudiando. Se tomó la decisión de eliminarlos.

Una vez eliminados estos reactivos, se evidenció que pertenecían cuatro de ellos pertenecían al componente cognitivo (8, 11, 13 y 15) y 1 al componente afectivo (16); por ello, se tomó la decisión de realizar un AFE extrayendo tres factores dado que del componente cognitivo quedaban 2 ítems (1 y 3) y se quería verificar si éstos se agruparían en un tercer factor. El procedimiento dio como resultado que los reactivos no se asociaron en un mismo factor, por

lo que se eliminaron quedando el componente cognitivo sin reactivos que lo representaran en el IADI.

El nuevo AFE de dos factores arrojó como resultado un KMO de 0.852 con una significancia $P=0.000$. La varianza explicada en este AFE fue de 39.68% y los 2 factores explicaban, el primero de ellos, un 34.20% y el segundo un 5.48% del total de la varianza. En este finalmente se eliminaron los reactivos que no pertenecían a alguno de los componentes actitudinales agrupados en los dos factores o simplemente porque no habían cargado en uno de ellos, quedando 8 ítems en total; cuatro para cada componente (tendencial y afectivo). Los reactivos se agruparon según las dimensiones derechos de las personas con discapacidad intelectual (5 ítems) y capacidad de interacción de las personas con discapacidad intelectual (3 ítems).

El AFE final dio como resultado un KMO de 0.828 con una significancia de $P=0.000$. La varianza explicada fue de 41.57% y se evidencian dos factores. El primer factor correspondiente al componente tendencial explica el 35.87% de la varianza, en tanto que el componente afectivo explica el 5.70% de la varianza.

Ahora bien, con el instrumento IADI de dos factores y 8 reactivos se procedió a verificar los índices de bondad de ajuste mediante el análisis factorial confirmatorio observando que el modelo propuesto a partir del AFE de 8 reactivos presenta, en su mayoría, índices más ajustados que el modelo inicial del instrumento IADI de 18 reactivos. En este sentido, el valor RAMSEA baja de 0.10 a un 0.08. Cabe resaltar que en un rango de 0.05 a 0.08 este valor indica un ajuste apenas aceptable. Por debajo de 0.05 constituye un ajuste excelente.

Por otro lado, los valores de CFI y GFI aumentan de 0.86 y 0.81 respectivamente, a los valores de 0.94 y 0.91 lo cual es indicativo de que el modelo propuesto de 8 reactivos presenta

mejores índices de ajuste. Para estos estadísticos, los valores cercanos a uno son considerados como excelentes.

De manera similar a los estadísticos anteriores, se observa que el valor AGFI pasa de 0.76 en el modelo de 18 reactivos a 0.87 en el modelo propuesto de 8 reactivos. Esto, al igual que en los casos anteriores, indica un mejor ajuste cuanto más cercanos sean estos valores a 1. Por otro lado, se observa un valor PGFI que pasa de 0.63 en el modelo de 18 reactivos a 0.60 en el modelo de 8 reactivos. Esto, pese a que el estadístico no mejoró, es decir, no se acercó a 1, no constituye un determinante en la aceptación del modelo propuesto ya que para esto se tiene en cuenta la colectividad de los estadísticos que se están analizando.

Por último, se compara el valor AIC el cual pasa de 514.13 a 175.08. En este caso, si el valor disminuye, es indicativo de un modelo más ajustado. En definitiva, la comparación de los estadísticos anteriormente descritos hace confirmar la decisión de mantener el modelo resultante del AFE de 8 reactivos distribuidos en los dos componentes, los que contribuirán inicialmente a una medición más efectiva de las actitudes hacia la discapacidad intelectual en estudiantes de 14 a 16 años de la Región Metropolitana.

El IADI validado obtiene un valor alfa de 0.776, el cual no dista mucho del valor obtenido en el modelo inicial de 0.737. A su vez, se determinó la consistencia interna para las dos dimensiones que ahora conformaban el instrumento. Para el componente afectivo el valor Alfa inicial era de 0.583 y el final fue de 0.553; asimismo, para el componente tendencial el valor Alfa inicial fue de 0.722 y el final fue de 0.775. Es bueno aclarar que aunque la relación ítem-test indicaba que de eliminar el reactivo 18 la consistencia del componente afectivo podía subir, se obvió esta decisión con la intención de mantener equitativa la cantidad de reactivos por componentes en el IADI. De igual forma, la eliminación de los reactivos 8, 11 y 16 coincide con

lo observado en la tabla de relación ítem-test del instrumento inicial que sugería su eliminación para elevar el índice de consistencia interna; el valor Alfa.

De estos resultados se puede concluir que se validaron 8 reactivos de acuerdo a las evidencias de validez y confiabilidad. No obstante, atendiendo a los componentes actitudinales, el IADI se constituye la punta de lanza para la medición de las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual (DeVellis, 2000) en una población entre 14 y 16 años, es decir; al faltar en su estructura uno de los componentes que miden las actitudes, se hace necesario, para robustecerlo, la construcción de nuevos reactivos, un nuevo pilotaje y posterior validación para que finalmente puede presentarse un instrumento que mide integralmente las actitudes hacia la discapacidad intelectual.

Si bien, estos resultados no permiten presentar un instrumento robusto estructuralmente, es posible establecer algunas causas de estas diferencias respecto de otros estudios de validaciones de las actitudes.

Al respecto, los instrumentos con los cuales se compara el IADI constan de mayor cantidad de reactivos. En este sentido, el instrumento de Alcedo, Gómez, Fontanil y González (2013) es un instrumento que consta de 36 reactivos mientras que el IADI validado sólo consta de 8. La consistencia interna del primero es de 0.86 y la consistencia interna del IADI es de 0.776.

Asimismo, la Escala de valoración de términos asociados con discapacidad de Aguado, Alcedo y Flores, (1997) consta de 20 reactivos y su valor Alfa es de 0.90. Pese a lo anterior, el valor Alfa obtenido en el IADI con tan solo 8 reactivos, indica que su consistencia interna es buena.

Cabe señalar que aunque la eliminación de los reactivos del componente cognitivo fue el resultado del AFE efectuado al IADI, previo a esta eliminación, se determinó la valoración de los componentes actitudinales. Al respecto, se pudo observar que los estudiantes de la muestra tenían una actitud cognitiva negativa hacia las personas con discapacidad intelectual; una actitud afectiva positiva hacia las personas con discapacidad intelectual y una actitud tendencial positiva hacia las personas con discapacidad intelectual.

En resumen, los componentes actitudinales no coincidieron en la misma dirección. Si bien los sujetos mostraron en sus respuestas tendencias y afecto positivo hacia las personas con discapacidad intelectual, cognitivamente sus actitudes eran negativas hacia las mismas. Esto es coincidente con lo planteado por Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006) al decir que las actitudes hacia la discapacidad intelectual son mayormente negativas respecto de otro tipo de discapacidad. Si bien, aunque en muchos casos los resultados observados permiten apreciar actitudes positivas hacia la discapacidad intelectual por el contacto prolongado (Molina & Valenciano, 2010) en esta ocasión, no fue así. En consecuencia, sería interesante correlacionar estas actitudes con la variable tiempo, ya que según se sabe, puede contribuir al desarrollo de actitudes positivas (Gómez & Infante, 2004).

En conclusión, algunos de los supuestos que subyacen a la medición de las actitudes hacia la discapacidad intelectual son observados en la realización de este estudio, entre ellos el desarrollo de actitudes positivas relacionadas al contacto con la discapacidad y el desarrollo de actitudes negativas mayormente relacionadas con la discapacidad intelectual. Es recomendable a la hora de medir la actitud hacia este tipo de “objeto”, comparar los resultados con otros instrumentos o información recogida, como por ejemplo, las percepciones de los sujetos con discapacidad intelectual sobre las actitudes percibidas hacia su persona, o bien con las

percepciones de los padres de estudiantes con discapacidad intelectual sobre las actitudes de sus compañeros de estudio, y ,por qué no incluir, las percepciones de los profesores de estudiantes con discapacidad intelectual; esto solo por nombrar algunas temáticas de interés.

Seguramente las opiniones de los sujetos involucrados en el contexto de las personas con discapacidad intelectual tienen mucho que aportar en favor de la inclusión de los mismos. En este sentido, los docentes posiblemente tengan opiniones muy robustas sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad ya sea intelectual o de otro tipo. Queda en manos de éstos promover las estrategias de cambio y los ambientes sociales favorables que fomenten actitudes positivas permitiendo una mejor inclusión y un mejor desempeño de los estudiantes con discapacidades (Hutzler et al., 2016). Se hace necesario derribar prejuicios y mitos que hacen ver a las personas con discapacidad como inferiores, incompetentes, incapaces e inaceptables (Ossa, 2013) y por el contrario, hacer énfasis en sus logros obtenidos (Reina et al., 2016). Esto fortalecerá los procesos inclusivos de las personas con discapacidad en los centros educativos a la vez que aminorará lo relacionado a la deserción escolar. Mejor aún, con el cambio de actitudes en grupos mayoritarios hacia las personas con discapacidad se contribuye al establecimiento de normas sociales en beneficio de éstos.

En este sentido, los educadores diferenciales están directamente comprometidos con el logro de los objetivos que se plantean desde la teoría en favor de los estudiantes con necesidades educativas especiales, cualesquiera que sean. El aporte constante relacionado con determinar las actitudes y las variables que pudiesen estar influyendo en la generación de las mismas constituye parte importante en la labor que éstos desarrollan. En este sentido, es bueno recordar que cuando se es parte de la solución, entonces no se es parte del problema.

VII LIMITACIONES Y FUTUROS ESTUDIOS

7.1. Limitaciones

Es necesario plantear algunas limitaciones que surgieron durante la realización de este proyecto de investigación. En primera instancia, la validación de un instrumento, ya sea que mida percepciones, actitudes o cualquier otro constructo requiere de muestras heterogéneas, principalmente. Este principio constituyó la primera limitación de este estudio ya que la condición de estudiante extranjero (en el caso propio) restringió las posibilidades de acceder a los centros educativos chilenos.

Lo anterior, conlleva a limitaciones asociadas a la aplicación del instrumento. Como por ejemplo la imposibilidad de aplicar personalmente el cuestionario, de manera que impidió reportar algunos aspectos como el tiempo empleado por los estudiantes para responder la escala o cuestionamientos que ellos pudiesen expresar en este momento.

Asimismo, el tamaño de la muestra también fue una limitante en este estudio. Es necesario contar con muestras grandes a la hora de realizar validaciones de instrumentos. La muestra utilizada en este informe sólo contó con 213 sujetos debido a las circunstancias descritas anteriormente.

Del mismo modo, una limitación importante que determinó la capacidad del instrumento de obtener resultados válidos y confiables fue el número de reactivos. En este sentido, al pretender medir las actitudes, se tiene que tener en cuenta primeramente los componentes actitudinales y, dada la cantidad de reactivos validados mediante el juicio de expertos, la distribución equitativa por componente actitudinal solo fue posible hasta 6 ítems lo que impidió que el IADI fuese más grande inicialmente.

En cuanto a las limitaciones asociadas a las evidencias de la validez reportan las siguientes:

-Presencia de sesgo por deseabilidad social en algunos de reactivos, entendiendo que ésta se intenta evitar en este tipo de instrumentos de medición, dado que la presencia de deseabilidad social se comprende bajo el supuesto de que algunas de las alternativas de respuesta en ciertos reactivos son socialmente más convenientes o deseables que otras, por lo que algunos sujetos pueden tender a elegir las independientemente de cual sea su nivel en el rasgo que el reactivo pretende medir lo que disminuye la validez discriminante del instrumento de medición (Ferrando y Chico, 2000).

- A pesar de revisar la redacción de los ítems y la contextualización del cuestionario por medio de los jueces y el asesor, no se realizó un procedimiento formal que dé cuenta de la validez semántica.

7.2. Implicancias prácticas

La validación del IADI permite establecer un punto de referencia en cuanto a la medición de las actitudes hacia la discapacidad intelectual en estudiantes chilenos entre 14 y 16 años. En este sentido, el instrumento podría servir para comparar las actitudes por género en estudiantes de estas edades respecto de sus compañeros con discapacidad intelectual. Además, se podrían hacer comparaciones entre estudiantes de centros educativos municipales y particulares. El instrumento permitirá proponer intervenciones para incrementar las actitudes positivas, en el caso de que los resultados muestren lo contrario

Es decir, se podrían proponer actividades o programas de orientación inclusiva, o mejor aún, cambios en los contenidos temáticos por parte de los docentes que contribuyan a reforzar

una cultura inclusiva. En resumen, una descripción exhaustiva de las actitudes permitirá establecer actividades que redunden en comportamientos inclusivos permanentes.

7.3. Futuras investigaciones

Si bien, la estructura del instrumento IADI está en su fase inicial respecto de otros instrumentos que miden actitudes, el mismo constituye una herramienta valiosa para la reforma educativa chilena, la cual se lleva a cabo a través de varios programas dentro de los que destaca el Programa de Integración Escolar (PIE).

Se espera que investigaciones futuras repercutan en el reforzamiento de las dimensiones del instrumento por medio de la inserción y validación de otros reactivos. Incluso, el instrumento podría incluir otras discapacidades. En el instrumento actual podrían incluirse otras dimensiones ya que las actuales pudiesen estar muy relacionadas con la deseabilidad social, como por ejemplo, la dimensión que alude a los “*derechos de las personas con discapacidad intelectual*”. Es muy probable encontrar actitudes positivas referidas a esta dimensión.

También se recomienda incorporar a futuros estudios otros tipos de validez, como la validez semántica y el sesgo por deseabilidad social.

Sería interesante describir las actitudes hacia las adecuaciones académicas (referidos los elementos del curriculum) que reciben los estudiantes con discapacidad intelectual. Asimismo, se podría describir las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el sistema educativo formal chileno. Es decir, los resultados obtenidos podrían mostrar que los alumnos tengan actitudes negativas hacia este tema al considerar que la inclusión de estos estudiantes actúa en detrimento del proceso académico y convivencial, desencadenando bajos resultados y posible deserción.

En definitiva, aunque modesto el instrumento en tamaño, su utilidad es innegable y la posibilidad de robustecerlo y hacer de él un elemento importante en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, constituye la línea a seguir.

VIII BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., & Flórez, M. A. (1997). Una escala de valoración de términos asociados con discapacidad: primeros resultados. *REMA Revista electrónica de metodología aplicada*, 2(1), 65-81
- Alcedo Rodríguez, M. A., Gómez Sánchez, L. E., Fontanil Gómez, Y., & González García, R. (2013). Propiedades psicométricas del Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (IAPD). *Revista Mexicana de Psicología*
- Andrade, C. (2008). Estudio exploratorio de la percepción de la sociedad chilena sobre exclusión social de las personas con discapacidad. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, universidad de Chile.
- Blanco, N. (2001) “Una técnica para la medición de actitudes” *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 7, N° 1, Maracaibo – Venezuela
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw L. (2000). Índice de inclusión. Centro de los Estudios en la Educación. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., y Petry K. (2010). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental disabilities*. 32. 504-509.
- Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A. (2001). Capítulo 17: Actitudes. Recuperado de <https://www.uam.es/otros/persuasion/papers/Actitudes.pdf>
- Campo – Arias, A., y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista Salud Pública*, 10 (5), 831 – 839.
- Cook, S. W., y Selltiz, C. (1964). A multiple indicator approach to attitude measurement. *Psychological Bulletin*. P. 36-55.

- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- Eagly, A.H., Chaiken, S. (1993): *The Psychology of attitudes*. New York: Harcourt Brace Jovanich.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299
- Ferrando, P. y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12 (3), 383-389.
- Fishbein, M. A., & Ajzen, I. I.(1975): *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research* Reading.
- Fondo Nacional de la Discapacidad [FONADIS] (2005). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad, ENDISC*. Santiago, Chile: FONADIS – Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Resumen-de-resultados-Primer-Estudio-nacional-sobre-Discapacidad-Endisc-2005-Chile.pdf>.
- García, L. G. A. y Hernández, O. S. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10 (3), 817-827.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Juan, M. V., Macià, C. G., & Viejo, C. M. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011): análisis temático y bibliométrico. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 11(1), pp. 139-166
- Gómez, V., & Infante, M. (2004).** Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y educación*, 16(4), 371-383.

- González Maciá, C., Sanmartín López, R. y Vicent Juan, M. (2013). Educación Inclusiva: actitudes hacia la discapacidad en la comunidad educativa. Inclusive Education: attitudes toward disability in the educational community. Universidad Internacional de Valencia.
- Guil, M. (2006). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 5, 81-95.
- Guitart, R. (2002). Las Actitudes en el Centro Educativo. Reflexiones y Propuestas. Editorial Graó. España. (Cap.1)
- Hair, J.F.; Anderson, R.E.; Tatham, R.L. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* . Madrid: Prentice Hall**
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R., y Baptista, P. (2008). Metodología de la Investigación, 5ta Edición McGraw-Hill.
- Hogan, T. (2004). Pruebas Psicológicas. Una Introducción Práctica. México: Manual Moderno.
- Hubbard, L. & Martínez, R. L. (2014). Dimensiones del poder de la reforma escolar: las limitaciones de los sistemas de gobernanza. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 86-102.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Santiago de Chile: Fundación Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Biblioteca Nacional del Congreso de Chile*. Ley 20845: Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina

el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Educación Nacional (2015). Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. Ley 20845: Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

Ministerio De Planificación Y Cooperación (1994). *Biblioteca Nacional del Congreso de Chile*. Ley De Integración Social De Las Personas Con Discapacidad N°19.284. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>

Molina Alventosa, J. P., & Valenciano Valcárcel, J. (2010). Creencias y actitudes hacia un profesor de educación física en silla de ruedas: un estudio de caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1).

Montenegro Maggio, H., & González Ugaldeb, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario: "Enfoques de Docencia Universitaria"(Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 213-230.

Morales, P. (2003), Construcción de Escalas de Actitudes tipo Likert, La Muralla, España

Moreno, F. J. Rodríguez. I. R. Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*. 40 (5). 15-25.

Moscovici, S. (1991) *Psicología social, individuos y grupos influencia y cambio de actitudes cognición y desarrollo humano*. España: Paidós

Nunnally, J.C y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría de la Psicometría*. New York: MacGraw Hill.

Organización Mundial de la Salud – Banco Mundial [OMS-BM] (2011). *Informe Mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: OMS.

- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001). Clasificación Internacional del funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales – INSERSO. Recuperado de <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2011). Resumen Informe Mundial Sobre Discapacidad. Malta: Banco Mundial. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Ortego, M., López, S., & Álvarez, M. (2007). Tema 4. Las actitudes. Ciencias Psicosociales I. Open Course ware. Recuperado de <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-i/tema-4.-las-actitudes/tema-4.-las-actitudes>.
- Ossa, C. (2013). Actitudes de estudiantes sobre personas con discapacidad en la Universidad del Bío-Bío. *Psicogente*, 16(29), 32-42.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CEREMI.
- Pérez, J., Ocete, C., Ortega, G. y Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(29), 258-271. doi: <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2012.02905>
- Polo, M. T. & López-Justicia, M. D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195-211.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M.C. y Moreno-Murcia, J.A. (2016). Attitudes towards inclusion of students with disabilities in physical education questionnaire (AISDPE): A two-component scale in spanish. *European Journal of Human Movement*, 36, 75-87.
- Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change.
- Salinas, M. y Busqués, S. (2014). Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de

- estudiantes con discapacidad en la educación superior (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/284953/msa1de1.pdf?sequence=1>
- Santrock, John W et al (2004). Introducción a la psicología, 2ª ed. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Suriá Martínez, R. (2013). ¿ Se sienten integrados los estudiantes con discapacidad en su centro educativo? Análisis en función del tipo de discapacidad y etapa formativa.
- Verdugo Y A. Aguado (1995). Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. México, Siglo XXI, , pp. 79-143.
- Verdugo, M. Á. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. Siglo cero: Revista Española sobre discapacidad intelectual, 34(205), 5-19.
- Verdugo, M. A., Crespo, M., Badía, M., & Arias, B. (2008). Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales (Research methodology on disability. Introduction to use of the structural equations). Salamanca: INICO.[Links].
- VERDUGO, M. A.; ARIAS, B., y JENARO, C. (1994): Actitudes hacia las personas con minusvalía. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- VERDUGO, M. A.; JENARO, C., y ARIAS, B. (1995): “Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención”, en M. A. Victoria Maldonado, Jorge A.. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Boletín mexicano de derecho comparado, 46(138), 1093-1109. Recuperado en 10 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es.

ANEXOS

**ANEXO 1: FORMATO PARA VALIDACIÓN DE
JUECES
(Primera versión del instrumento)**

Proceso de validación de un instrumento que mide las actitudes de los adolescentes hacia la discapacidad

Señor(a) Evaluador(a) lea las siguientes instrucciones antes de comenzar:

-El instrumento de medición que a continuación se presenta, será utilizado para fines académicos como parte del proyecto para optar al grado de Magíster en Educación mención Evaluación de Aprendizajes, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuyo objetivo es construir y validar un instrumento que mida las actitudes de los adolescentes entre 13 y 16 años sin discapacidad, hacia las personas con discapacidad cognitiva en una institución educativa de dependencia particular subvencionada. Por lo anterior la información que Ud. proporcione será totalmente confidencial.

De acuerdo al **marco teórico** que sustenta este instrumento, se ha definido a la **discapacidad** según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, en adelante CIF como un término que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud determinada y sus factores contextuales que pueden ser ambientales y personales (Salinas, 2014).

Esta definición permite comprender la discapacidad a través de la interrelación de dos componentes principales. El primero corresponde al *Funcionamiento y Discapacidad* y el segundo componente responde a los *Factores Contextuales*, los que se refieren al desempeño/realización, es decir, a lo que una persona hace en su contexto o entorno actual y a la capacidad de un individuo para realizar una tarea o acción (OMS, 2001).

Los Factores Contextuales de la discapacidad (que para este proyecto corresponden a la dimensión de la discapacidad desde el cual surge el objeto de actitud) incluyen dos componentes: los Factores Ambientales y los Factores Personales (Salinas, 2014). Los factores personales constituyen el trasfondo particular de la vida de un individuo y de su estilo de vida; definidos por las características de la persona, tales como el sexo, edad, educación, experiencias actuales y pasadas, conductas, aspectos psicológicos y de otras características, derivando por ello, al constructo de atributos de la persona. Por otro lado los **Factores Ambientales conforman el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y se desarrollan, organizados a un nivel individual y social**. A nivel individual, se trata del contexto inmediato de la persona y el segundo incluye estructuras sociales formales e informales, tales como, organizaciones y servicios relacionados con el entorno educativo, transporte, redes sociales, regulaciones, actitudes e ideologías (OMS, 2001).

La discapacidad cognitiva como objeto de actitud

Para efectos de la elaboración de este instrumento se trabajó con la discapacidad cognitiva o intelectual, siendo ésta discapacidad la mayormente reportada por las instituciones que implementan Programas de Integración Escolar (PIE) en las instituciones educativas de Chile.

Se entenderá la Discapacidad Intelectual o Cognitiva corresponde a las *“Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales”* (Verdugo 2003). Al respecto, este autor explicita que las limitaciones

de la discapacidad intelectual deben ser consideradas según el contexto de la persona que presenta la condición, contexto que se relaciona con los “ambientes típicos de los iguales en edad y cultura”.

En resumen, el **objeto de actitud a evaluar corresponde a las actitudes hacia la discapacidad cognitiva**, conceptualizada desde una mirada contextual ambiental a nivel social e individual, ahondando en la dimensión de contexto, entendiendo esta como las condiciones interrelacionadas de la cotidianidad de las personas, que se pueden presentarse en tres niveles (que a su vez corresponden a las subdimensiones del IADI): a) Microsistema: incluye el entorno inmediato, a la persona misma, la familia y personas próximas; b) Mesosistema: corresponde a su comunidad y entidades de servicio educativos, habilitación, apoyos, etc; y c). Macrosistema: responde a los patrones generales de la cultura, sociedad ya sea del país o internacionales.

La escala de medición, cuenta con **tres subdimensiones**, que responden a elementos explicados en el párrafo anterior. Así pues, en el microsistema se indagará por **las actitudes hacia la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual**; del mesosistema las **actitudes hacia capacidad de interacción de los estudiantes con discapacidad intelectual**; y del macrosistema las **actitudes hacia los derechos de las personas con discapacidad intelectual**.

Entonces, si cada una de las interacciones de los diferentes niveles se da de manera efectiva, pueden proporcionar oportunidades o fomentar el bienestar en las personas. También es preciso aclarar que si en los organismos educativos, laborales, de ocio y vivienda se presenta de manera inclusiva favorecen el desarrollo de las personas y mejoran su calidad de vida (Verdugo, M. Á. A. 2003).

Las actitudes

Se entenderá como actitud a la disposición que tiene un sujeto hacia un objeto, que en este caso corresponde a adolescentes entre 13 y 16 años sin discapacidad, hacia las personas con discapacidad cognitiva. Es importante considerar que las **actitudes constan de tres componentes**, que Briñol (2012) define como:

- 1. Componente cognitivo:** Incluye los pensamientos y creencias de la persona acerca del objeto de actitud.
- 2. Componente afectivo:** Refiere a los sentimientos y emociones que tienen los sujetos hacia el objeto de actitud.
- 3. Componente tendencial:** Incluye las intenciones o disposiciones a la acción, es decir lo que el sujeto estaría dispuesto a hacer con respecto al objeto de actitud.

Muchas veces **las actitudes se confunden con los comportamientos**, los cuales se definen como acciones que son observables y no están sujetos a inferencias, a diferencia de las actitudes las cuales no son observables, ya que deben ser inferidas a partir de la constitución y análisis de sus tres componentes.

Matriz de Validación para Jueces

-A continuación se presenta una **Matriz de Validación** donde Ud. deberá realizar una valoración de cada afirmación según si el enunciado corresponde a uno de los tres componentes de las actitudes. En el

recuadro de cada columna deberá indicar con una X si el reactivo responde a un componente cognitivo, afectivo o tendencial de las actitud hacia la discapacidad cognitiva. Si considera que el reactivo no responde a un componente actitudinal pero si a un comportamiento, deberá indicarlo en la columna que corresponde con una X. Además deberá aceptar o rechazar el reactivo, indicando con una X su valoración y haciendo las observaciones que usted considere pertinentes en ambos casos. Así mismo, puede realizar alguna otra observación en la misma columna, ya sea cuando se presenten problemas de **ortografía, redacción, pertinencia del ítem u otros aspectos** que Ud. considere apropiados para mejorar este instrumento en cuanto a su validez de contenido. Las respuestas y dudas deberán ser enviadas a andrealopez68@gmail.com. **MUCHAS GRACIAS.**

	Componente Cognitivo	Componente Afectivo	Componente Tendencial	Comportamiento	Acepta	Rechaza	Observaciones
1. Las personas con discapacidad cognitiva tienen derecho a estudiar.							
2. Invitaría a la celebración de mi cumpleaños a personas con discapacidad cognitiva.							
3. Me alegra que en mi colegio puedan ingresar personas con discapacidad cognitiva.							
4. Los estudiantes con discapacidad cognitiva deben asistir a escuelas especiales							
5. Invitaría al cine a un compañero con discapacidad cognitiva.							
6. Me atemoriza que la gente rechace a una persona con discapacidad cognitiva.							
7. Participo en grupos que incluyen personas con discapacidad cognitiva							
8. Las personas con discapacidad cognitiva pueden tener altos puntajes en pruebas como la PSU.							
9. Una persona con discapacidad cognitiva puede aprender igual que los demás.							
10. Cuando se realizan eventos culturales en mi colegio las personas con discapacidad cognitiva pueden participar de la misma forma de los demás.							
11. Me enoja que mis amigos hablen mal de las personas con discapacidad cognitiva							
12. Si tuviese un hermano con discapacidad cognitiva lo presentaría sin vergüenza a mis amigos.							
13. Ayudaría a una persona con discapacidad cognitiva a realizar una tarea.							
14. Considero que una persona con discapacidad cognitiva solo puede seguir instrucciones si éstas son simples.							
15. Me molesta que en un lugar público como el cine o el supermercado, la gente se aleje de personas con discapacidad cognitiva							

16. En el metro me sentaría al lado de una persona con discapacidad cognitiva.							
17. Una persona con discapacidad cognitiva puede tener pololo.							
18. Las personas con discapacidad cognitiva son agresivas.							
19. Siento lastima por las personas con discapacidad cognitiva.							
20. Las personas con discapacidad cognitiva pueden realizar los mismos trabajos, que los que no tenemos discapacidad.							
21. Me siento triste cuando se burlan de una persona con discapacidad cognitiva.							
22. Estaría dispuesto a conocer en mayor profundidad a personas con discapacidad cognitiva.							
23. Me gusta que las personas con discapacidad cognitiva tengan las mismas oportunidades para el ingreso al colegio.							
24. Cedo mi asiento en el metro si una persona con discapacidad cognitiva lo necesita.							
25. Las personas con discapacidad cognitiva siempre necesitan ayuda de otras personas.							
26. Me enoja que las personas pongan sobrenombres a las personas con discapacidad cognitiva.							
27. Sería amigo de una persona con discapacidad cognitiva.							
28. Creo que mi colegio no debe recibir niños con discapacidad cognitiva.							
29. Trabajaría con personas con discapacidad cognitiva.							
30. Los padres de personas con discapacidad cognitiva necesitan ayudarlos para vestirse y alimentarse.							
31. Intento alejarme de personas con discapacidad cognitiva que me encuentro en la calle.							
32. Me alegra que las personas con discapacidad cognitiva puedan tener amigos							
33. Me siento cómodo compartiendo con personas que tienen discapacidad cognitiva.							
34. Me gusta que las personas con discapacidad cognitiva tengan la posibilidad de rendir pruebas como el SIMCE o la PSU.							
35. Me incomoda que las personas con discapacidad cognitiva queden excluidas del grupo de juego.							
36. Si me encuentro con una persona con discapacidad cognitiva, sería amable con ella.							

37. Me gusta que la gente sea solidaria con las personas con discapacidad cognitiva.							
38. Las personas con discapacidad cognitiva pueden usar las redes sociales sin ayuda de los demás.							
39. Participaría activamente en comités de ayuda a alumnos con discapacidad cognitiva.							
40. Me incomoda que las personas con discapacidad cognitiva me abracen.							
41. Si veo que molestan a una persona con DC la defendería.							
42. Dejaría participar en mi equipo de juego a una persona con discapacidad cognitiva.							

ANEXO 2
MATRIZ DE VALORACIÓN DE JUECES

ANEXO 3
INSTRUMENTO APLICADO A LA MUESTRA

Instrumento de Medición de Actitudes de los Adolescentes hacia la Discapacidad

Instrucciones

- El instrumento de medición que sigue a continuación será utilizado para fines académicos, por lo cual la información que proporciones será totalmente anónima y confidencial.
- El instrumento cuenta con dos partes: en la primera se indagará sus datos sociodemográficos y la experiencia con la discapacidad y la segunda se refiere a las actitudes que Ud. tiene hacia la discapacidad. Por favor contestar las dos secciones.
- Recuerda que no hay respuestas buenas ni malas.
- En las afirmaciones se habla de discapacidad intelectual, entendida como aquella **condición que implica una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende, para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares.**

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

PRIMERA PARTE

Edad: _____ Género: Curso: _____

Por favor marca alguna de las siguientes opciones según corresponda a tu caso:

- ¿Tienes o has tenido algún tipo de contacto con personas con discapacidad?

Sí No

En caso de marcar **(Sí)** por favor contesta lo siguiente:

a) Razón del contacto (Puede señalar más de una)

- Familiar
- Laboral
- Asistencial
- Ocio/Amistad
- Otras razones

b) Frecuencia del contacto

- Casi permanente
- Habitual
- Frecuente
- Esporádico

c) Tipo de discapacidad

- Física
- Auditiva
- Visual
- Discapacidad Cognitiva

SEGUNDA PARTE

- Lee cuidadosamente cada uno de los enunciados y **marca con una equis (X) en sólo un casillero por cada frase**, la opción que indique tu grado de acuerdo o desacuerdo de la manera más sincera posible.

	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
1. Las personas con discapacidad cognitiva tienen derecho a estudiar.				
2. Invitaría al cine a un compañero con discapacidad cognitiva.				
3. Una persona con discapacidad cognitiva puede aprender igual que los demás.				
4. Me enoja que mis amigos se burlen de las personas con discapacidad cognitiva.				
5. Ayudaría a una persona con discapacidad cognitiva a realizar una tarea escolar.				
6. Me molesta que, en un lugar público como el cine o el supermercado, la gente se aleje de personas con discapacidad cognitiva.				
7. En el metro me sentaría al lado de una persona con discapacidad cognitiva.				
8. Las personas con discapacidad cognitiva son agresivas.				
9. Me siento triste cuando se burlan de una persona con discapacidad cognitiva.				
10. Estaría dispuesto a conocer en				
11. Las personas con discapacidad cognitiva siempre necesitan ayuda de otras personas para realizar acciones de la vida cotidiana como afeitarse o comer.				
12. Me enoja que las personas pongan sobrenombres a las personas con discapacidad cognitiva.				
13. Los padres de personas con discapacidad cognitiva necesitan ayudarlos para vestirse y alimentarse.				
14. Me gusta que la gente sea solidaria con las personas con discapacidad cognitiva				

15. Las personas con discapacidad cognitiva pueden usar las redes sociales sin ayuda de los demás.				
16. Me incomoda que las personas con discapacidad cognitiva me abracen.				
17. Estaría dispuesto a defender a una persona con discapacidad cognitiva si veo que la molestan.				
18. Dejaría participar en mi equipo de juego a una persona con discapacidad cognitiva.				

ANEXO 4
CONSTRUCCIÓN DE RANGOS Y PUNTAJE

Construcción de categorías: Por puntaje total y por componente del grupo.

a) Categorías de actitud por puntaje total: En la primera, se considera la actitud general del grupo, estimada desde el puntaje total que incluye el puntaje máximo teórico y el puntaje mínimo teórico, que permitió la creación de 5 subcategorías, las cuales:

Puntaje máximo teórico (MaxPT): $72 (4 \times k)$, donde k es el número de reactivos)

Puntaje mínimo teórico (MinPT): $18 (1 \times k)$, donde k es el número de reactivos)

Rango de puntaje: $72 - 18 = 54$ (MaxPT - MinPT)

Categorías: 5 (Número de respuestas)

Rango de puntaje/ Categorías: 10,8

La traducción a puntaje escala 1 a 5, se calcula con el mínimo de un rango de puntaje, multiplicándolo por 5 para obtener la medida del intervalo de acuerdo a este tipo de escala, en nuestro caso $(61,6 \times 5) / 72,4 = 4,25$. Donde $5 - 4,25 = 0,75$, valor que se resta para cada intervalo.

Tabla 5: Actitud (Puntaje Total) por Grupo

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Aproximación	Traducción a puntaje Escala 1 a 5
Altamente Positiva	61,6 – 72,4	62 – 72	4,2 – 5,0
Positiva	50,7 – 61,5	51 – 61	4 – 4,1
Neutral	39,8 – 50,6	40 – 50	3,7 – 3,9
Negativa	28,9 – 39,7	29 – 39	3,3 – 3,6
Altamente Negativa	18 – 28,8	18 – 28	1,0 - 3,2

b) Categorías por componente del grupo: En la segunda categoría, se considera la actitud por componente del grupo, estimada desde el puntaje de cada componente que incluye a su vez el puntaje máximo teórico y puntaje mínimo teórico y que posibilitaron la creación de 4 subcategorías para cada componente, la siguiente tabla de rangos para cada componente, es igual para los tres componentes pues tienen la misma cantidad de reactivos.

Puntaje máximo teórico: $24 (4 \times k)$ componente, donde k es el número de reactivos) Puntaje

mínimo teórico: $6 (1 \times k)$ componente, donde k es el número de reactivos)

Rango de puntaje: $24 - 6 = 18$

Categorías: 4

Rango / Categorías: 4.5

Tabla 6: Categorías para cada componente

Valoración Actitud	Rango de Puntaje	Traducción Puntaje Escala 1 a 4
Muy Positiva	19.8 – 24.3	3.2 – 4
Positiva	15.2 – 19.7	2.9 – 3.1
Negativa	10.6 – 15.1	2.4 – 2.8
Muy Negativa	6 – 10.5	1 – 2.3

ANEXO 5
PRUEBA DE NORMALIDAD AFE

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18
N	213	213	213	213	213	213	213	213	213	213	213	213	213	213	213	213	213	213
Parámetros normales ^{ab}																		
Media	3.84	3.38	3.34	3.69	3.69	3.70	3.54	3.00	3.44	3.49	2.43	3.62	2.46	3.69	2.96	3.18	3.70	3.44
Desviación estándar	.441	.674	.739	.614	.591	.617	.690	.717	.796	.684	.784	.666	.730	.540	.758	.955	.553	.772
Máximas diferencias extremas																		
Absoluta	.500	.298	.308	.447	.445	.452	.386	.281	.352	.362	.263	.423	.264	.438	.262	.284	.448	.335
Positivo	.355	.237	.185	.304	.297	.313	.252	.263	.240	.229	.263	.286	.264	.280	.236	.195	.293	.233
Negativo	-.500	-.298	-.308	-.447														
Estadístico de prueba	.500	.298	.308	.447	.445	.452	.386	.281	.352	.362	.263	.423	.264	.438	.262	.284	.448	.335
Sig. asintótica (bilateral)	.000 ^c																	

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

ANEXO 6
ESTADISTICOS DEL AFE

Análisis factorial

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.798
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1312.929
	gl	153
	Sig.	.000

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.258	29.211	29.211	4.753	26.406	26.406
2	2.015	11.195	40.407	1.711	9.505	35.911
3	1.461	8.118	48.525	1.020	5.666	41.577
4	1.248	6.932	55.457	.667	3.708	45.284
5	1.058	5.879	61.336	.575	3.196	48.481
6	.985	5.473	66.809			
7	.858	4.768	71.577			
8	.763	4.241	75.819			
9	.731	4.060	79.879			
10	.643	3.571	83.450			
11	.524	2.913	86.363			
12	.503	2.794	89.157			
13	.435	2.415	91.572			
14	.381	2.115	93.687			
15	.344	1.910	95.597			
16	.310	1.725	97.322			
17	.264	1.466	98.788			
18	.218	1.212	100.000			

Análisis factorial

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.798
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado
	gl
	Sig.
	1313.974
	153
	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
P2	.411	.381
P4	.575	.620
P5	.414	.386
P6	.497	.815
P7	.389	.589
P9	.532	.595
P10	.476	.534
P12	.362	.342
P14	.535	.553
P17	.454	.444
P18	.328	.311
P1	.389	.498
P3	.369	.251
P8	.256	.257
P11	.622	.823
P13	.599	.685
P15	.183	.159
P16	.332	.491

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.258	29.212	29.212	4.753	26.408	26.408
2	2.018	11.210	40.422	1.716	9.532	35.940
3	1.456	8.088	48.509	1.018	5.653	41.593
4	1.248	6.932	55.441	.667	3.706	45.298
5	1.062	5.901	61.342	.579	3.219	48.517
6	.984	5.469	66.811			
7	.859	4.775	71.586			
8	.763	4.241	75.827			
9	.731	4.060	79.886			
10	.642	3.569	83.456			
11	.524	2.913	86.369			

12	.502	2.788	89.156			
13	.434	2.414	91.570			
14	.383	2.128	93.698			
15	.344	1.910	95.608			
16	.311	1.725	97.333			
17	.264	1.469	98.802			
18	.216	1.198	100.000			

Matriz factorial

	Factor				
	1	2	3	4	5
P4	.754				
P10	.660				
P14	.649				
P17	.632				
P9	.623		-.405		
P5	.621				
P2	.596				
P6	.569		.520		-.384
P12	.554				
P1	.523			.387	
P3	.475				
P7	.458		.400	.379	
P18	.392				
P15					
P11		.884			
P13		.761			
P16		-.311	.413		.350
P8				.327	

Análisis factorial

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.798
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	1313.974
Bartlett	gl
	153
	Sig.
	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
P2	.411	.381
P4	.575	.620
P5	.414	.386
P6	.497	.815
P7	.389	.589
P9	.532	.595
P10	.476	.534

P12	.362	.342
P14	.535	.553
P17	.454	.444
P18	.328	.311
P1	.389	.498
P3	.369	.251
P8	.256	.257
P11	.622	.823
P13	.599	.685
P15	.183	.159
P16	.332	.491

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.258	29.212	29.212	4.753	26.408	26.408
2	2.018	11.210	40.422	1.716	9.532	35.940
3	1.456	8.088	48.509	1.018	5.653	41.593
4	1.248	6.932	55.441	.667	3.706	45.298
5	1.062	5.901	61.342	.579	3.219	48.517
6	.984	5.469	66.811			
7	.859	4.775	71.586			
8	.763	4.241	75.827			
9	.731	4.060	79.886			
10	.642	3.569	83.456			
11	.524	2.913	86.369			
12	.502	2.788	89.156			
13	.434	2.414	91.570			
14	.383	2.128	93.698			
15	.344	1.910	95.608			
16	.311	1.725	97.333			
17	.264	1.469	98.802			
18	.216	1.198	100.000			

Matriz factorial

	Factor				
	1	2	3	4	5
P4	.754				
P10	.660				
P14	.649				
P17	.632				
P9	.623		-.405		
P5	.621				
P2	.596				
P6	.569		.520		-.384

P12	.554				
P1	.523			.387	
P3	.475				
P7	.458		.400	.379	
P18	.392				
P15					
P11		.884			
P13		.761			
P16		-.311	.413		.350
P8				.327	

Análisis factorial

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.798
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	1312.929
Bartlett	gl
	153
	Sig.
	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
P1	.389	.502
P2	.411	.381
P3	.368	.251
P4	.575	.619
P5	.414	.386
P6	.498	.805
P7	.389	.589
P8	.254	.256
P9	.532	.597
P10	.476	.532
P11	.618	.817
P12	.364	.342
P13	.597	.687
P14	.535	.554
P15	.185	.161
P16	.332	.490
P17	.454	.444
P18	.328	.312

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales	Sumas de extracción de cargas al cuadrado
--------	-----------------------	---

	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.258	29.211	29.211	4.753	26.406	26.406
2	2.015	11.195	40.407	1.711	9.505	35.911
3	1.461	8.118	48.525	1.020	5.666	41.577
4	1.248	6.932	55.457	.667	3.708	45.284
5	1.058	5.879	61.336	.575	3.196	48.481
6	.985	5.473	66.809			
7	.858	4.768	71.577			
8	.763	4.241	75.819			
9	.731	4.060	79.879			
10	.643	3.571	83.450			
11	.524	2.913	86.363			
12	.503	2.794	89.157			
13	.435	2.415	91.572			
14	.381	2.115	93.687			
15	.344	1.910	95.597			
16	.310	1.725	97.322			
17	.264	1.466	98.788			
18	.218	1.212	100.000			

Matriz factorial

	Factor				
	1	2	3	4	5
P4	.753				
P10	.660				
P14	.649				
P17	.632				
P9	.624		.407		
P5	.621				
P2	.596				
P6	.567		-.511		.382
P12	.555				
P1	.523			-.391	
P3	.475				
P7	.458		-.401	-.376	
P18	.392				
P15					
P11		.879			
P13		.762			
P16		-.309	.419		.345
P8				.325	

Análisis factorial

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.861
Prueba de esfericidad de Bartlett	840.527
gl	66
Sig.	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
P1	.293	.240
P2	.372	.357
P4	.521	.554
P5	.401	.394
P6	.421	.645
P7	.245	.217
P9	.497	.603
P10	.449	.434
P12	.340	.322
P14	.489	.517
P17	.421	.445
P18	.296	.194

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	4.773	39.777	39.777	4.217	35.141	35.141	3.470
2	1.197	9.976	49.753	.706	5.885	41.026	2.528
3	1.064	8.866	58.619				
4	.865	7.205	65.823				
5	.773	6.444	72.268				
6	.742	6.187	78.455				
7	.537	4.477	82.932				
8	.518	4.314	87.246				
9	.451	3.761	91.007				
10	.403	3.355	94.361				
11	.370	3.086	97.447				
12	.306	2.553	100.000				

Matriz factorial

	Factor	
	1	2
P4	.744	
P14	.680	
P17	.655	
P9	.645	-.433
P10	.643	
P5	.625	
P6	.586	.549
P2	.577	
P12	.567	
P1	.489	
P7	.413	
P18	.380	

Matriz de patrón

	Factor	
	1	2
P9	.801	
P14	.676	
P10	.582	
P17	.577	
P4	.547	.360
P12	.434	
P5	.414	.357
P1	.339	
P6		.799
P2	.304	.427
P7		.402
P18		.394

Matriz de estructura

	Factor	
	1	2
P9	.772	
P14	.711	.327
P4	.662	.534
P17	.640	.383
P10	.638	.362
P5	.529	.490
P12	.515	.391
P1	.422	.370
P6		.803
P2	.440	.523
P7		.446
P18		.429

**Matriz de correlaciones
factorial**

Factor	1	2
1	1.000	.319
2	.319	1.000

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.828
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	442.622
Bartlett	gl
	28
	Sig.
	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
P2	.266	.365
P4	.477	.582
P7	.165	.152
P9	.468	.782
P12	.303	.335
P14	.456	.511
P18	.133	.168
P17	.361	.431

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	3.382	42.273	42.273	2.870	35.878	35.878	2.337
2	.980	12.246	54.520	.456	5.701	41.579	1.906
3	.906	11.321	65.841				
4	.780	9.744	75.585				
5	.647	8.089	83.673				
6	.514	6.423	90.097				
7	.451	5.642	95.738				
8	.341	4.262	100.000				

Matriz factorial

	Factor	
	1	2
P4	.749	
P9	.745	-.475
P14	.695	
P17	.652	
P12	.577	
P2	.514	.317
P7	.362	
P18	.340	

Matriz de patrón

	Factor	
	1	2
P9	.911	
P14	.618	
P12	.364	.331
P2		.566
P4	.392	.520
P17	.386	.402
P18		.392
P7		.323

Matriz de estructura

	Factor	
	1	2
P9	.881	
P14	.693	.432
P12	.492	.472
P4	.593	.672
P2	.305	.599
P17	.541	.552
P18		.408
P7		.372

**Matriz de correlaciones
factorial**

Factor	1	2
1	1.000	.387
2	.387	1.000

ANEXO 7

Fiabilidad del IADI

Escala: IADI INICIAL**Resumen de procesamiento de casos**

		N	%
Casos	Válido	213	100.0
	Excluido	0	.0
	Total	213	100.0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.737	18

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	54.60	26.091	.488	.718
P2	55.05	24.347	.553	.704
P3	55.09	24.793	.427	.715
P4	54.75	24.020	.679	.696
P5	54.75	24.841	.559	.707
P6	54.73	25.537	.411	.718
P7	54.89	26.257	.247	.731
P8	56.44	29.945	-.252	.773
P9	55.00	23.524	.560	.700
P10	54.94	24.114	.580	.701
P11	55.86	27.099	.094	.747
P12	54.81	24.732	.500	.709
P13	55.89	26.172	.238	.732
P14	54.75	25.200	.551	.710
P15	55.47	26.392	.195	.737
P16	56.61	30.654	-.292	.794
P17	54.73	25.008	.573	.707
P18	55.00	25.656	.285	.728

Fiabilidad**Escala: IADI VALIDADO****Resumen de procesamiento de casos**

		N	%
Casos	Válido	213	100.0
	Excluido	0	.0
	Total	213	100.0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.781	8

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P2	25.11	9.021	.452	.763
P4	24.81	8.543	.665	.729
P7	24.95	9.469	.321	.784
P9	25.06	8.233	.534	.749
P12	24.87	8.822	.516	.752
P14	24.81	9.034	.610	.742
P17	24.79	9.042	.590	.744
P18	25.06	9.261	.309	.791

Fiabilidad**Escala: IADI COMPONENTE TENDENCIAL****Resumen de procesamiento de casos**

		N	%
Casos	Válido	213	100.0
	Excluido	0	.0
	Total	213	100.0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.553	4

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P2	10.68	1.956	.383	.443
P7	10.52	2.109	.273	.535
P17	10.36	2.128	.434	.424
P18	10.62	1.905	.296	.527

Fiabilidad**Escala: IADI COMPONENTE AFECTIVO****Resumen de procesamiento de casos**

		N	%
Casos	Válido	213	100.0
	Excluido	0	.0
	Total	213	100.0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.775	4

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P4	10.75	2.605	.600	.712
P9	11.00	2.090	.629	.702
P12	10.81	2.618	.515	.754
P14	10.75	2.775	.613	.714

Fiabilidad

Escala: IADI factor derechos del DI

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	213	100.0
	Excluido	0	.0
	Total	213	100.0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.803	5

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P4	14.45	3.852	.626	.754
P9	14.69	3.251	.645	.752
P12	14.51	3.921	.521	.786
P14	14.45	4.069	.631	.757
P17	14.43	4.171	.558	.775

Fiabilidad

Escala: IADI factor capacidad de interacción

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	213	100.0
	Excluido	0	.0
	Total	213	100.0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.424	3

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P2	6.98	1.221	.303	.244
P7	6.82	1.289	.232	.369
P18	6.92	1.145	.234	.374