



Universidad de Concepción

Dirección de Postgrado

Facultad de Ciencias Sociales – Programa de Magíster en Investigación Social y
Desarrollo

**Validación de una escala de autoeficacia del profesor
universitario de pregrado sobre su capacidad para
implementar prácticas docentes que favorezcan la inclusión
de estudiantes con discapacidad, en la ciudad de Concepción**

Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación Social y Desarrollo

JEAN PAUL CASTRO LEAL

CONCEPCIÓN – CHILE

2017

Profesor Guía: Omar A. Barriga

Dpto. de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción

Profesor Co-Guía: Cristhian Pérez Villalobos

Dpto. de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción

Estudio financiado por el proyecto CONICYT FONDECYT 1161541



AGRADECIMIENTOS:

Mis agradecimientos para los profesores Omar Barriga y Guillermo Henríquez, por ayudarme a ordenar y ampliar mi visión sobre las ciencias sociales a través de la reflexión metodológica.

A mis estudiantes Francia Ferreira, Patricia Leal, María José Vásquez, Rocío Acuña, Fiamma Morales y a los restantes que apoyaron esta investigación en la fase de producción de datos.

A Sra. Fanny y Pablo por la sostenida compañía “tras bambalinas”.

A mi familia y Catalina por su apoyo incondicional.



TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: OBJETO CONCEPTUAL	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
I. MARCO REFERENCIAL.....	7
1. La Inclusión Educativa: delimitación y antecedentes teóricos	7
2. La discapacidad: delimitación y evolución conceptual	9
2.1. El modelo social de la discapacidad	9
2.2. Modelo Bio-Psico-Social	10
2.3. La persona en Situación de Discapacidad en la Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad (CIF).....	11
2.4. Prevalencia de Personas en Situación de Discapacidad en Chile	12
2.5. Prevalencia de la discapacidad en la región del Biobío	14
3. La Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad en la Universidad.	15
4. Autoeficacia docente e inclusión educativa	21
4.1. Delimitación conceptual de la Autoeficacia	21
4.2. Fuentes de la Autoeficacia.....	22
4.3. Autoeficacia Docente	23
i. Déficit de investigación empírica	23
ii. Delimitación conceptual y medición de la Autoeficacia Docente.....	24
5. La medición de la Autoeficacia Docente para Prácticas Inclusivas	27
5.1. Autoeficacia para la instrucción inclusiva.....	28
5.2. Autoeficacia para el Manejo Conductual	33
5.3. Autoeficacia para la Colaboración.....	38

6.	La relación entre la Autoeficacia Docente para las Prácticas Inclusivas y las Experiencias Previas	41
7.	La Autoeficacia del Profesor Universitario respecto a su Capacidad para implementar prácticas docentes que favorezcan la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en el Aula.	45
II.	OBJETO Y OBJETIVOS	47
	CAPÍTULO 2: OBJETO OPERACIONALIZADO	49
I.	METODOLOGÍA.....	49
1.	Operacionalización de las variables	49
2.	Unidad de análisis y Población	50
3.	Muestra	51
4.	Instrumentos y procedimientos de administración	53
5.	Plan de análisis.....	58
	CAPITULO 3: OBJETO EMPÍRICO:	65
I.	RESULTADOS	65
1.	Validez de Contenido de la escala	65
2.	Resultados de la aplicación Piloto.....	69
3.	Descriptivos	72
4.	Validez de criterio concurrente de la EAPDI	73
5.	Validez de Constructo de la EAPDI	79
6.	Consistencia interna de la escala	86
II.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	89
III.	BIBLIOGRAFÍA	95
IV.	ANEXOS.....	102

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Ítems de la dimensión “autoeficacia para la instrucción inclusiva” de la escala TEIP, y su correspondencia con los “elementos del currículum”	30
Tabla 2: Número de profesores trabajando por hora en la ciudad de concepción.....	50
Tabla 3: Tamaño de las cuotas proporcionales a los segmentos de la población.....	52
Tabla 4: Dimensiones, indicadores e ítems.....	55
Tabla 5: ítems finales de la escala de autoeficacia del profesor universitario.....	57
Tabla 6: Índice de validez de contenido y razón de validez de contenido.....	68
Tabla 7: Descriptivos.....	72
Tabla 8: Resumen de resultados, prueba U de Mann-Whitney.....	74
Tabla 9: Rangos: prueba de Kruskal-Wallis.....	76
Tabla 10: prueba de Kruskal-Wallis.....	77
Tabla 11: Comparaciones entre parejas de la variable “Trabajo y/o estudios en Inclusión o Discapacidad”	78
Tabla 12: Matriz de Covarianzas (correlaciones policóricas); adecuación de la matriz y bondad de ajuste.....	80
Tabla 13: Proporción de varianza explicada.....	81
Tabla 14: Comunalidades y matriz rotada de pesos factoriales.....	85
Tabla 15: Consistencia interna de los reactivos.....	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Comparaciones entre parejas de la variable “Trabajos y/o estudios en Inclusión o Discapacidad”.....78



RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue evaluar la validez y confiabilidad de una escala para medir la autoeficacia del profesor universitario de pregrado, sobre su capacidad para implementar prácticas docentes que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Se accedió a una muestra de 200 profesores de las distintas universidades de la ciudad de Concepción, a través de una estrategia de muestreo por cuotas.

El análisis de validez de contenido se llevó a cabo por medio de un panel de juicio de expertos, y los errores de redacción se examinaron por medio de una prueba piloto con un método de Respondent Debriefing (Castillo, 2009).

Los datos se analizaron a través de un análisis factorial exploratorio, con un método de mínimos cuadrados no ponderados (Freiberg et al., 2013), para comprobar la validez de constructo del instrumento. Además se usó el coeficiente alfa ordinal (Domínguez, 2017), para la evaluación de la consistencia interna de la escala. Para evaluar la validez de criterio concurrente de la escala, se examinó la diferencia entre profesores con y sin experiencias en inclusión o discapacidad, a través de las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis.

Los resultados mostraron que el instrumento cuenta con validez de criterio concurrente, validez de constructo y una buena consistencia interna.

ABSTRACT

The objective of the research was to evaluate the validity and reliability of a scale to measure the self-efficacy of the undergraduate university professor, on his capacity to implement teaching practices that favor the inclusion of students with disabilities.

A sample of 200 professors from the universities of the city of Concepción was accessed through a quota sampling strategy.

The content validity analysis was carried out by means of an expert judgment panel, and the writing errors focused on a pilot test with a Respondent Debriefing method (Castillo, 2009).

The data is oriented through an exploratory factorial analysis, with an unweighted least squares method (Freiberg et al., 2013), to check the construct validity of the instrument. The ordinal alpha coefficient (Dominguez, 2017) was used for the evaluation of the internal consistency of the scale. To evaluate the validity of the concurrent criterion of the scale, the difference between professors with and without experience in inclusion or disability was examined through the non-parametric tests U of Mann-Whitney and H of Kruskal-Wallis.

The results showed that the instrument has the validity of a concurrent criterion, the validity of construction and a good internal consistency.

INTRODUCCIÓN

La autoeficacia del profesor universitario para implementar prácticas docentes que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula, es un fenómeno psicológico que resulta de fundamental importancia, si se pretende llevar a cabo el proyecto de la educación inclusiva. Lamentablemente, existe un gran vacío en la investigación en occidente, siendo la mayoría de los estudios provenientes de países orientales.

Una de las contribuciones más fecundas en este plano, ha sido la construcción de la escala TEIP (Teacher's efficacy for Inclusive Practices), desarrollada por Sharma, Loreman y Forlin (2012), constituida por tres dimensiones: Autoeficacia para una Instrucción Inclusiva, Autoeficacia para el Manejo Conductual, y Autoeficacia para la Colaboración. Sin embargo, una dificultad presente en esta escala, es que los ítems ocupan el lenguaje conceptual normalizador en lugar de uno bio-psico-social. Esto pudiera representar un problema de validez de contenido para la TEIP.

El presente estudio, busca subsanar dichas dificultades mediante la creación de la escala EAPDI (Escala de Autoeficacia para las Prácticas Docentes Inclusivas), integrada por tres factores: Autoeficacia para generar un currículum inclusivo, Autoeficacia para la generación de un Clima Inclusivo, y Autoeficacia Colaborativa, para las que se encontró validez de contenido, validez de criterio concurrente, validez de constructo y consistencia interna (confiabilidad).

Algunas de las limitaciones principales de esta investigación dicen relación con la representatividad de la muestra (se llevó a cabo un muestro por cuotas), y con creación de una dimensión alternativa a "Autoeficacia para el Manejo Conductual", cuya interpretación teórica en escalas como TEIP, ha sido más cercana al modelo de la normalización que a uno bio-psico-social (articulación entre condiciones psíquicas, físicas y sociales).

CAPÍTULO 1: OBJETO CONCEPTUAL

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde hace aproximadamente 50 años, viene emergiendo a nivel mundial una mirada antropológica sobre el ser humano que enfatiza la diversidad como un valor, lo que a su vez supone que los seres humanos poseen derechos inalienables, como por ejemplo el derecho a la educación en igualdad de condiciones y oportunidades, siendo irrelevantes las diferencias que puedan existir entre ellos (Lissy et al., 2014).

Contrariamente a esta visión, Chile se muestra como uno de los países con los índices más altos de desigualdad, sumido en una situación social, cultural y económica que reproduce en tal medida el desequilibrio en la distribución de oportunidades, que logra duplicar los índices latinoamericanos (UNESCO, 2009).

En Chile, la idea de equidad arriba a la educación en los años 80, lo que demuestra que el debate sobre equidad y calidad de la educación no es reciente. Un hito relevante en este sentido, es la organización en Chile de un Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad (UNESCO-UNICEF, 2004, citado en Núñez, 2015).

Sin embargo el antecedente del concepto de equidad, en términos de política social, se encuentra en la Declaración Universal de Derechos Humanos, a la cual Chile suscribe (ONU, 2015), en la que se establece la educación como un derecho básico. Esto se ratifica posteriormente con la convención de los derechos del niño, en la que los estados partícipes reconocen el derecho de los niños y adolescentes a la educación, el que se debe ejercer en igualdad de oportunidades (ONU, 1989, citado en Lissy et al., 2014).

Así mismo, en la década del 90, se lleva a cabo la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, en la que se proclama la Declaración Mundial de la Educación para Todos. En ella se afirma que una concepción amplia acerca de las diversas problemáticas atinentes a la educación, requiere del acceso de todos los niñ@s, jóvenes y adult@s a la educación de manera equitativa (UNESCO, 1990, citado en Lissy et al., 2014).

A pesar de estos antecedentes, en lo que respecta a la educación superior chilena, se observa que tradicionalmente ha habido un énfasis en la educación de segmentos reducidos de la población, los que regularmente pertenecen a estratos socioeconómicos altos, confiriendo esto a la educación superior el rasgo de un sistema esencialmente elitista (Moya, 2011).

El logro de la equidad en la educación superior supone, por lo tanto, un desafío importante para el estado, tanto en términos del acceso como de la permanencia, el desempeño, los resultados y los recursos. De este modo, se requiere de un estado que logre garantizar que todos los individuos puedan alcanzar los resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral y en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos (Espinoza, 2015).

A este respecto, cabe destacar que una mayor apertura durante los últimos años ha permitido el acceso a la educación superior a sectores de la población que históricamente se encontraban excluidos (Cabezas y Castillo, 2010, citados en Arancibia, Fritz y Rodríguez, 2013), incrementándose la matrícula de estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos. Sin embargo, es en este segmento de estudiantes en donde se encuentra el índice más alto de deserción académica, pues el logro académico estará directamente relacionado con la calidad de la educación recibida en los niveles básico y medio de enseñanza. Es decir, la brecha existente entre los establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipales condicionarán la permanencia de aquellos estudiantes que lleguen a la universidad (Arancibia et al., 2013).

Un segmento de la población no menor, que se encuentra en una grave situación de inequidad – no sólo a nivel educacional, sino que en prácticamente todas las áreas de su desarrollo físico, psicológico y social – son las personas en situación de discapacidad (ENDISC, 2016).

Una de las principales razones de las circunstancias de inequidad de las personas en situación de discapacidad, es el hecho de que el origen de su condición excede a la mera enfermedad o padecimiento (físico, mental, conductual), y se sitúa fuertemente en las circunstancias sociales y culturales con las que la persona debe interactuar diariamente (OMS, 2001).

En este contexto, es que a nivel internacional han existido esfuerzos por parte de diversos estados y organismos por crear una normativa y políticas de desarrollo que incluyan plenamente a las personas con discapacidad en la vida social, generando condiciones de igualdad de acceso a oportunidades.

En esta línea, la Convención de derechos de las personas con discapacidad promulgado en el año 2006 y ratificado por Chile en el año 2008, obliga a los países participantes a generar garantías de igualdad frente a la ley, esto con particular énfasis en las personas en situación de discapacidad. Se trata de un elemento jurídico de naturaleza vinculante, que compromete al estado de Chile a garantizar el acceso y pleno disfrute de derechos humanos a las personas en situación de discapacidad. Igualmente, compromete a Chile a generar las modificaciones que sean necesarias en su ordenamiento jurídico con el fin de que las personas en situación de discapacidad estén en condiciones de igualdad ante la ley (Organización de Naciones Unidas, 2008)

Los principios generales de la convención son (Organización de Naciones Unidas, 2008):

- a. El respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b. La no discriminación;
- c. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y condición humanas;
- e. La igualdad de oportunidades;
- f. La accesibilidad;
- g. La igualdad entre el hombre y la mujer; y
- h. El respeto a la evolución de las facultades de l@s niñ@s con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Sin embargo, la realidad de las universidades chilenas contrasta con estos principios, ya que las personas con discapacidad se encuentran con diversas barreras sociales tales como dificultades en el proceso de admisión universitaria, dificultades en los procesos de admisión a carreras, dificultades sociales e interpersonales experimentadas durante la permanencia en una carrera, dificultades de adaptación infraestructural, dificultades de acceso a los recursos bibliográficos e informáticos, dificultades sociales durante el proceso de egreso y titulación de las carreras (Tapia y Manosalva, 2012).

Si bien en la legislación chilena no existen leyes que obliguen a las universidades a desarrollar programas para favorecer la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, si existe un cuerpo normativo que regula de modo general la inclusión social de personas con discapacidad (Ley 20.422, 2010), donde se establece que las instituciones “deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos y niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional”.

La misma ley, señala en su artículo 39° que las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (Ley 20.422, 2010; Lissy et al., 2014).

En este contexto se hace tremendamente necesario generar conocimiento científico respecto al estado de la inclusión y de las personas en situación de discapacidad en las universidades chilenas, con el fin de orientar la política pública. Ello supone en sentido general: comprender las implicancias filosóficas y teóricas de construir una universidad inclusiva, entender cómo la inclusión adopta niveles de concreción en diversos modelos de currículum, y develar, a través de la evidencia empírica, las condiciones que los diversos actores educacionales requieren para el logro del proyecto inclusivo en la universidad.

En este contexto, los profesores pueden manifestar diversas resistencias relacionadas con su falta de experiencia en situaciones educacionales de este tipo y con su sensación de no dominar situaciones desconocidas (Bandura 1977) y consecuentemente, creencias sobre un desempeño deficiente (Malinen et. al., 2013).

Si el docente no cuenta con las condiciones necesarias (psicológicas, sociales, culturales) para implementar el proyecto de la inclusión educativa, no existe posibilidad de obtener los resultados propuestos en dicho proyecto.

En esta línea, las escalas de autoeficacia docente pueden realizar importantes contribuciones para el avance en esta materia, considerando que uno de los actores fundamentales que articula el proceso educativo es el profesor.

I. MARCO REFERENCIAL

1. La Inclusión Educativa: delimitación y antecedentes teóricos

La inclusión de estudiantes con diferentes tipos de necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad) en la educación regular, está actualmente en el centro de las políticas y reformas educativas alrededor del mundo (ONU, 2015).

La premisa fundamental de una educación inclusiva es que las instituciones velen por la educación de todos los estudiantes, a pesar de su diversidad en términos de habilidades, género, origen sociocultural, económico, etnia y lengua (Waitoller & Kozleski, 2013).

Esta mirada es el resultado de una larga deriva teórica que se remonta a las primeras décadas del siglo pasado, cuando se discutía el modo más apropiado de dar ciertas garantías en el área de educación y salud a las personas que padecían de algún tipo de enfermedad de carácter mental o físico, lo que hoy, de acuerdo a clasificaciones internacionales, se conoce como *situación de discapacidad*.

Aunque recién hace poco más de 20 años, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de la Organización de Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 1994), se dio comienzo al proceso para establecer la inclusión como nuevo principio asociado a la discapacidad, el que surgió dentro del área educacional y luego se extrapoló al plano social.

Por ello, la inclusión educativa se considera hoy en día un foco primordial en el debate internacional sobre materias tales como políticas públicas y gestión educacional. Hoy se alcanza un acuerdo a nivel internacional respecto al propósito

planteado por UNESCO (2007, citado en ENDISC, 2016), en torno a la otorgación de oportunidades de aprendizaje equitativas, independientemente de los antecedentes culturales y sociales, y de las diferencias en términos de habilidades y capacidades que puedan tener las personas.

La UNESCO (2009) define la inclusión como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la *Educación Para Todos*. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.

Una visión de esta naturaleza, implica realizar modificaciones en el contenido, acceso, estructuras y estrategias, asumiendo la responsabilidad de educar a todos los niños, niñas, jóvenes, y adultos (II ENDISC, 2016).

En consecuencia, la inclusión se define por oposición al fenómeno de exclusión, enfocándose no sólo en las personas con discapacidad, sino en todas las personas, y fundamentalmente en el contexto y estructura social, en la economía, y en los factores culturales e históricos que generan a dicha estructura (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014).

La tardía llegada de la inclusión como concepto central en las políticas educacionales y sociales a nivel internacional, se encuentra relacionado con la lenta evolución de los modelos explicativos sobre la discapacidad. En este sentido, la historia evolutiva de la inclusión en tanto fenómeno social y político, y las diversas construcciones sobre el fenómeno de la discapacidad parecen ir aparejados.

2. La discapacidad: delimitación y evolución conceptual

Las visiones pre-científicas y religiosas consideraban que la discapacidad era una condición cuyos orígenes se encontraban en motivos de carácter espiritual, creyéndose que eran sujetos depositarios de mensajes diabólicos, como un castigo de entidades superiores, lo que provocaba el rechazo y marginación de las personas en situación de discapacidad (II ENDISC, 2016).

Luego la perspectiva dominante fue de carácter biomédico: las personas en situación de discapacidad eran consideradas portadoras de patología que generaba deficiencias, lo que les impedía acceder a la vida en comunidad (II ENDISC, 2016).

Sin embargo, la emergencia de diversos programas de rehabilitación a nivel internacional, generó una nueva forma de ver la discapacidad, comprendiéndose que las personas en situación de discapacidad pueden compensar los déficits producidos por su condición. Esta mirada, si bien significa un avance respecto a la visión biomédica de la discapacidad, aún refleja una concepción centrada en causas individuales, lo que daba soporte a las críticas realizadas a este enfoque. Tales críticas versan fundamentalmente sobre la persistencia en la marginalización de las personas en situación de discapacidad (II ENDISC, 2016).

2.1. El modelo social de la discapacidad

Surge a fines de la década de los sesenta y principios de los setenta. Fue conceptualizado por primera vez por la Organización Inglesa UPIAS (Unión de

Personas con Discapacidad Física contra la Segregación, citado en II ENDISC, 2016), indicando que la discapacidad es una limitación provocada por la forma en que la sociedad está estructurada, la que tiene escasa o nula consideración por las personas en situación de discapacidad, y que en consecuencia, las excluye de la corriente principal de actividades desarrolladas por esa sociedad.

El modelo social se caracteriza por transitar desde la visión biomédica, que concebía el tratamiento médico como alternativa exclusiva de intervención, hacia la idea de que la modificación de políticas y del contexto normativo permitirían asegurar la supresión de barreras de carácter social y físico que impiden la plena participación de personas con discapacidad en las actividades de la vida en comunidad (II ENDISC, 2016), como por ejemplo limitaciones relacionadas con la prestación de servicios y atención de las necesidades propias de las diversas situaciones de discapacidad (Vásquez-Orjuela, 2015). La discapacidad, por lo tanto, sería consecuencia de un ambiente discapacitado o discapacitante.

A pesar de los avances en materia de discapacidad, el modelo social no consigue desligarse del supuesto de normalidad biomédica, debido a su sesgo por la individualidad basada en la generación de adecuaciones como forma de eliminación de las barreras (II ENDISC, 2016).

2.2. Modelo Bio-Psico-Social

En la actualidad se encuentra vigente el modelo bio-psico-social de la discapacidad (II ENDISC, 2016), el que articula el modelo médico y social (Vásquez-Orjuela, 2015). Este modelo considera la dimensión ambiental y social de la discapacidad, basando sus criterios en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad (OMS, 2001), que distingue niveles relativos

a: (1) deficiencias en las funciones y estructuras: problemas de las funciones corporales asociados con las condiciones de salud, (2) limitaciones en la actividad: son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades que demanda su contexto, (3) restricciones en la participación: son problemas que una persona puede experimentar al querer involucrarse activa y voluntariamente en situaciones propias de su desarrollo vital (OMS, 2001).

Cabe acotar que el modelo bio-psico-social es complementado con el enfoque de derechos humanos de las personas con discapacidad. Es decir, además de sustentarse sobre una mirada teórica, tiene sus fundamentos en una mirada ética relacionada con la dignidad intrínseca del ser humano. En segundo lugar de prioridad, el modelo toma en consideración las condiciones biomédicas y psíquicas de las personas en situación de discapacidad (OMS, 2001).

2.3. La persona en Situación de Discapacidad en la Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad (CIF)

La delimitación conceptual con más consenso a nivel internacional, es aquella que proporciona la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, de ahora en adelante CIF (Giacconi, Pedrero y San Martín, 2017; OMS, 2001).

El concepto de discapacidad propuesto por la CIF tiene como propósito fundamental el aporte de un lenguaje común y único, además de un marco de referencia que permita realizar comparaciones entre las realidades de distintas naciones, así como tender puentes entre distintas disciplinas vinculadas a la salud (Lissy et al., 2014).

En esta clasificación, la discapacidad se concibe como el resultado negativo de la interacción entre personas con un problema de salud y factores personales y ambientales, vale decir, las personas se encuentran inmersas en diversas situaciones de carácter discapacitante (OMS, 2001).

Específicamente, la persona en situación de discapacidad es tod@ aquél o aquélla que respecto a sus condiciones de salud física, psicológica e intelectual, sensorial, motriz u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad (OMS, 2001).

Un punto relevante, es que la CIF no considera que las personas sean los sujetos de clasificación, sino que son las circunstancias en las que se encuentran inmersas esas personas, las que resultan objeto de clasificación. Así, la CIF entrega información relevante con respecto a situaciones vinculadas al funcionamiento de los seres humanos y a las restricciones de su funcionamiento, en una situación en particular (Lissy et al., 2014).

2.4. Prevalencia de Personas en Situación de Discapacidad en Chile

La realidad de las personas en situación con discapacidad en Chile ha sido recientemente descrita por el Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad, II ENDISC (2016).

Uno de los datos relevantes del estudio, es que la prevalencia nacional de la discapacidad es de un 20% en la población adulta, correspondiente a 2.606.914 personas en un total de 13.028.152 adultos a nivel nacional. Un 11.7% corresponde a personas en situación de discapacidad leve a moderada (1.523.949

personas), mientras que el 8,3% restante corresponde a personas en situación de discapacidad severa (1.082.965 personas) (II ENDISC, 2016).¹

A nivel nacional, se encuentran en situación de discapacidad el 7,1% de las personas entre 18 y 29 años (215.351 personas), 11,3% de las personas entre 30 y 44 años (332.077 personas), 21,7% de las personas entre 45 y 59 años (828.861), y 38,3% de las personas sobre 60 años (1.230.625 personas) (II ENDISC, 2016).

En la categoría de personas en situación de discapacidad leve a moderada, se encuentra un 5,2% dentro del tramo 18 a 29 años (159.239 personas); en el tramo 30 a 44 años, se encuentra un 8,3% (245.544 personas); en el tramo 45 a 49 años, se encuentra un 14.6% (555.793 personas); finalmente en el tramo de 60 años y más, se encuentra 17.6% (563.393 personas) (II ENDISC, 2016).

En la categoría de personas en situación de discapacidad severa, se encuentra un 1,8% dentro del tramo 18 a 29 años (56.112 personas); un 2,9% dentro del tramo 30 a 44 años (86.553 personas); un 7,2% de personas en el tramo de 45 a 59 años (273.068 personas); y finalmente, un 20,8% en el tramo de 60 años y más (667.232 personas) (II ENDISC, 2016).

En el tramo de 18 a 29 años, 6% de las personas en situación de discapacidad son hombres, mientras que el 8,2% son mujeres. En el tramo de 30 a 44 años de personas en situación de discapacidad, un 7,7% corresponde a hombres y un 14.7% a mujeres. Mientras que en el tramo de 45 a 59 años, un 16.3% son

¹ Se considera que las personas en situación de discapacidad severa, tienen problemas serios en su desempeño, ven restringida su participación plena y efectiva en la sociedad producto de la interacción entre una condición de salud grave y barreras de carácter social. Por otro lado, las personas en situación de discapacidad leve a moderada, tienen dificultades leves a moderadas para participar plena y efectivamente en la sociedad, producto de la interacción entre una condición de salud leve o moderadamente afectada, y barreras de carácter social (II ENDISC, 2016).

hombres y un 26,8% son mujeres. Finalmente, en el tramo de 60 años y más 30,3% son hombres y un 44,3% son mujeres (II ENDISC, 2016).

Mientras que un 5,9% de los hombres, se encuentra en situación de discapacidad severa, un 8,9% de ellos se encuentra en situación de discapacidad leve a moderada (II ENDISC, 2016).

En el caso de las mujeres, un 10,6% se encuentra en situación de discapacidad severa, mientras que un 14,3% se encuentra en situación de discapacidad leve a moderada (II ENDISC, 2016).

2.5. Prevalencia de la discapacidad en la región del Biobío

La prevalencia de personas en situación de discapacidad, de todas las edades, en la región del Biobío, corresponde a un 18,3%, es decir 366.877 personas de un total de 2.004.826 habitantes (II ENDISC, 2016).

Los adultos en situación de discapacidad corresponden a un 22,4% (345.348 personas), de los cuales un 8,6% (132.294 personas) se encuentran en situación de discapacidad severa y un 13,8% en situación de discapacidad leve a moderada (213.054 personas) (II ENDISC, 2016).

Mientras un 18,2% corresponde a hombres en situación de discapacidad, un 26,2% de mujeres corresponde a mujeres en situación de discapacidad (II ENDISC, 2016).

Respecto a la estimación de prevalencia por grupo etario según región, se encuentran en situación de discapacidad un 10,4% de las adultos pertenecientes

al tramo de 18 a 44 años, un 21,1% de adultos en el tramo de 45 a 59 años, y un 42,3% de adultos en el tramo de 60 años o más (II ENDISC, 2016).

Respecto a quintiles de ingreso autónomo per cápita del hogar y región, un 23,6% de las personas en el quintil I y II se encuentran en situación de discapacidad, y un 21% del quintil III al V (II ENDISC, 2016).

3. La Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad en la Universidad.

En la mayoría de los países existen normativas legales para impedir la discriminación de las personas en situación de discapacidad y promover su inclusión y participación social.

La legislación elaborada para la inclusión de personas en situación de discapacidad, en la educación superior, en latinoamérica, se focaliza fundamentalmente en el ingreso, pero no en la permanencia, progreso y egreso de los alumnos con discapacidad, materias en las que es necesario un mayor avance (Lissy et al., 2014)

El avance regional en esta materia se ha visto limitado, principalmente, por la falta de recursos económicos y la invisibilidad de la temática en el ámbito académico universitario (Moreno, 2005, citado en Lissy et al., 2014).

Se tiene registro de que en los años setenta, tres universidades latinoamericanas; la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Pedro Henríquez Ureña de República Dominicana, tomaron

voluntariamente la iniciativa de recibir estudiantes en situación de discapacidad (Moreno 2005, citado en Lissy et al.).

En la actualidad, destaca el caso de Brasil, país en el que la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad sensorial y motora es un requisito para que los centros de Educación Superior sean autorizados, reconocidos y acreditados. Además, se requiere que las universidades Brasileñas generen las adecuaciones ambientales necesarias para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (Moreno, 2005, citado en Lissy et al., 2014).

Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo en instituciones de educación superior ecuatorianas, se observó que ninguna de ellas poseía un sistema o programa de apoyo que permitía el acceso pleno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias/particularidades, hecho que se constituye como una importante barrera para la inclusión educativa (Espinosa, Gómez, y Cañedo, 2012).

En otro caso, Fernández-Morales y Duarte (2016) observaron en una universidad colombiana que, a pesar de que en el discurso se expresa un compromiso con la inclusión educativa, existen diversas dificultades a nivel de prácticas educativas, entre las que destaca la falta de capacitación de los docentes en el ámbito de las necesidades educativas especiales, así como un desconocimiento general por parte de la comunidad académica respecto a políticas, derechos y oportunidades de formación integral de personas en situación de discapacidad en dicha casa de estudios.

Lamentablemente, para el caso de Chile no existen estudios actualizados y publicados que den cuenta de la situación actual exacta, en cuanto a: número de instituciones que tienen algún programa de apoyo, número de estudiantes con discapacidad que están estudiando en educación superior, y resultados en términos de acceso, permanencia y egreso. Esto limita tremendamente el avance de las políticas públicas en inclusión (Lissy et al., 2014).

Aunque sí se tiene una mejor idea con respecto al tipo de barreras sociales generadas a raíz de condiciones segregadoras, las que incluyen: dificultades en el proceso de admisión universitaria, dificultades en los procesos de admisión a carreras, dificultades sociales e interpersonales experimentadas durante la permanencia en una carrera, dificultades de adaptación infraestructural, dificultades de acceso a los recursos bibliográficos e informáticos, dificultades sociales durante el proceso de egreso y titulación de las carreras (Tapia y Manosalva, 2012).

Al respecto, Salinas et al. (2013) encontraron que estudiantes de educación superior en situación de discapacidad, sufren de diversas dificultades en las universidades chilenas, tales como la carga excesiva de asignaturas, falta de recursos materiales y tecnológicos, y diversas dificultades para realizar actividades sugeridas en clases. Aunque también indican haber recibido el apoyo informal de otros actores tales como jefes de carrera, ayudantes, administrativos y compañeros.

En el mismo estudio, Salinas et al. (2013) observan que los estudiantes que se encuentran en universidades con programas de inclusión educativa, declaran que dichas instancias son una positiva influencia, que les brinda respaldo y apoyo en términos académicos y sociales, que les proporciona un espacio en donde se sienten acogidos, comprendidos y considerados. Además, conocen y se relacionan con otros estudiantes que también se encuentran en situación de discapacidad (Salinas et al., 2013).

De acuerdo a Lissy et al. (2014) los programas de integración o inclusión que han desarrollado instituciones de educación superior a lo largo del país, son los siguientes: Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de la Pontificia Universidad Católica (PIANE – UC), Central de Recursos Pedagógicos (CREPPI) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, el Programa de Asistencia Psicopedagógica, Tecnológica,

Comunicacional, Biológica y Psicosocial para Estudiantes con Discapacidad Visual (ARTIUC) de la Universidad de Concepción, Programa Interdisciplinario por la Inclusión de la Universidad de Concepción (INCLUDEC).

Otras iniciativas destacan por apoyar la continuidad de estudios de personas con discapacidad cognitiva. Ejemplos de esto son el Diploma en Habilidades Laborales de la Universidad Andrés Bello y el Programa de Formación e Integración Socio-laboral para personas con Discapacidad Intelectual de la Universidad Central (Lissy et al., 2014).

Gran parte de estas iniciativas, incurren en metodologías de adecuación curricular (Lissy et al., 2014), vale decir, en adecuaciones de los elementos prescriptivos del currículum (Román y Diez, 1999): (1) adecuaciones significativas, aquellas en las que se modifican los objetivos y los contenidos; (2) adecuaciones no significativas, aquellas en las que se modifican las metodologías y la evaluación

Si bien este modo de aproximación resulta ser un avance, no se encuentra exento de problemas. Así lo hacen notar Luque, Rodríguez y Luque (2014, p. 818) al señalar:

“Observando que los objetivos del currículum universitario se formulan en determinación a unos contenidos por aprender y metas a conseguir, más que a las capacidades por desarrollar en el alumnado, las adaptaciones curriculares podrán ser significativas, pero a diferencia de las llevadas a cabo en los tramos no universitarios, los objetivos serán muy difíciles de reducir o eliminar, sin alterar el nivel o calidad de la enseñanza, debiéndose considerar la nuclearidad de los planes de estudio que, a su vez, han de garantizar la competencia profesional”

Las adaptaciones curriculares siguen una lógica normalizadora, ya que pretenden realizar modificaciones de los elementos prescriptivos del currículum, pero

siempre en referencia a un criterio de normalidad al que todos los estudiantes deben acercarse (Luque, Rodríguez y Luque, 2014)

A este respecto, existen alternativas más coherentes con los principios de la inclusión, pero que recién comienzan a ser implementadas en los niveles básicos de enseñanza. Tal es el caso del diseño universal de aprendizajes (Sánchez, Castro, Casas y Vallejos, 2016), de aquí en adelante DUA.

El DUA es un marco de trabajo que pretende el desarrollo de un currículum flexible, con mejoras en el acceso a la educación por parte de todos los estudiantes, especialmente de estudiantes con discapacidad (Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson, 2002; Rose, Meyer y Hitchcock, 2005, citados en Sánchez et al., 2016).

Los principios del DUA son (Sánchez et al., 2016):

- (1) Proporcionar múltiples formas de representación: proporcionar diversas opciones para la percepción, para la comprensión de símbolos, lenguaje, y expresiones matemáticas.
- (2) Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: proporcionar diversas opciones de expresión y comunicación, proporcionar diversas opciones para atender y planificar.
- (3) Proporcionar múltiples formas de participación: proporcionar diversas formas de captar el interés, proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, proporcionar opciones para la autorregulación.

Así, el diseño universal de aprendizajes demanda diseñar un currículum para todos (Kouroupetroglou et al., 2015), lo que implica que los elementos prescriptivos del currículum son creados de un modo que sea accesible a todos los aprendices, sin importar si se encuentran en situación de discapacidad.

En este punto quisiera aclarar que el diseño universal de aprendizajes y, en sentido más amplio, la inclusión educativa en la universidad no equivale, necesariamente, a eliminar los mecanismos de selección, y definitivamente no equivale a suprimir condiciones de exigencia y criterios de calidad para discriminar positivamente a algunos estudiantes (esa es precisamente la lógica normalizadora). En su lugar, la inclusión exige depurar y perfeccionar los procesos de selección y evaluación, de modo que el profesor esté en condiciones de identificar cuándo el rendimiento de un/a estudiante se debe a barreras de tipo social (por ejemplo, la actitud desfavorable del profesor, material de clases en un formato no accesible, actividades de las cuales no puede participar por condiciones físico-motoras o sensoriales, etc.) y cuando se debe al despliegue de su real potencial.

En los términos de Lev Vygotsky (1979, citado en Arancibia, Herrera y Strasser, 2011), el/la estudiante debe tener la posibilidad de demostrar lo que se encuentra próximo a lograr (zona de desarrollo próximo) con una instrucción adecuada. Si en la interacción con su contexto esto no se produce, entonces sus posibilidades de desarrollo quedan ocultas, en un estado potencial.

Ahora bien, la puesta en práctica de un currículum inclusivo de estas características, requiere de un importante esfuerzo, particularmente por parte de los profesores universitarios quienes pueden manifestar diversas resistencias relacionadas con su falta de experiencia en situaciones educacionales de este tipo y con sus creencias respecto a sus capacidades en el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad (Malinen et. al., 2013).

Ambas temáticas serán desarrolladas en las secciones siguientes: las creencias y significaciones que los docentes hacen sobre sus propias capacidades para implementar prácticas inclusivas (su sentido de Autoeficacia Docente) y la relación entre estas creencias y significaciones y las experiencias previas en situaciones similares.

4. Autoeficacia docente e inclusión educativa

4.1. Delimitación conceptual de la Autoeficacia

De acuerdo a Covarrubias y Mendoza (2013), el desarrollo conceptual y metodológico de la teoría de la autoeficacia ha evolucionado a lo largo de diferentes etapas, con el propósito de demostrar el modo en que variables cognitivas, afectivas, conductuales y contextuales son determinadas por las creencias de autoeficacia.

Bandura (1977) define la autoeficacia como las creencias sobre las capacidades propias en tareas que requieren organización y ejecución de acciones que habiliten para el enfrentamiento de futuras tareas. Tales creencias influirían en las formas de pensar, experimentar sentimientos, la motivación y la forma de comportarse.

Uno de los pilares fundamentales de la teoría de la autoeficacia, es el concepto de “pensamiento autorreferente”, según el cual la forma de pensar con referencia a la propia persona, se constituiría como un factor mediador entre la motivación y la conducta de los seres humanos. Es decir, el pensamiento autorreferente tiende a generar coherencia entre el pensamiento, los afectos y el comportamiento, de modo tal que se adquiriera un conocimiento auto-reflexivo y auto-regulador (Bandura, 1977; Cid, Orellana & Barriga, 2010; Covarrubias y Mendoza, 2015)

El modo en el que los seres humanos dan una interpretación a las consecuencias de sus conductas, informa y modifica sus ambientes, alterando el curso de acciones futuras (Omelas, Blanco, Viciano & Rodríguez, 2015).

4.2. Fuentes de la Autoeficacia

Las creencias de autoeficacia emergen a partir de cuatro fuentes: las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social, los estados psicológicos y emocionales o experiencias afectivas (Bandura, 1977)

- Experiencias de dominio: Situaciones pasadas en las que la persona ha tenido un desempeño exitoso. Las experiencias propician la sensación de maestría o dominio en situaciones futuras de similares características.
- Experiencias vicarias: La observación de la conducta de otros significativos.
- La persuasión social: Existe un convencimiento de que existe la capacidad para lograr objetivos propuestos, debido a la retroalimentación verbal de otros.
- Estados psicológicos y emocionales: Emergencia de estados emocionales, tanto positivos como negativos, en relación a la ejecución de una tarea.

En general, las personas con un fuerte sentido de autoeficacia, manifiestan mayor motivación y perseverancia frente a las complejidades, percibiendo las dificultades como posibilidades de aprender, y de entrenamiento de las propias capacidades (Covarrubias y Mendoza, 2015).

En cambio, las personas con un débil sentido de autoeficacia no se comprometen, se rinden con facilidad ante las dificultades, evaden situaciones complejas, y les cuesta dar valor a su persona y sus acciones (Covarrubias y Mendoza, 2015).

4.3. Autoeficacia Docente

i. Déficit de investigación empírica

Respecto a la autoeficacia docente existe escasa literatura científica, y esto se hace más cierto cuando se trata de la autoeficacia docente en el ámbito de la inclusión en educación superior (Covarrubias & Mendoza, 2015; Park, Dimitrov, Das & Gichuru, 2016).

Dicen Covarrubias y Mendoza (2013) que los escasos reportes de investigación sobre el sentimiento de autoeficacia de los profesores chilenos, resulta preocupante por el impacto del constructo en las prácticas pedagógicas.

Lo anterior coincide con la experiencia internacional. De acuerdo a Malinen et al. (2013) lo más grave respecto al vacío en la literatura actual sobre autoeficacia docente, dice relación con la escasez de estudios cross-national en países occidentales.

Señalan Malinen et al. (2013), que los factores socioculturales tras el fenómeno de la autoeficacia docente, no han sido suficientemente estudiados, destacando que sólo estudios cross-national traerán a la vista los modos en que la educación inclusiva es moldeada por fuerzas sociales, políticas y económicas.

Por su parte, Klassen et al. (2011), revisaron 218 estudios sobre eficacia docente, realizados en un periodo comprendido entre 1988 y 2009, hallando que sólo 9 de ellos eran estudios empíricos sobre las fuentes de la auto-eficacia docente. La mayoría de ellos, eran pequeños estudios de caso de metodología cualitativa, que no permiten la generalización de resultados a una población más amplia.

Al igual que Malinen et al. (2013), Klassen et al. (2011) señalan que el número de investigaciones cross-national sobre autoeficacia docente es actualmente muy limitado: menos del 3% de los 218 artículos revisados incluían personas provenientes de diversas culturas.

ii. Delimitación conceptual y medición de la Autoeficacia Docente

Según Tchannen-Moran, Wolfolk Hoy & Hoy (1998) la autoeficacia docente es un juicio por parte del profesor, sobre sus capacidades para generar resultados de aprendizaje en los estudiantes, incluso cuando estos pudieran tener dificultades o estar desmotivados.

Sobre la base de la teoría cognitivo social, es posible indicar que la autoeficacia docente consiste en creencias individuales que los profesores tienen acerca de su habilidad para enseñar, sistematizar, desarrollar y planificar actividades orientadas al logro de objetivos de aprendizaje (Covarrubias y Mendoza, 2013).

A estas definiciones, algunas investigaciones han aportado con evidencia empírica para la construcción de diversos modelos, particularmente a través del diseño de escalas de autoeficacia.

Cabe destacar que la construcción de escalas de autoeficacia docente, ha sido un tópico de investigación más frecuentado en países asiáticos que en países occidentales, con una marcada orientación hacia el nivel educativo básico y medio. Esto es particularmente cierto para el caso de la autoeficacia docente en el área de la educación inclusiva (Park, Dimitrov, Das & Gichuru, 2016).

En este contexto, destaca como una de las contribuciones pioneras la de Riggs y Enochs (1990, citados en Park et al., 2016) quienes desarrollaron un instrumento para medir la autoeficacia para enseñar ciencia: la escala de creencias sobre la enseñanza de la ciencia (STEBI), que estuvo basada en otro instrumento llamado escala de eficacia docente (TES) construido por Gibson y Dembo (1984, citado en Park et al., 2016). La escala STEBI es una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, consistente en 25 ítems organizados en dos subescalas: eficacia personal en la enseñanza de la ciencia, y expectativas sobre el resultado de la enseñanza de la ciencia.

Una década después, se construye la escala de autoeficacia docente TSES (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001), ampliamente utilizada para medir la autoeficacia de los docentes a lo largo de varios países, y que ha mostrado tener una fuerte estabilidad en diversos contextos internacionales (Klassen, Bong, Usher, et al., 2009; Ozdar, 2011, citados en Jia-Song, 2016).

En el marco de esta investigación, Tschannen-Moran & Woolfolk (2001) conciben la autoeficacia docente como un juicio que el profesor hace sobre sus capacidades para generar resultados deseados respecto al compromiso y aprendizaje del estudiante, incluso entre aquellos estudiantes que pudieran tener dificultades o sentirse desmotivados. Este constructo constaría, de acuerdo a la evidencia generada en este estudio, de tres factores: “eficacia para el compromiso de los estudiantes”, “eficacia en estrategias instruccionales”, y “eficacia para el manejo en la sala de clases”. El análisis factorial con rotación Varimax mostró que 24 ítems organizados en cada uno de estos factores, explicaron un total de un 51% de la variabilidad del constructo (Tschannen-Moran & Woolfolk (2001).

Por su parte, Skaalvik & Skaalvik (2007) desarrollaron la escala de Noruega de Autoeficacia Docente (NTSES), trabajo en el que conceptualizan la autoeficacia docente como las creencias individuales de los profesores, acerca de sus propias

habilidades para planificar, organizar y llevar a cabo actividades requeridas para generar determinadas metas educativas.

La NTSES (Skaalvik & Skaalvik, 2007) consta de 24 ítems, organizados en seis dimensiones: autoeficacia para la instrucción, adaptación de la educación a las necesidades individuales de los estudiantes, motivación de los estudiantes, mantención de la disciplina, cooperación con colegas y padres, y hacer frente a los cambios y retos. A través de un análisis factorial de carácter confirmatorio, se determinó que los seis factores explicaron el 61% de la variabilidad del constructo, con cargas factoriales mayores a 0,5.

Cada una de estas escalas de autoeficacia docente, cuenta con evidencia empírica para la distinción de diversas dimensiones, que, con ciertas diferencias conceptuales, parecen tener coincidencias respecto a la importancia de la Autoeficacia Docente para la Instrucción o Enseñanza, Autoeficacia para el Manejo de la Conducta en la Sala de Clases.

En la siguiente sección se revisa si tales dimensiones emergen cuando la autoeficacia docente se sitúa en el contexto específico de la educación inclusiva. Para ello, se da revisión a una de las pocas escalas destinadas a medir dicho constructo, en dicho contexto: la escala TEIP de Sharma, Loreman y Forlin (2012), de autoeficacia docente para la inclusión en el contexto escolar. Luego, se analizará si algunos de los elementos de la TEIP son extrapolables a la medición de la autoeficacia docente en el campo de la inclusión de estudiantes universitarios en situación de discapacidad.

5. La medición de la Autoeficacia Docente para Prácticas Inclusivas

En el contexto de la educación inclusiva de niñ@s con necesidades educativas especiales, Sharma, Loreman y Forlin (2012) desarrollaron la Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP), para medir la autoeficacia de los profesores para la educación inclusiva y analizaron los datos recolectados con la TEIP en cuatro diferentes países. Basándose en los resultados de un análisis factorial exploratorio, Sharma, Loreman y Forlin (2012) identificaron tres factores subyacentes a los datos generados por 18 ítems del TEIP, a saber: eficacia para utilizar instrucciones inclusivas, eficacia en la colaboración, y eficacia en el manejo conductual. En otro estudio, la escala TEIP fue usada para examinar diferencias de autoeficacia para enseñar en salas de clase inclusivas, considerando las características demográficas de profesores en formación de Canadá, Australia, Hong Kong e Indonesia (Loreman, Sharma & Forlin, 2013)

El factor 1 consistió de seis ítems, los cuales dieron cuenta del 25,25% de la varianza total. Este factor estuvo relacionado con las percepciones de los participantes acerca de su eficacia docente en el uso de instrucción inclusiva, y fue nombrada Eficacia para usar Instrucciones Inclusiva. Se usa el término “instrucción inclusiva” para referirse a las estrategias que promueven la inclusión de todos los aprendices (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

El factor 2 consistió de seis ítems los cuales dieron cuenta del 19,8% de la varianza total. Este factor se relacionó con las percepciones individuales de la eficacia docente en el trabajo con padres y otros profesionales. Fue llamada Eficacia en la Colaboración. Este factor dio cuenta del 19% de la varianza (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

El factor 3 constó de seis ítems, y se refirió a las percepciones sobre la eficacia docente en el plano del abordaje de conductas disruptivas. Fue nombrado

“Eficacia en el Manejo Conductual”. Este factor dio cuenta del 19% de la varianza total (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

5.1. Autoeficacia para la instrucción inclusiva

Sharma, Loreman & Forlin (2012), usan el término “Instrucción Inclusiva” para hacer referencia a las estrategias docentes que promueven la inclusión de todos los aprendices. El análisis factorial llevado a cabo en su investigación, permitió agrupar los siguientes ítems dentro de la dimensión denominada “Autoeficacia para la Instrucción Inclusiva”:

- Puedo medir con precisión lo que el estudiante comprendió de aquello que le enseñé.
- Puedo proveer desafíos apropiados para estudiantes muy capaces.
- Confío en que puedo diseñar tareas de aprendizaje que permitan satisfacer las necesidades individuales de estudiantes con discapacidad.
- Confío en mi habilidad para hacer que los estudiantes trabajen en pares o en pequeños grupos.
- Puedo usar una variedad de estrategias de evaluación (por ejemplo, portafolio, modificación de tests, evaluación basada en desempeño, etc.)
- Soy capaz de proveer una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos.

Ahora bien, a pesar de que Sharma, Loreman y Forlin (2012) no desarrollan en profundidad una interpretación teórica de la dimensión “Autoeficacia para la Instrucción Inclusiva”, se comprende que el marco de referencia dentro del cual sitúan el concepto de “instrucción”, no es el de la enseñanza conductista y

tecnológico-positivista, es decir, el concepto de instrucción no se usa como equivalente de “entrenamiento” (Grundy, 1998). Su utilización del término, hace referencia más bien a la disposición para conocer a sus estudiantes, la habilidad del profesor para seleccionar sus objetivos de enseñanza, la adaptación de la instrucción de acuerdo a las necesidades individuales de los estudiantes, y el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

A la luz de esta definición teórica, y tras examinar el contenido de los ítems planteados por Sharma, Loreman y Forlin (2012), cabe observar que, desde un punto de vista conceptual, los ítems de la dimensión “Autoeficacia para la Instrucción Inclusiva” son planteados en un lenguaje muy cercano al de la teoría curricular, propio de la terminología de los “elementos prescriptivos del currículum educacional” (Román y Diez, 1999). Esta correspondencia se expone en la tabla 1.

Tal similitud no debe sorprender, considerando que, en la mirada pedagógica, el currículum no se limita a un plan o programa, sino que corresponde a múltiples fenómenos de la cultura institucional que, articuladamente, permiten conducir y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Román y Diez, 1999), por lo que cabe concluir que cuando Sharma, Loreman y Forlin (2012) hablan de Instrucción, implícitamente aluden a una o varias dimensiones del currículum.

Los elementos prescriptivos del currículum con los que trabajan los profesores, son los siguientes: Objetivos – Contenidos – Metodología – Actividades – Evaluación de los aprendizajes (Román y Diez, 1999).

Tabla 1: Ítems de la dimensión “Autoeficacia para la Instrucción Inclusiva”, de la escala TEIP (Sharma, Loreman & Forlin, 2012) y su correspondencia con los “Elementos del Currículum” (Román y Diez, 1999). Fuente: elaboración propia.

Ítems de la dimensión “ Autoeficacia para la Instrucción Inclusiva”, de la escala TEIP (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).	Elementos del currículum (Román y Diez, 1999).
Puedo medir con precisión lo que el estudiante comprendió de aquello que le enseñé.	Procesos de Evaluación
Puedo proveer desafíos apropiados para estudiantes muy capaces.	Metodología de Enseñanza
Confío en que puedo diseñar tareas de aprendizaje que permitan satisfacer las necesidades individuales de estudiantes con discapacidad.	Actividades de Aprendizaje
Confío en mi habilidad para hacer que los estudiantes trabajen en pares o en pequeños grupos.	Metodología
Puedo usar una variedad de estrategias de evaluación (por ejemplo, portafolio, modificación de pruebas, evaluación basada en desempeño, etc.)	Procesos de Evaluación
Soy capaz de proveer una explicación o ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos.	Metodología de Enseñanza

Así, una crítica metodológica posible de realizar a Sharma, Loreman y Forlin (2012) se relaciona con la exclusión de ciertos aspectos de la “Instrucción Inclusiva”, que sí se plantean en la definición teórica del concepto, pero que no se expresan en ninguno de los ítems de la dimensión “Autoeficacia para la Instrucción Inclusiva”. Tales aspectos, según lo antes discutido, corresponderían, al menos, a los elementos denominados “diseño de objetivos” y “diseño de contenidos” (Román y Diez, 1999).

En otras escalas de autoeficacia docente, no relacionadas específicamente con la inclusión de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, sucede algo similar. Por ejemplo, la escala TSES (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001), en su dimensión “Eficacia en Estrategias Instruccionales”, no contiene ningún ítem que esté referido al trabajo con objetivos o contenidos. Lo mismo sucede con la adaptación chilena de la TSES (Covarrubias y Mendoza, 2016).

Luego, en la escala NTSES de Skaalvik & Skaalvik (2007), la dimensión “Autoeficacia para la Instrucción” contiene sólo un ítem referido al trabajo con contenidos: “Explicar temáticas centrales de sus contenidos, de modo que incluso los estudiantes de bajo logro entiendan”. Ninguno de los ítems se refiere a los objetivos.

Ahora bien, una segunda crítica tiene que ver con la proximidad conceptual que el contenido de los ítems de la dimensión “Autoeficacia para la Instrucción Inclusiva” (Sharma, Loreman & Forlin, 2012), tiene con respecto a la Teoría de la Educación Inclusiva.

La ausencia de indicadores relativos a la autoeficacia para el diseño de objetivos y contenidos inclusivos, en un instrumento de medición que considera la “autoeficacia para la instrucción inclusiva” como factor relevante, no es coherente con la teoría y práctica de la educación inclusiva, cuya principal preocupación, históricamente, ha sido la modificación o el diseño de un currículum que haga partícipes a tod@s los estudiantes del proceso educativo. Específicamente, esto implica la modificación/diseño de objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación para tod@s.

Cabe concluir entonces, que la escala TEIP (Sharma, Loreman & Forlin, 2012) posee dificultades relativas a su Validez de Contenido, es decir, el contenido de los ítems no representa adecuadamente todas las facetas del dominio o dimensión

especificada (Sireci, 2003, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014).

Con base en la discusión antes realizada, cabe concluir que la “Autoeficacia para la Instrucción Inclusiva” es una dimensión teórica que, al menos debiera incluir los siguientes elementos:

Autoeficacia para el diseño de objetivos inclusivos: autoeficacia docente para el planteamiento de propósitos y metas de aprendizaje que permitan la participación de cualquier tipo de estudiante, no importando si cuenta con algún tipo de discapacidad.

Autoeficacia para el diseño de contenidos inclusivos: autoeficacia docente para la elaboración de contenidos de clase que sean comprensibles por cualquier tipo de estudiante, no importando si cuenta con algún tipo de discapacidad.

Autoeficacia para el diseño de metodologías inclusivas: autoeficacia docente para la utilización de diversas estrategias metodológicas que faciliten la participación de cualquier tipo de estudiante en sus clases, no importando si cuentan con algún tipo de discapacidad.

Autoeficacia para el diseño de actividades inclusivas: autoeficacia docente para el diseño de actividades y materiales de clase, que permitan la participación de cualquier estudiante, no importando si cuentan con algún tipo de discapacidad.

Autoeficacia para el diseño de evaluaciones inclusivas: autoeficacia docente para el diseño de instrumentos de evaluación y formas de calificación que faciliten la participación de cualquier estudiante, no importando si cuentan con algún tipo de discapacidad.

5.2. Autoeficacia para el Manejo Conductual

La autoeficacia para el “manejo conductual” o el “manejo de aula”, ha sido una dimensión constantemente presente en las escalas de medición de la autoeficacia docente (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Klassen et al., 2011; Sharma, Loreman & Forlin, 2012; M-Hwa et al., 2016; Park, Dimitrov, Das & Gichuru, 2016).

Sharma, Loreman & Forlin (2012), definieron la “Autoeficacia Docente para el Manejo Conductual” como las percepciones sobre la eficacia docente en el plano del abordaje de conductas disruptivas.

Malinen & Savolainen (2016) coinciden, afirmando que la “Autoeficacia Docente para el Manejo Conductual” corresponde a las creencias individuales que los profesores tienen sobre sus capacidades para prevenir y manejar a estudiantes disruptivos en sus escuelas y en sus salas de clase.

Dadas estas definiciones, nuevamente se puede apreciar que existen elementos conceptuales que no corresponden al lenguaje de la educación inclusiva, y que se traducen a un contenido no representativo de los dominios que se pretende medir (Sireci, 2003, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014).

En la escala TEIP (Sharma, Loreman & Forlin, 2012), los ítems agrupados en la dimensión “Autoeficacia para el Manejo Conductual” son los siguientes:

- Confío en mi habilidad para prevenir conductas disruptivas en la sala de clases, antes de que ocurran.
- Puedo controlar conductas disruptivas en la sala de clase.
- Soy capaz de calmar a un estudiante que es disruptivo o ruidoso.
- Soy capaz de hacer que los estudiantes sigan las reglas de la clase.

- Me siento confiado cuando trato con estudiantes que son físicamente agresivos.
- Puedo dejar claras mis expectativas de comportamiento a los estudiantes.

Por su parte, Tschannen-Moran & Woolfolk (2001), proponen en su escala TSES una dimensión denominada “Autoeficacia en el Manejo de Aula”, la que definen, siguiendo a Emmer & Hickman (1990, citados en Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001), como una serie de estrategias dirigidas a aumentar o fomentar las respuestas deseables de los estudiantes a través de elogios, aliento, atención y recompensas.

Esta dimensión agrupó los siguientes ítems (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001):

- ¿Cuánto puedes controlar las conductas disruptivas en la sala de clase?
- ¿En qué medida puedes hacer que los estudiantes sigan las reglas de la sala de clases?
- ¿En qué medida puedes calmar a un estudiante que es disruptivo o ruidoso?
- ¿Cuán bien puedes establecer un sistema de manejo para cada grupo de estudiantes?
- ¿Cuán bien puedes evitar que unos pocos estudiantes-problema arruinen una clase completa?
- ¿Cuán bien puedes responder a estudiantes desafiantes?
- ¿En qué medida puedes dejar claras tus expectativas de comportamiento a tus estudiantes?
- ¿Cuán bien puedes establecer rutinas para que las actividades se realicen de modo fluido?

Parece claro que varios de los ítems redactados por Sharma, Loreman y Forlin (2012) encontraron su inspiración en los ítems de la dimensión “Autoeficacia en el Manejo de Aula” de la escala TSES, de Tschannen-Moran & Woolfolk (2001).

Sin embargo, para el caso de la escala TEIP (Sharma, Loreman y Forlin, 2012) esto implica una reiteración de la dificultad analizada en la sección anterior, referida a cómo los ítems representan el dominio que se pretende medir (Sireci, 2003, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014), aunque esta vez parece más grave.

Un concepto utilizado por Sharma, Loreman y Forlin (2012), que llama la atención, es el de “Conductas disruptivas”. De acuerdo a Fernández (1999, citado en Álvarez et al., 2016, p. 856), una conducta disruptiva ocurre cuando “los comportamientos de los alumnos no encajan con los valores, motivaciones y objetivos del proceso educativo”.

Precisamente, el que la conducta de un estudiante no “encaje” en el marco pre-establecido de un proceso educativo, implica que dicho proceso educativo no es inclusivo, ya que, la participación plena (y consecuentemente, el diseño de una educación para tod@s) resulta ser una condición indispensable para una educación inclusiva (ONU, 2008; Waitoller & Kozleski, 2013).

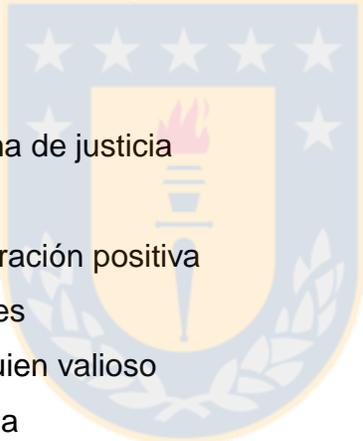
Además, el concepto de “Manejo Conductual” deposita la carga del problema sobre el estudiante, lo que, nuevamente, no es consistente con lo planteado por el modelo bio-psico-social subyacente a la práctica de la Educación Inclusiva, la que establece que, además de eventuales limitaciones físicas o psíquicas, existen limitaciones sociales y ambientales que “discapacitan” a las personas – barreras sociales, por ejemplo – (Vásquez-Orjuela, 2015).

En este sentido, un concepto teóricamente más apropiado es el de “Clima Social”, ya que incluye la conducta de l@s estudiantes, pero no desde la perspectiva del

manejo o control, sino que desde la perspectiva de la convivencia (Arón, Milicic y Armijo, 2012).

De acuerdo a Arón, Milicic y Armijo (2012, p. 804), el Clima Social “incluye la percepción que tienen los individuos (...) sobre las normas y creencias (...), tipo de convivencia y características de los vínculos existentes”. Por lo tanto, el Clima Social incluye tanto la percepción que tienen los estudiantes de su contexto escolar, como la que tienen los profesores de su entorno laboral (Arón, Milicic y Armijo, 2012).

Arón y Milicic (1999, citados en Arón, Milicic y Armijo, 2012) indican que existen dos tipos de Clima Social: Nutritivos y Tóxicos. Un clima Nutritivo cuenta con las siguientes características:

- 
- Percepción de un clima de justicia
 - Reconocimiento
 - Predominio de la valoración positiva
 - Tolerancia a los errores
 - Sensación de ser alguien valioso
 - Sentido de pertenencia
 - Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión
 - Flexibilidad de las normas
 - Sentirse respetado en su individualidad, dignidad y diferencias
 - Acceso y disponibilidad de la información relevante
 - Favorece el crecimiento personal
 - Favorece la creatividad
 - Permite el abordaje constructivo de los conflictos

Cada una de estas condiciones resulta consistente con un modelo biopsicosocial y con la práctica de la educación inclusiva, ya que ellas propician circunstancias

interpersonales que resultan clave para el diseño de contextos educativos libres de barreras sociales, que favorezcan la participación plena de cualquier estudiante, no importando si cuenta con algún tipo de discapacidad (Waitoller & Kozleski, 2013).

Así, desde esta perspectiva, la autoeficacia docente para generar un clima inclusivo, puede ser definida como las creencias que el profesor tiene respecto a su capacidad para generar en los estudiantes una percepción de su contexto de aula, en la que se sienten reconocidos, tratados de manera justa, valorados, pertenecientes, con normas flexibles, en el que crecen y se desarrollan plenamente, libre de barreras sociales (Arón, Milicic y Armijo, 2012; Vásquez-Orjuela, 2015).

Finalmente, la autoeficacia docente para generar un clima de aula inclusivo, debiera considerar al menos los siguientes elementos:

- Autoeficacia respecto a la capacidad para reconocer las necesidades de estudiantes con discapacidad.
- Autoeficacia respecto a la capacidad para establecer reglas claras y compartidas en relación a la inclusión de cualquier tipo de estudiante, no importando si tiene algún tipo de discapacidad.
- Autoeficacia docente respecto a la capacidad para flexibilizar el sistema de normas al interior del aula, con el fin de favorecer la participación de cualquier tipo de estudiante, no importando si tiene algún tipo de discapacidad.
- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de promover relaciones colaborativas en clases, entre estudiantes con y sin discapacidad.
- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de resolver constructivamente conflictos en torno a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.
- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de prevenir la discriminación y el prejuicio en contra de estudiantes con discapacidad.

- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de generar sentimientos de pertenencia en cualquier tipo de estudiante, no importando si tiene algún tipo de discapacidad.

5.3. Autoeficacia para la Colaboración

De acuerdo a Sharma, Loreman & Forlin (2012) este factor corresponde a las percepciones que los profesores tienen respecto a su trabajo con padres y otros profesionales, aunque no profundizan en la interpretación teórica del mismo.

Al respecto, Chong & Kong (2012) señalan que el “Aprendizaje Colaborativo” entre profesores, típicamente, involucra reuniones de intercambio entre docentes, lo que promueve el desarrollo de un sentido de responsabilidad compartida por el éxito académico de los estudiantes. A través de esta actividad colaborativa, los profesores tienen la oportunidad de intercambiar experiencias y examinar críticamente su forma de enseñar en aula.

Los ítems que Sharma, Loreman y Forlín (2012) lograron agrupar en la dimensión “Autoeficacia colaborativa” de la escala TEIP, son los siguientes:

- Puedo asistir a familias en ayudar a sus hij@s para que lo hagan bien en la escuela.
- Soy capaz de disfrutar del trabajo con otros profesionales y miembros del staff para enseñar a estudiantes con discapacidad en la sala de clases.
- Tengo confianza en mi habilidad para hacer que los padres se involucren en las actividades escolares de sus hij@s con discapacidad.
- Puedo hacer que los padres se sientan cómodos viniendo a la escuela.

- Puedo colaborar con otros profesionales en el diseño de planes educativos para estudiantes con discapacidad.
- Confío en mi capacidad de informar a otros quienes saben poco acerca de leyes y políticas relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidad.

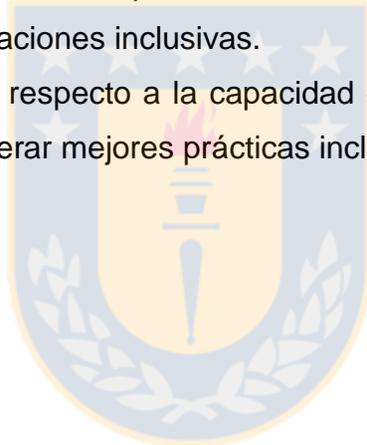
El contenido de estos ítems resulta ser más coherente con la propuesta del modelo bio-psico-social y de la Educación Inclusiva (ONU, 2008; Waitoller & Kozleski, 2013) y en definitiva, más representativos del dominio que pretenden medir (Sireci, 2003, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014), considerando que aluden a la situación del estudiante con discapacidad, en lugar de a una supuesta condición endógena como causa primera de la discapacidad.

De lo anterior, se podría extraer que, la “Autoeficacia Docente para la Colaboración Inclusiva” corresponde a las creencias del profesor universitario respecto a su capacidad para colaborar con otros profesores y con los propios estudiantes, con el fin de facilitar la participación plena (inclusión) de cualquier tipo de estudiante en el proceso educativo universitario, no importando si cuenta con algún tipo de discapacidad.

De acuerdo a lo anterior, los elementos que se proponen para esta dimensión, son los siguientes:

- Autoeficacia docente respecto a la capacidad para discutir modificaciones en los programas de estudio.
- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de persuadir sobre la importancia de la inclusión educativa.
- Autoeficacia docente sobre la capacidad de proponer modificaciones respecto al espacio físico.
- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de proponer cambios en el sistema de normas.

- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de persuadir sobre la importancia de la capacitación de los profesores en inclusión.
- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de generar instancias de diálogo con otros docentes.
- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de mejorar prácticas a partir de la evaluación de otros profesores.
- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de compartir experiencias con otros profesores respecto a la inclusión.
- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de enseñar a otros profesores, los propios aprendizajes y experiencias en el ámbito de la inclusión.
- Autoeficacia respecto a la capacidad de coordinarse con otros docentes para elaborar planificaciones inclusivas.
- Autoeficacia docente respecto a la capacidad de incorporar aportes de los estudiantes para generar mejores prácticas inclusivas.



6. La relación entre la Autoeficacia Docente para las Prácticas Inclusivas y las Experiencias Previas

Diversos estudios sugieren que la Autoeficacia Docente para generar Prácticas Inclusivas, se encuentra directamente relacionada con fenómenos tales como las actitudes, la percepción de competencia y las experiencias previas (Malinen, Savolainen & Xu, 2012; Reina, Hemmelmayr & Sierra-Marroquín, 2016).

En un estudio realizado en España por Reina, Hemmelmayr & Sierra-Marroquín (2016) se observó que existía una relación directa entre la percepción de competencia y las actitudes que profesores de educación física mantenían hacia alumnos con discapacidad, lo que llevó a concluir que actitudes más favorables hacia los estudiantes en situación de discapacidad, implican una mayor autoeficacia percibida por parte de los docentes. Es decir, los profesores con mayor autoeficacia sentían que enseñar a un/a estudiante con discapacidad era un desafío ante el cual debían responder. Por el contrario, profesores con bajo sentido de autoeficacia experimentaban una sensación de disonancia entre sus capacidades y los requerimientos de la tarea.

Además, se encontró que las diferencias a favor que tenían profesores de educación física con un alto sentido de autoeficacia, estaban estrechamente relacionadas con la formación y entrenamiento, así como con las experiencias previas que esos profesores tuvieron junto a personas con discapacidad, hecho que permitiría experimentar un sentido de competencia frente a la situación de enseñanza (Reina, Hemmelmayr & Sierra-Marroquín, 2016).

Lo anterior se ratifica en estudios como el de Malinen, et al. (2013) y de Malinen, Savolainen & Xu (2012), en el que se observó que cuando los profesores poseen experiencia en la enseñanza de estudiantes con discapacidad, se posee un mayor sentido de autoeficacia en la instrucción, además de una mayor tendencia a la colaboración con colegas.

En esta línea, Malinen et. al (2013) en su investigación comparativa (crossnacional) lograron demarcar algunos elementos comunes entre las prácticas inclusivas de los docentes de tres países (Finlandia, Sudáfrica y China) controlando variables asociadas a determinantes propios de la cultura. Dichos elementos corresponden fundamentalmente a la necesidad de experiencia previa para enseñar a estudiantes con algún tipo de discapacidad. Quienes cumplían con este requisito, tuvieron una mejor capacidad de respuesta a las tareas propias de la inclusión en aula. Aún más: aquellos profesores con formación específica en educación especial, mostraron mayores rendimientos en autoeficacia que los profesores de formación general.

Ahora bien, se ha visto que exponer a profesores a aulas inclusivas no produce automáticamente experiencias de maestría y mejores niveles de autoeficacia con el logro de un cambio positivo en términos actitudinales. Situar a los profesores en situaciones que son muy demandantes, sin un soporte extra es a menudo contraproducente (Malinen, Savolainen & Xu, 2012).

Peebles & Mendaglio (2014) también encuentran en su investigación resultados que apoyan la hipótesis de una relación directa entre autoeficacia y experiencia o entrenamiento en la inclusión de personas con discapacidad, observando que los profesores experimentan ganancias significativas en su autoeficacia luego de ser parte de un curso o taller, y de experiencias de campo relativas a las prácticas inclusivas. Se observó que el curso en sí mismo fue más efectivo en desarrollar la autoeficacia, pero la combinación del curso y de la experiencia de campo generaron ganancias aún más substanciales para la autoeficacia de los participantes (Peebles & Mendaglio, 2014)

Por otro lado, se ha visto que tener relaciones cercanas o de familiaridad con personas con discapacidad ayuda a generar creencias más positivas hacia la inclusión y, en consecuencia, a una mayor autoeficacia docente (Peebles & Mendaglio, 2014). A este respecto, cabe destacar que en la investigación

conducida por Peebles and Mendaglio (2014), se crearon categorías de “con experiencia con personas con necesidades educativas especiales” o “sin experiencia con personas con necesidades educativas especiales”, pero no se investigó si el tipo de experiencia (por ejemplo, miembro de la familia o compañero de trabajo) influyó en la autoeficacia docente de los participantes del estudio (Specht, 2016).

Spetch (2016) señala que tener un amigo con discapacidad está relacionado con creencias más inclusivas y una mayor autoeficacia. Mientras que trabajar con alguien con discapacidad está relacionado sólo con una mayor autoeficacia. Esto se explica debido a que experiencias positivas con personas en grupos marginalizados tienden a hacer decrecer las miradas estereotipadas acerca de este grupo (Specht, 2016).

Ahora bien, de acuerdo a Peebles & Medaglio, (2014) es posible que aunque tener experiencia previa muestre una ventaja inicial en la autoeficacia, a medida que transcurre el tiempo, no importaría si los profesores tienen experiencia previa o no. Como profesores que progresan en su entrenamiento y luego a través de sus carreras, las experiencias se irán acumulando y pudieran “nivelar la cancha” en términos de la ventaja que significa tener experiencias previas con personas con discapacidad.

Dentro de las características más distintivas de los profesores que poseen un alto sentido de autoeficacia, se encuentra la ausencia de percepción de cuestionamiento hacia sus capacidades para implementar prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad, afrontando la situación más bien como un reto ante el cual es necesario responder. (Reina, Hemmelmayr & Sierra-Marroquín, 2016).

Además, los docentes con altos niveles de autoeficacia y experiencias previas en la enseñanza de estudiantes con discapacidad suelen exhibir actitudes favorables hacia ellos (Reina, Hemmelmayr & Sierra-Marroquín, 2016).

Un hallazgo interesante es que la preocupación más crítica no es sobre aproximaciones pedagógicas o sobre la habilidad para manejar la conducta, sino que sobre la eficacia para colaborar con otros profesores, profesionales y los padres (Malinen et al., 2013).

Recibir cualquier curso de entrenamiento sobre educación inclusiva no trajo diferencias significativas en la autoeficacia de los profesores japoneses o coreanos. Sin embargo, algunas diferencias fueron encontradas en las actitudes de los profesores. Los profesores coreanos quienes habían recibido entrenamiento sobre educación inclusiva puntuaron más alto en sus actitudes hacia las salas de clase inclusivas que aquellos quienes no participaron de dicho entrenamiento (Jia-Song, 2016).

En definitiva, tal y cómo observó Bandura (1977), las experiencias de maestría o experiencias previas resultan fundamentales para generar mejores niveles de autoeficacia docente respecto a las prácticas inclusivas. Por extensión, es posible concluir que los profesores universitarios, para sentirse más eficaces en la generación de prácticas inclusivas que favorezcan la participación de estudiantes con discapacidad, también requerirán de experiencias previas, ya sea en la forma de entrenamiento/estudios o de trabajo en contextos inclusivos.

7. La Autoeficacia del Profesor Universitario respecto a su Capacidad para implementar prácticas docentes que favorezcan la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en el Aula.

La autoeficacia del profesor universitario respecto a su capacidad para implementar prácticas docentes que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad, consiste en un juicio por parte del profesor sobre sus capacidades para generar resultados de aprendizaje en los estudiantes (Tchannen-Moran, Wolfolk Hoy & Hoy, 1998; Sharma, Loreman & Forlin, 2012), incluso cuando estos pudieran estar en situación de discapacidad (ONU, 2015). Implica creencias individuales acerca de la propia habilidad para enseñar, colaborar, sistematizar, propiciar climas nutritivos e inclusivos, y planificar actividades orientadas al logro de objetivos de aprendizaje por parte de cualquier estudiante (Arón, Milicic y Arjuela, 2012; Covarrubias y Mendoza, 2013), incluso si se encuentran en situación de discapacidad.

Este constructo, estaría compuesto por las siguientes dimensiones:

Dimensión 1 – Autoeficacia docente sobre la capacidad para diseñar un currículum inclusivo (Autoeficacia curricular): Corresponde a las creencias que el profesor universitario de pregrado tiene respecto a su capacidad para diseñar un currículum inclusivo, que favorezca la plena participación de cualquier tipo de estudiante, no importando si se encuentra en situación de discapacidad. El diseño de un currículum inclusivo, implica el diseño de objetivos de aprendizaje, contenidos, metodologías, actividades, materiales utilizados en las actividades, instrumentos de evaluación, criterios de calificación y supuestos sobre la enseñanza.

Dimensión 2 – Autoeficacia respecto a la capacidad de promover un clima social inclusivo (Autoeficacia del clima): las creencias que el profesor tiene respecto a su capacidad para generar en los estudiantes una percepción de su contexto de aula,

en la que se sienten reconocidos, tratados de manera justa, valorados, pertenecientes, con normas flexibles, en el que crecen y se desarrollan plenamente, libre de barreras sociales.

Dimensión 3 – Autoeficacia sobre la capacidad de colaborar con otros para la inclusión (Autoeficacia colaborativa): Corresponde a las creencias que los profesores tienen respecto a su capacidad para generar iniciativas de colaboración, dentro y fuera del aula, que favorezcan la plena participación de cualquier estudiante, no importando si se encuentra en situación de discapacidad.

Finalmente, cada una de estas dimensiones se encontraría significativamente relacionada con las experiencias previas, correspondientes a una de las fuentes de autoeficacia de acuerdo a Bandura (1977), vale decir, las denominadas “Experiencias de Maestría”. Las experiencias previas, tomarán en el marco de este trabajo la forma de:

- Experiencias previas relacionadas con estudios en el área de inclusión o discapacidad: formación o entrenamiento como por ejemplo: postgrado, diplomas, cursos de postítulo, cursos de capacitación.
- Experiencias previas relacionadas con el trabajo en el área de inclusión o discapacidad: experiencia laboral trabajando en organizaciones públicas o privadas, o trabajo particular en las áreas de la inclusión o discapacidad.

II. OBJETO Y OBJETIVOS

Objeto: Autoeficacia del docente universitario de pregrado respecto a su capacidad para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases, en universidades de la ciudad de Concepción.

Objetivo general: Evaluar la confiabilidad y validez de la escala de autoeficacia del docente universitario de pregrado, respecto a su capacidad para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases, en universidades de la ciudad de Concepción.

Objetivos específicos:

Evaluar la presencia de errores asociados a redacción, tipo de lenguaje y comprensión del contenido de los ítems de la escala de creencias de autoeficacia del docente universitario de pregrado, respecto a su capacidad para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases, en universidades de la ciudad de Concepción.

Evaluar la validez de contenido de la escala de creencias de autoeficacia del docente universitario de pregrado, respecto a su capacidad para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases, en universidades de la ciudad de Concepción.

Evaluar la validez de criterio concurrente, mediante la relación que se da entre la autoeficacia del docente universitario en prácticas inclusivas y las experiencias previas en inclusión educativa o con personas con discapacidad.

Evaluar la validez de constructo mediante el análisis de la estructura latente en la escala de creencias de autoeficacia del profesor universitario de pregrado para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases, en universidades de la ciudad de Concepción.

Evaluar la consistencia interna de la escala de creencias de autoeficacia del docente universitario de pregrado, respecto a su capacidad para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases, en universidades de la ciudad de Concepción.



CAPÍTULO 2: OBJETO OPERACIONALIZADO

I. METODOLOGÍA

Este es un estudio de tipo metodológico cuyo objetivo es la construcción de una escala de autoeficacia del docente universitario de pregrado, respecto a su capacidad para implementar prácticas docentes que faciliten la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Se trabajará con un diseño no experimental, es decir, no se buscará la manipulación de variables en ambientes controlados. Además, será de alcance transversal, es decir la información necesaria para llevar a cabo la investigación será recolectada en un sólo punto del tiempo (Vieytes, 2004).

1. Operacionalización de las variables

De modo adicional a los elementos conductuales que aporta la investigación empírica, y aquellos emergentes producto de la discusión teórica y metodológica realizada en las últimas secciones del marco referencial, se llevará a cabo un proceso de desglose de los componentes conceptuales del objeto “Autoeficacia del docente universitario en las prácticas inclusivas” con el fin de obtener dimensiones teóricas que permitan la deducción de indicadores, y por medio de ellos una aproximación a la expresión empírica del objeto antes definido en términos conceptuales. Como método para la descomposición analítica y organización gráfica de los pasos antes descritos, se utilizará el procedimiento del dendograma.

2. Unidad de análisis y Población

La población en la que se enfocará este estudio, entendiendo el concepto de población como “un conjunto de elementos, finito o infinito, definido por una o más características (desde los cuales) obtendremos la información con los cuales construiremos los resultados de una investigación” (Vieytes, 2004) corresponderá a profesores universitarios de pregrado de la ciudad de Concepción, que se encuentran trabajando por horas. De acuerdo a las estadísticas del Consejo Nacional de Educación (2017) la cantidad total de profesores universitarios de pregrado, trabajando por horas, en universidades de la ciudad de Concepción, el año 2016, corresponde a 3343. En la tabla 2, se muestra la distribución desagregada por universidad:

Tabla 2: Número de profesores trabajando por hora en la ciudad de Concepción.
Fuente: elaboración propia, con base en los datos de CNED (2016).

Universidad	Número de profesores jornada hora
Universidad de Concepción	135
Universidad Técnica Federico Santa María	121
Universidad la República	90
Universidad Bolivariana	50
Universidad del Bío-Bío	76
Universidad de las Américas	365
Universidad Andrés Bello	480
Universidad del Desarrollo	272
Universidad San Sebastián	959
Universidad de Aconcagua	3
Universidad Pedro de Valdivia	57
Universidad Santo Tomás	302
Universidad Católica de la Santísima Concepción	431
Total	3343

De igual forma, las unidades de análisis del presente estudio, concebidas como “los elementos mínimos de estudio observable en relación con un conjunto de otros elementos que son de su mismo tipo” (Vieytes, 2004) corresponderán a profesores universitarios de pregrado que se encuentren realizando clases, en modalidad part-time, en la ciudad de Concepción.

3. Muestra

Se trabajó con un tipo de muestreo no probabilístico, por cuotas, con el que se buscó obtener un cierto número de cuotas a partir de las cuales construir una muestra relativamente proporcional a la población. Se seleccionó una muestra lo más representativa posible generando proporciones de los segmentos que la componen (Vieytes, 2004). Las cuotas fueron integradas por profesores universitarios de pregrado trabajando por horas en las distintas universidades de la ciudad de Concepción.

Inicialmente se planteó que las cuotas estuvieran conformadas de acuerdo al área profesional a la que pertenecía la titulación del docente. Así, las cuotas serían llenadas por profesores de pregrado trabajando por horas, profesionales de la salud, ciencias sociales, educación, humanidades, artes y ciencias naturales. Sin embargo dos problemas se presentaron: el primero fue la imposibilidad de conocer el número exacto de profesores que trabajan por horas en las carreras de cada área, debido a que, salvo excepciones, las direcciones académicas no entregan dicho tipo de información a externos o, en algunos casos, se requería de procedimientos excesivamente burocráticos.

Al optar por una estrategia de elección simple, vale decir el mismo número de casos para cada una de las cuotas, y empezar a ejecutarla, se presentó el segundo problema: debido a las condiciones de trabajo de los profesores con

contrato por hora, se hacía difícil que dispusieran del tiempo necesario para participar del estudio, lo que provocaba que se rehusaran o que participaran de manera escueta y poco atenta.

Finalmente se optó por establecer el tamaño de las cuotas tomando como segmentos poblacionales a cada universidad: las cuotas fueron proporcionales a la cantidad de profesores universitarios de pregrado trabajando por horas, en cada universidad de la ciudad de Concepción. Esto se pudo llevar a cabo gracias a los datos entregados para el año 2016 en la página del Consejo Nacional de Educación, CNED (2016) y que se exponen en la tabla 1. Se optó por un tamaño muestral de 200, siguiendo las orientaciones de Hoelter (1984) para evitar dificultades durante la realización del análisis factorial confirmatorio de los datos.

Tabla 3: Tamaño de las cuotas proporcionales a los segmentos de la población.

Universidad	Tamaño de la cuota
Universidad de Concepción	8
Universidad Técnica Federico Santa María	7
Universidad la República	5
Universidad Bolivariana	3
Universidad del Bío-Bío	5
Universidad de las Américas	21
Universidad Andrés Bello	30
Universidad del Desarrollo	17
Universidad San Sebastián	57
Universidad de Aconcagua	1
Universidad Pedro de Valdivia	3
Universidad Santo Tomás	18
Universidad Católica de la Santísima Concepción	25
Total	200

Se destaca que para llegar a los profesores, se entrenó a 11 estudiantes de pregrado, pertenecientes a diversas universidades, para que llevaran a cabo tanto la aplicación piloto como la administración formal del instrumento. El hecho de que los estudiantes hayan tenido regularmente contacto con profesores universitarios, además de otras redes –amig@s estudiando en otras universidades, por ejemplo – facilitó el acceso a las unidades muestrales.

4. Instrumentos y procedimientos de administración

Se construyó la EAPDI (Escala de Autoeficacia sobre las Prácticas Docentes Inclusivas), una escala tipo Likert compuesta (en su versión definitiva) por trece afirmaciones, con cinco alternativas de respuesta: muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso/a, en desacuerdo, muy en desacuerdo y con una primera sección en la que se consultan datos de tipo demográfico. Esta escala puede ser revisada en el anexo 1, disponible en las páginas finales de este documento.

El procedimiento de construcción se llevó a cabo por medio de la operacionalización de las dimensiones definidas en la teoría del objeto, desarrollada en la sección final del marco referencial. A partir de las dimensiones del constructo, se elaboraron un total de 27 indicadores iniciales, a cada uno de los cuales les correspondió un reactivo o ítem.

Para redactar los ítems, se atendió a las recomendaciones de Bandura (2001) quien señala: “La eficacia percibida se debe medir empleando niveles de demanda de la tarea que representen diversos grados de desafío o impedimento para un rendimiento exitoso”. El proceso de operacionalización de variables se expone en la tabla 4.

INDICADOR	ITEM
<p>Creencias respecto a la capacidad de modificar el currículum.</p> <p>Capacidad de modificar supuestos en relación a la enseñanza. Capacidad de modificar objetivos de aprendizaje. Capacidad de modificar contenidos de la clase. Capacidad de modificar metodología de enseñanza. Capacidad de modificar actividades de la asignatura. Capacidad de modificar material usado en las actividades. Capacidad de modificar instrumentos de evaluación de los aprendizajes Capacidad de modificar modalidad de calificación.</p>	<p>Soy capaz de modificar mis supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases. Me resultaría muy fácil modificar los objetivos de mis clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas. Me resultaría muy fácil modificar los contenidos de mis clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas. Me sería fácil modificar la metodología que uso en mis clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas. Podría modificar sin problemas las actividades de mi asignatura para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas. Podría sin dificultad, modificar el material que empleo en las actividades de mis asignaturas para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas. Podría modificar fácilmente los instrumentos de evaluación que uso en clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas. Soy capaz de modificar fácilmente las formas en que califico mis evaluaciones para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad.</p>
<p>Creencias respecto a la capacidad de promover un buen clima de aula.</p> <p>Capacidad de reconocer las necesidades de estudiantes con discapacidad. Capacidad de establecer reglas claras y compartidas en relación a la inclusión. Capacidad de modificar sistema de normas. Capacidad de promover relaciones colaborativas en clases. Capacidad de resolución de conflictos en torno a la inclusión. Capacidad de prevenir la discriminación. Capacidad de prevenir el prejuicio. Capacidad de promover sentimientos de pertenencia en estudiantes con discapacidad.</p>	<p>Me sería muy fácil reconocer las necesidades que estudiantes con discapacidad tienen en relación a mis clases. Me sería fácil establecer reglas claras de convivencia que favorecieran la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases. Me sería fácil flexibilizar normas que regularmente uso en mis clases, con el fin de favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas. Me resultaría fácil promover relaciones colaborativas entre estudiantes con y sin discapacidad en mis clases. Podría resolver constructivamente conflictos relacionados con la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases. En mis clases, podría prevenir la discriminación en contra de estudiantes con discapacidad. Soy capaz prevenir que en mis clases existan prejuicios acerca de los estudiantes con discapacidad. Me resultaría muy fácil promover sentimientos de pertenencia en los estudiantes con discapacidad que participan en mis clases.</p>

Creencias respecto a la capacidad de colaborar.

Capacidad de proponer modificaciones a los programas.	Me sería fácil elaborar una propuesta de modificación de los programas de mis asignaturas, para favorecer la plena participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.
Capacidad de persuadir respecto a la importancia de la inclusión.	Podría convencer a autoridades universitarias de darme los recursos materiales necesarios para favorecer la plena participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.
Capacidad de proponer modificaciones del espacio físico.	Podría fácilmente elaborar sugerencias para el mejoramiento de la infraestructura de la universidad, y favorecer así la plena participación de estudiantes con discapacidad.
Capacidad de proponer cambios en el sistema de normas.	Me resultaría fácil realizar una propuesta de modificación de normas y prácticas institucionales para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad.
Capacidad de persuadir en relación a la capacitación docente respecto a inclusión.	Soy capaz de persuadir a las autoridades de la universidad sobre la necesidad de que los docentes recibamos capacitación en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
Capacidad de generar instancias de cooperación con otros docentes.	Me resultaría fácil generar instancias de intercambio con otros docentes, en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula y la universidad.
Capacidad de mejorar prácticas a partir de la evaluación de otros docentes.	Soy capaz de incorporar sugerencias de otros docentes para modificar mi forma de hacer clases, con el fin de favorecer la plena participación de estudiantes con discapacidad en ellas.
Capacidad de compartir experiencias docentes en relación a la inclusión.	Me resultaría fácil compartir con otros docentes mis aprendizajes en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad.
Capacidad de enseñar a otros sobre prácticas inclusivas.	Soy capaz de enseñar a otros profesores estrategias didácticas que favorezcan la plena participación de estudiantes con discapacidad en clases.
Capacidad de generar trabajo colaborativo en torno a la inclusión.	Sería muy capaz de coordinarme con otros docentes para elaborar una planificación que permita la plena participación de estudiantes con y sin discapacidad.
Capacidad de incorporar aportes de los estudiantes con discapacidad.	Me resultaría fácil incorporar sugerencias de modificación de mis clases provenientes de estudiantes con discapacidad.

Tabla 4: Dimensiones, Indicadores e Ítems. Fuente: elaboración propia.

Cada uno de estos ítems fue evaluado por un Panel de Evaluación de Contenido (Pedrosa, Suárez-Álvarez, García-Cueto, 2014), es decir, jueces expertos quienes evaluaron, mediante una encuesta, el contenido de cada uno de los ítems con tres posibilidades de respuesta: (1) el ítem es esencial para evaluar el constructo, (2) el ítem es útil, pero prescindible, (3) el ítem es innecesario. Cada ítem dispuso de un recuadro en donde los jueces podían hacer comentarios que ayudaran a comprender la razón de su calificación.

El panel de evaluación de contenido estuvo compuesto por cinco jueces expertos: dos expertos en educación e inclusión, con grado de magíster y trabajos de investigación en el área, dos expertas en psicología educacional con grado de magíster y trabajos de investigación en el área de docencia universitaria, y un experto en metodología, con grado de magíster en investigación y análisis estadístico.

El instrumento puede ser revisado en el anexo 1, disponible en las páginas finales de este documento.

Posteriormente, se realizó una aplicación de prueba piloto en el que se utilizaron los ítems seleccionados en la evaluación de juicio de expertos. Esta aplicación piloto se llevó a cabo mediante el método de Respondent Debriefing, un modo de administración de los ítems en el que se informa al encuestado el objetivo de dicha administración (Castillo, 2009). En este procedimiento, una vez concluida la administración piloto del instrumento, se les pide a los encuestados den información sobre cómo han contestado las preguntas o si ha habido algún tipo de problemas al contestarlas. Para estos efectos, de manera adicional a los ítems, se les solicitó a los encuestados respondieran de modo escrito a las siguientes dos preguntas: ¿Hubo algún ítem poco claro o difícil de entender? ¿Hubo algún ítem en el que Ud. no estuviera seguro el tipo de información que se le estaba pidiendo?.

Luego del proceso de evaluación de validez y confiabilidad (que se explicará con detalle en la sección siguiente), el instrumento final quedó compuesto por 13 ítems que se muestran en la tabla 5. El instrumento final puede ser revisado en el anexo 2, disponible en las páginas finales de este documento.

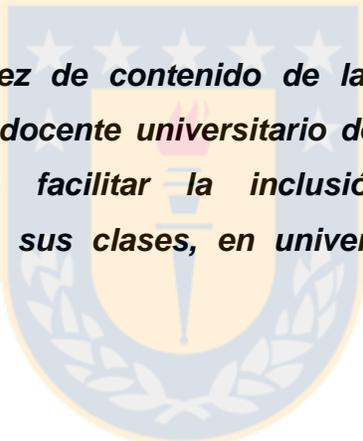
Tabla 5: Ítems finales de la escala de autoeficacia del profesor universitario. Fuente: elaboración propia.

Ítems
1. Si me lo propongo, podría impedir que en mis clases l@s estudiantes aíslen a sus compañer@s con discapacidad.
2. Confío en mi capacidad para establecer normas de convivencia que faciliten la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad.
3. Soy capaz de diseñar objetivos de clase que faciliten el aprendizaje de cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.
4. Si es necesario, puedo pedir a otros docentes que me enseñen a hacer una clase que facilite la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en ellas.
5. Tengo confianza en que puedo diseñar contenidos de clase comprensibles por cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.
6. Si es preciso, soy capaz de pedir a mis estudiantes con discapacidad que indiquen aquellos aspectos de mi clase que deben mejorar para favorecer su participación en ellas.
7. Puedo diseñar material para mis actividades que sea utilizable por cualquier estudiantes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.
8. Soy capaz de usar metodologías que faciliten la participación de cualquier estudiante en las actividades de mi clase, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.
9. De ser necesario, puedo generar instancias de debate con otros docentes respecto a la participación de estudiantes con discapacidad.
10. Soy capaz de compartir con otros docentes mis aprendizajes respecto a cómo facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en clases.
11. Si es el caso, soy capaz de enseñar a otros docentes a usar las estrategias que me han servido para facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.
12. Puedo diseñar instrumentos de evaluación que permitan a cualquier estudiantes demostrar sus aprendizajes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.
13. Soy capaz de diseñar actividades ejecutables por cualquier estudiantes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.

5. Plan de análisis

Se realizó un análisis descriptivo univariado que incluyó por ítem: media, desviación típica, simetría y curtosis. Además, para evaluar si se cumple el supuesto de normalidad multivariada de los ítems, se llevaron a cabo pruebas de Kolmogorov Smirnov para cada uno de los ítems y la prueba de curtosis y asimetría multivariada de Mardia (1970).

A los aspectos restantes del plan de análisis, se dará revisión de acuerdo a los objetivos específicos planteados para este trabajo.

- 
- i. Evaluar la validez de contenido de la escala de creencias de autoeficacia del docente universitario de pregrado, respecto a su capacidad para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases, en universidades de la ciudad de Concepción.***

Como ya se adelantó en la sección anterior, se llevó a cabo la evaluación de la validez de contenido del instrumento construido, es decir la comprobación de si es posible la aceptación de la medida en función de su contenido, basándose en cinco condiciones (Guion, 1977, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014):

- (1) El contenido del dominio debe tener sus raíces en la conducta, con un significado generalmente aceptado.
- (2) El contenido del dominio debe ser definido sin ambigüedad.
- (3) El contenido del dominio debe ser relevante para los objetivos de medida.
- (4) Jueces calificados deben estar de acuerdo en que el dominio ha sido adecuadamente muestreado.

(5) El contenido de las respuestas debe ser observado y evaluado de forma fiable.

Los resultados del Panel de juicio de expertos fueron analizados mediante la Razón de Validez de Contenido o Coefficient Validity Ratio (Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014), a través del cual se determinan qué ítems del instrumento son adecuados y deben mantenerse en la versión final del mismo. Sobre las valoraciones que hicieron los jueces expertos, se aplica la siguiente expresión:

$$RVC = \frac{n - N/2}{N/2}$$

donde n es el número de expertos que dan la calificación de esencial al ítem y N , el número total de expertos que están evaluando el contenido.

Luego, se calculó el Índice de Validez de Contenido, que corresponde a un promedio de la validez de contenido de todos los ítems que se seleccionaron en el paso previo (Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014).

Este índice se interpretó de acuerdo al criterio que proporciona Davis (1992, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014) que indica que el valor obtenido debe ser superior a 0,8.

ii. Evaluar la presencia de errores asociados a redacción, tipo de lenguaje y comprensión del contenido de los ítems de la escala de creencias de autoeficacia del docente universitario de pregrado, respecto a su capacidad para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases, en universidades de la ciudad de Concepción.

Para evaluar los eventuales errores asociados a redacción, tipo de lenguaje y comprensión del contenido de los ítems, se analizaron en primera instancia los comentarios que 20 profesores universitarios registraron de modo escrito luego de responder a la escala en el formato de prueba piloto. Se buscó comprobar si la escala contenía errores de redacción o utilización de un lenguaje fuera del conocimiento o uso común de los encuestados. Como se mencionó en la sección precedente, tales comentarios correspondieron a las respuestas que los profesores dieron a las preguntas: ¿hubo algún ítem poco claro o difícil de entender? ¿hubo algún ítem en el que Ud. no estuviera seguro el tipo de información que se le estaba pidiendo?. Ya fuera que una o ambas dificultades estuvieran presentes, se procedía a analizar la redacción de los ítems, para evaluar su eventual modificación.

Considerando que de acuerdo a Castillo (2009), 20 encuestados es el número mínimo posible para una prueba piloto, bastaba con un encuestado que tuviera una de las dificultades mencionadas para someter los ítems a evaluación.

iii. Evaluar la consistencia interna de la escala de creencias de autoeficacia del docente universitario de pregrado, respecto a su capacidad para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases, en universidades de la ciudad de Concepción.

Se evaluó la consistencia interna de los ítems mediante el procedimiento denominado Alfa Ordinal (Elousa y Zumbo, 2008; Domínguez, 2012).

El coeficiente de Alfa Ordinal permite evaluar la consistencia interna de un conjunto de datos ordinales sobre una matriz de correlaciones policóricas, presentándose como una alternativa al procedimiento tradicional a través del coeficiente Alfa de Cronbach, que trabaja sobre correlaciones de Pearson que no consideran la naturaleza ordinal de los datos, lo que puede traer como consecuencia una distorsión en la matriz de correlaciones (Elousa y Zumbo, 2008).

El procedimiento de análisis se llevó a cabo mediante una hoja de cálculo en formato Microsoft Excel, elaborada por el profesor Sergio Domínguez (2012) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, y que está disponible al usuario sin costo escribiendo al autor del trabajo.

La hoja de cálculo permite estimar el coeficiente Alfa Ordinal mediante la colocación de los pesos factoriales (correlación ítem-factor) derivados de la matriz policórica y el número de ítems que componen el factor, lo que da lugar a la obtención de las comunalidades y unicidades, llegando a la estimación del alfa ordinal (Domínguez, 2012).

iv. *Evaluar la validez de criterio concurrente, mediante la relación que se da entre la autoeficacia del docente universitario en prácticas inclusivas y las experiencias previas en inclusión educativa o con personas con discapacidad.*

Para evaluar la validez de criterio concurrente, en primera instancia se examinaron las diferencias en términos de puntajes de la EAPDI, entre los profesores con y sin experiencia trabajando en inclusión o discapacidad, y luego se hizo lo propio entre profesores que contaban con estudios en inclusión o discapacidad, y aquellos que no.

Debido a que no se cumple el supuesto de distribución normal de los datos, para ambos casos se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, un tipo de contraste no paramétrico que trabaja con dos muestras independientes en la relación de variables categóricas y numéricas (Levin y Rubin, 2004).

En segunda instancia, se examinaron las diferencias entre los profesores que contaban con experiencia en trabajo y estudios, en el área de inclusión y discapacidad, aquellos que contaban sólo con una de dichas experiencias, y aquellos que no contaban con ninguna de las dos experiencias.

Para ello, se llevó a cabo la prueba estadística H de Kruskal-Wallis, considerada un equivalente no paramétrico del análisis de varianza de una vía, y que permite conocer si existen diferencias en las distribuciones de la variable de estudio en distintas poblaciones (Gómez-Gómez, Danglot-Banck, Vega-Franco, 2003).

Para la ejecución de ambas pruebas, se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS© Statistics 24.

v. *Evaluar la validez de constructo mediante el análisis de la estructura latente de la escala construida.*

Para evaluar la validez de constructo se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio a través del método de mínimos cuadrados no ponderados (Freiberg et al., 2013), un método robusto de análisis que opera sobre una matriz de correlaciones policóricas, en lugar de la matriz de correlaciones de Pearson como ocurre en el análisis factorial tradicional.

En las correlaciones policóricas se asume que existe una serie de variables continuas, pero latentes, sobre las cuales se construyen los ítems, siendo las alternativas de respuesta una especie de umbral que se posiciona sobre tales valores latentes (Freiberg, 2013)

El uso de correlaciones policóricas resulta más apropiado para el carácter ordinal de las variables con las que se trabaja en la evaluación de la validez de constructo de las escalas, dado que, si bien las correlaciones policóricas operan bajo el supuesto de normalidad multivariada de los ítems, una violación de dicho supuesto no genera consecuencias estadísticamente significativas (Holgado, Tello, Chacón, Moscoso, Barbero García & Vila Abad, 2010; Muthén & Hofacker, 1988, citados en Freiberg et al., 2013). Esto resulta particularmente conveniente en ciencias sociales, considerando que el tipo de variables con el que se trabaja, en numerosas ocasiones no cumplen con el supuesto de normalidad.

De acuerdo a Jöreskog (2001, citado en Freiberg et al., 2013) las estimaciones que se obtienen a partir de variables con distribución asimétrica no se ven severamente alteradas siempre que el valor del índice de ajuste denominado Root Mean Square Error (RMSEA) se mueva entre 0 y 0,08.

Las estimaciones a través del método de mínimos cuadrados no ponderados pueden ser utilizadas con muestras pequeñas ($n=200$), y particularmente si se cuenta con pocos ítems por factor.

Para ejecutar estas pruebas, se utilizó el software de código abierto *Factor 10.5.03*, desarrollado por Lorenzo-Seva y Ferrando (2006) profesores del departamento de psicología de la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.



CAPITULO 3: OBJETO EMPÍRICO:

I. RESULTADOS

1. Validez de Contenido de la escala

A través del panel de juicio de expertos, se pudo valorar cada uno de los ítems contruidos mediante la operacionalización de variables realizada en una fase anterior.

En términos cuantitativos, fue posible observar que seis de los 27 ítems inicialmente desarrollados obtuvieron la puntuación más baja que correspondió a 0,2. Esto significa que para cada uno de estos ítems, dos de cinco jueces no otorgaron la calificación de *esencial*. Estos ítems fueron:

Ítem nº 8: Soy capaz de modificar fácilmente las formas en que califico mis evaluaciones para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad.

Ítem nº 11: Me sería fácil flexibilizar normas que regularmente uso en mis clases, con el fin de favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.

Ítem nº 18: Podría convencer a autoridades universitarias de darme los recursos materiales necesarios para favorecer la plena participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.

Ítem nº 19: Podría fácilmente elaborar sugerencias para el mejoramiento de la infraestructura de la universidad, y favorecer así la plena participación de estudiantes con discapacidad.

Ítem nº 20: Me resultaría fácil realizar una propuesta de modificación de normas y prácticas institucionales para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad.

Ítem nº21: Soy capaz de persuadir a las autoridades de la universidad sobre la necesidad de que los docentes recibamos capacitación en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Con estos ítems incluidos, el Índice de Validez de Contenido de la escala global fue de 0,67, bajo el umbral establecido para la validez de contenido según Davis (1992, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014) que correspondería a 0,8 o mayor.

Respecto al ítem nº 8, cabe mencionar que el modo en que se plantea la acción “calificación de las evaluaciones” hace difícil su diferenciación con el ítem número 7, en el que se hace alusión a “instrumentos de evaluación”. Si bien la intención del ítem número 8 es plantear una afirmación sobre los criterios de calificación, la falta de explicitación y el nivel de abstracción no permiten establecer diferencias claras. Por otro lado, el ítem 7 habla sobre los instrumentos de evaluación, que alude a una realidad mucho más tangible e identificable.

En consecuencia, pareciera que la baja puntuación se debe a la violación de los primeros dos supuestos establecidos por Guion (1977, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014) para la validez de contenido, a saber: el contenido del dominio debe tener sus raíces en la conducta, con un significado generalmente aceptado; el contenido del dominio debe ser definido sin ambigüedad.

Algo similar parece suceder con el ítem 11, en el que se utiliza el concepto de “modificación de normas que regularmente se utilizan”, un término que pudiera significar muchas cosas para el encuestado – considerando que “norma” pudiera aplicarse a situaciones de convivencia, situaciones académicas, situaciones formales como el horario, protocolos ante situaciones especiales, etc. – lo que eventualmente podría alterar la variabilidad del puntaje del ítem.

Respecto a los ítems 18, 19, 20 y 21 los jueces que no los calificaron como esenciales señalan a través de comentarios registrados por escrito, que no existe relación teórica entre los ítems y la dimensión “colaboración” y en consecuencia, con el constructo que se pretende evaluar a través de este estudio. A pesar de que Malinen et. al. (2013) plantean que la colaboración es una dimensión que integra el constructo “autoeficacia docente en las prácticas inclusivas”, la redacción de los ítems así calificados por los jueces, no explicita de manera clara la relación entre el indicador y la teoría, por lo que se estaría violando el supuesto número 3 expuesto por Guion (1977, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014): el contenido del dominio debe ser relevante para los objetivos de medida.

Al eliminar estos ítems, el índice de validez de contenido sube a 0,81, valor aceptable de acuerdo al criterio de Davis (1992, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014).

Además, hubo ítems que no tuvieron baja calificación, pero que si fueron objeto de comentarios que incluyeron recomendaciones por parte de los jueces para la modificación o eventual eliminación. Si bien resultan ítems importantes para la escala, requieren revisar el planteo de los siguientes términos: ítem nº 1 “modificar los supuestos”, nº 9 “reconocer necesidades”, nº 13: “resolver constructivamente conflictos”, nº 14: prevenir discriminación, nº 15: “prevenir prejuicios”, y nº 16: promover sentimientos de pertenencia. Nuevamente, estas expresiones obtienen una baja calificación debido a que no toman en cuenta los primeros tres criterios para establecer la validez de contenido de una escala, propuestos por Guion (1977, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014): el contenido del dominio debe tener sus raíces en la conducta, con un significado generalmente aceptado; el contenido del dominio debe ser definido sin ambigüedad, hecho que se ve reflejado en los comentarios que los profesores hicieron sobre los ítems, a través la aplicación piloto que se hizo de en un momento posterior.

Tabla 6: Índice de Validez de Contenido y Razón de Validez de Contenido (en negrita los ítems eliminados) Fuente: elaboración propia.

Ítems	RVC
1. Soy capaz de modificar mis supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.	0,6
2. Me resultaría muy fácil modificar los objetivos de mis clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.	0,6
3. Me resultaría muy fácil modificar los contenidos de mis clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.	0,6
4. Me sería fácil modificar la metodología que uso en mis clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.	1
5. Podría modificar sin problemas las actividades de mi asignatura para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.	1
6. Podría sin dificultad, modificar el material que empleo en las actividades de mis asignaturas para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.	1
7. Podría modificar fácilmente los instrumentos de evaluación que uso en clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.	1
8. *Soy capaz de modificar fácilmente las formas en que califico mis evaluaciones para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad.	0,2
9. Me sería muy fácil reconocer las necesidades que estudiantes con discapacidad tienen en relación a mis clases.	0,6
10. Me sería fácil establecer reglas claras de convivencia que favorecieran la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.	0,6
11. *Me sería fácil flexibilizar normas que regularmente uso en mis clases, con el fin de favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.	0,2
12. Me resultaría fácil promover relaciones colaborativas entre estudiantes con y sin discapacidad en mis clases.	1
13. Podría resolver constructivamente conflictos relacionados con la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.	0,6
14. En mis clases, podría prevenir la discriminación en contra de estudiantes con discapacidad.	1
15. Soy capaz prevenir que en mis clases existan prejuicios acerca de los estudiantes con discapacidad.	1
16. Me resultaría muy fácil promover sentimientos de pertenencia en los estudiantes con discapacidad que participan en mis clases.	0,6
17. Me sería fácil elaborar una propuesta de modificación de los programas de mis asignaturas, para favorecer la plena participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.	1
18. *Podría convencer a autoridades universitarias de darme los recursos materiales necesarios para favorecer la plena participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.	0,2

19. *Podría fácilmente elaborar sugerencias para el mejoramiento de la infraestructura de la universidad, y favorecer así la plena participación de estudiantes con discapacidad.	0,2
20. *Me resultaría fácil realizar una propuesta de modificación de normas y prácticas institucionales para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad.	0,2
21. *Soy capaz de persuadir a las autoridades de la universidad sobre la necesidad de que los docentes recibamos capacitación en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad.	0,2
22. Me resultaría fácil generar instancias de intercambio con otros docentes, en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula y la universidad.	0,6
23. Soy capaz de incorporar sugerencias de otros docentes para modificar mi forma de hacer clases, con el fin de favorecer la plena participación de estudiantes con discapacidad en ellas.	1
24. Me resultaría fácil compartir con otros docentes mis aprendizajes en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad.	0,6
25. Soy capaz de enseñar a otros profesores estrategias didácticas que favorezcan la plena participación de estudiantes con discapacidad en clases.	1
26. Sería muy capaz de coordinarme con otros docentes para elaborar una planificación que permita la plena participación de estudiantes con y sin discapacidad.	0,6
27. Me resultaría fácil incorporar sugerencias de modificación de mis clases provenientes de estudiantes con discapacidad.	1
Índice de Validez de Contenido (IVC)	0,67

2. Resultados de la aplicación Piloto

Con respecto a los resultados de la aplicación Piloto, los 20 profesores seleccionados para contestar la encuesta registraron comentarios por escrito respecto a la claridad de los ítems y sobre la comprensión de la información que en los ítems se les solicitaba. A continuación, extractos de algunos de los comentarios que se registraron:

“Me parece que la redacción induce a respuesta. ¿Por qué varias preguntas empiezan con me resultaría muy fácil?”.

“Las afirmaciones están mal planteadas porque va a depender del tipo de discapacidad si puedo o no hacer las cosas que proponen”.

“Entiendo todo, pero yo creo que es súper difícil que un profesor logre hacer todas estas cosas, porque va a depender mucho de si el chico tiene asperger, o si tiene una patología relacionada con su motricidad o si es ciego”

“No entiendo a qué se refiere la 1. ¿Mis supuestos sobre educación? ¡Son un montón! ¿Cuáles tendría que cambiar? No sabría decir”.

“No se comprende a qué se refiere con sentimientos de pertenencia ¿pertenencia a qué?”

“Debiera aclarar más qué significa solucionar constructivamente algo”

Mientras que el primer comentario pareciera ser más bien una crítica metodológica al modo en que los ítems están redactados, los dos comentarios que siguen muestran la dificultad que representa para el profesor pensar en generar una docencia que sea de carácter universal, es decir, diseñada para tod@s. Por ello, en ambos comentarios se expresan observaciones hechas, al parecer, desde una lógica normalizadora: ¿cómo podría hacer adecuaciones de mi trabajo, si no sé para quién debo adecuarlo?. La adecuación curricular opera de acuerdo a las características de aquél que la requiera, por lo que utilizarla requiere conocer el tipo de limitaciones que el o la estudiante tiene.

Este tipo de comentarios puede responder, por un lado, a un background teórico con el que ya cuentan ambos profesores (en el primer caso, el profesor es

fonoaudiólogo, en el segundo caso se trata de una psicóloga), pero también al modo en que están redactados varios de los ítems, en los que se utiliza el término “modificar”. “Modificación” es un término fácilmente asimilable al vocabulario normalizador, pudiéndose utilizar como equivalente de adecuación o adaptación.

En los siguientes tres comentarios se observan dificultades para comprender la información que se está solicitando, debido a que los términos empleados resultan demasiado amplios y en consecuencia las significaciones tras ellos pueden ser muchas. Esto guarda relación con el alcance hecho en la sección anterior, en la que se mencionaba que si bien algunos ítems fueron bien calificados por los jueces, varios de ellos necesitaban una revisión en su redacción debido a la utilización de terminología que no estaba enraizada en la conducta y que por lo tanto dificultaba su entendimiento.

En consecuencia, resultó necesario revisar la redacción de todos los ítems, de modo que su contenido representara de mejor forma el dominio que pretende medir, es decir, que el ítem permitiera al encuestado comprender que la afirmación refleja una tarea relativa a la inclusión y no a la integración de estudiantes con discapacidad.

3. Descriptivos

El análisis de descriptivos (Tabla 7) muestra que la media para el puntaje de los ítems es de 4,19 con una desviación típica de 4,99. De acuerdo a la prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov, para cada variable se observa un valor sig. bajo el umbral correspondiente a .05 (5%), lo que implica que ninguna de ellas posee una distribución normal.

Para el caso de la prueba de asimetría y curtosis multivariada de Mardia (1970), se observa un valor sig. correspondiente a 1.000, para el caso de la asimetría, lo que indica una distribución no normal de los datos.

Tabla 7: Descriptivos. Fuente: elaboración propia.

Variable	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis	Kolmogorov Smirnov
Ítem 1	4,36	0,973	-2,125	4,746	.000
Ítem 2	4,42	0,508	-1,835	7,005	.000
Ítem 3	3,98	0,908	-0,924	0,949	.000
Ítem 4	4,54	0,461	-2,182	9,055	.000
Ítem 5	3,98	0,827	-0,987	1,458	.000
Ítem 6	4,42	0,6	-1,829	5,711	.000
Ítem 7	3,91	0,962	-0,832	0,690	.000
Ítem 8	4,04	0,703	-0,917	1,831	.000
Ítem 9	4,33	0,588	-1,469	4,306	.000
Ítem 10	4,46	0,503	-1,987	7,626	.000
Ítem 11	4,32	0,656	-1,524	3,786	.000
Ítem 12	3,84	1.016	-0,726	0,438	.000
Ítem 13	3,87	0,929	-0,813	0,923	.000
EAPDI	4,2	0,499	1,000*	0,000*	

*Análisis de asimetría y curtosis multivariada de Mardia (1970).

4. Validez de criterio concurrente de la EAPDI²

Para evaluar la validez de criterio concurrente de la *Escala de Autoeficacia del Profesor Universitario para implementar Prácticas Docentes que faciliten la inclusión de Estudiantes con Discapacidad* (EAPDI) se examinó si, tal como lo indican los hallazgos de Malinen, Savolainen & Xu (2012), Malinen et al. (2013), existen diferencias en términos de autoeficacia docente para implementar prácticas inclusivas, entre aquellos profesores que cuentan con experiencias previas en inclusión de personas con discapacidad, ya sea en la forma de estudios previos o de experiencias laborales en dicha área, y aquéllos que no cuentan con ninguna de ellas.

Para ello, en primera instancia, y considerando la distribución no normal de los datos (revisar tabla 6) se utilizó la prueba estadística U de Mann-Whitney, un tipo de prueba no paramétrica que trabaja con dos muestras independientes en la relación de variables categóricas y numéricas (Levin y Rubin, 2004).

A este respecto, los resultados mostraron que, en términos de autoeficacia para implementar prácticas que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad, existen diferencias entre aquellos profesores que cuentan con experiencias previas en inclusión y discapacidad, ya sea en la forma de trabajo o estudios, y aquéllos que no cuentan con ellas.

Al examinar la mediana de puntajes de la EAPDI de aquellos profesores que han trabajado en el área de la inclusión o la discapacidad, y aquéllos que no, se observaron diferencias estadísticamente significativas.

Concretamente, tal como se puede apreciar en la tabla 8, la prueba U de Mann-Whitney arrojó un valor de 3754,5, con un valor sig. correspondiente a .003, que

² Escala de Autoeficacia en la Práctica Docente Inclusiva.

no supera el umbral de significancia correspondiente a .05 (5%). En consecuencia, se se apoya la hipótesis de trabajo, cuyo supuesto es que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de las puntuaciones de la EAPDI de aquellos profesores que han trabajado en el área de la Inclusión o Discapacidad, y aquéllos que no.

Lo mismo sucede cuando se examina la autoeficacia de los profesores que poseen estudios en el área de la inclusión o la discapacidad, y aquéllos que no: se observan diferencias significativas entre ambos grupos.

En este caso, la prueba U de Mann-Whitney arrojó un valor de 1687, con un valor sig. de .000 (Ver tabla 8) que al superar el umbral de significancia correspondiente a .05 (5%), permite apoyar la hipótesis de trabajo, cuyo supuesto es que la mediana de puntuaciones en la EAPDI de los profesores con estudios en el área de la inclusión o la discapacidad, difiere de la de aquellos profesores sin estudios en dichas áreas.

Tabla 8: Resumen de resultados, prueba U de Mann-Whitney. Fuente: elaboración propia.

Trabajo en Inclusión o Discapacidad					Estudios en Inclusión o Discapacidad				
	N	Rango Promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)		N	Rango Promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
no	110	89,63	3754,5	.003	no	164	92,79	1687	.000
si	90	113,78			si	35	133,80		

En consecuencia, a través de esta estrategia de análisis se logra establecer validez de criterio concurrente para la EAPDI, considerando que, respecto a al constructo medido, autoeficacia en prácticas docentes que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad, existen diferencias estadísticamente significativas entre aquellos profesores que cuentan con experiencia en las áreas de inclusión o discapacidad, sean experiencias de trabajo o de estudio, y aquéllos que no la tienen.

Estos resultados, coinciden con los hallazgos de Malinen et al. (2012), quienes observaron que los profesores que cumplían con el requisito de haber enseñado previamente en aulas inclusivas, tuvieron una mejor capacidad de respuesta a las tareas propias de la inclusión en aula. Aún más: aquellos profesores con formación específica en educación especial, mostraron mayores rendimientos en autoeficacia que los profesores de formación general. Ahora bien, Malinen et al. (2012) también observaron que someter a los profesores a experiencias en aulas inclusivas no genera automáticamente mejores niveles de autoeficacia docente.

En este sentido, la investigación de Peebles & Mendaglio (2014) muestra que una combinación de entrenamiento previo y experiencias de campo en el trabajo con personas con necesidades educativas especiales, es más efectiva en la generación de ganancias en autoeficacia de docente.

Si la EAPDI posee validez de criterio concurrente, debiera reflejar dicha diferencia, es decir, las diferencias la autoeficacia de aquellos profesores que cuentan con experiencias tanto trabajando como en estudiando en el área de la inclusión o la discapacidad, aquéllos que cuentan con sólo uno de dichos tipos de experiencia, y aquéllos que no cuentan con ninguna de las dos. De acuerdo a lo señalado por Malinen et al. (2012) y Peebles & Mendaglio (2014), el primer grupo debiera tener niveles de autoeficacia más altos que los otros dos.

Para comprobar este supuesto, se utilizó la prueba estadística “H de Kruskal-Wallis”, que es considerada un equivalente no paramétrico del análisis de varianza de una vía, y que permite conocer si existen diferencias en las distribuciones de la variable de estudio en distintas poblaciones (Gómez-Gómez, Danglot-Banck, Vega-Franco, 2003).

Los resultados mostraron que, respecto a los rangos promedio de puntuaciones de la EAPDI, existieron diferencias entre el grupo de profesores sin experiencias trabajando o estudiando en el área de la inclusión o discapacidad (N=103; Rango promedio=87,54), el grupo de profesores con uno de los dos tipos de experiencia: trabajo o estudios en el área de la inclusión o la discapacidad (N=69; Rango promedio=104,94), y aquellos profesores que contaban con ambos tipos de experiencia, siendo el grupo con un mayor rango promedio de puntuaciones (N=28; Rango promedio=137,23). Estos resultados se pueden examinar en la tabla 9.

Tabla 9: Rangos – Prueba de Kruskal-Wallis. Fuente: elaboración propia.

	Trabajo y/o Estudios en inclusión o discapacidad	N	Rango promedio
EAPDI	Ninguno	103	87,54
	Uno	69	104,94
	Ambos	28	137,23
	Total	200	

Luego, el estadístico de contraste correspondiente a Chi cuadrado, arrojó un valor de 16,899, con una significancia correspondiente a .000, valor muy inferior al umbral de .05 (5%) de probabilidad de error. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se apoya la hipótesis de trabajo, cuyo supuesto es que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de profesores que cuentan con ambos tipos de experiencia (trabajo y estudios en inclusión o discapacidad), el

grupo con sólo una de dichas experiencias, y el grupo con ninguno de los dos tipos de experiencia (Ver tabla 10).

Tabla 10: Prueba de Kruskal-Wallis. Fuente: elaboración propia.

	EAPDI
Chi-cuadrado	16,899
gl	2
Sig. asintótica	.000

*Variable de agrupación: Trabajo y/o Estudios en Inclusión o Discapacidad.

Además, tal como se puede apreciar en la figura 1 y en la tabla 11, las diferencias estadísticamente significativas se generan, por un lado, entre el grupo de profesores con ambos tipos de experiencia en inclusión y discapacidad (trabajo y estudios), y el grupo de profesores sin ninguno de los dos tipos de experiencia (Sig. ajustada= .000), y por otro, entre el grupo de profesores con ambos tipos de experiencia en inclusión y discapacidad, y el grupo de profesores con sólo uno de los dos tipos de experiencia en inclusión o discapacidad (Sig. ajustada= .038).

Entre el grupo de profesores que cuenta con uno de los dos tipos de experiencia, y el grupo de profesores que no cuenta con ninguno de los dos tipos de experiencia, no existen diferencias estadísticamente significativas (Sig. ajustada= .159), resultado coherente con lo observado por Peebles & Mendaglio (2014) en relación a la combinación de entrenamiento previo y experiencias de campo en el trabajo con personas con necesidades educativas especiales. En consecuencia, ni estudios, ni trabajo por sí solos, se asocian a mayores niveles de autoeficacia docente en las prácticas inclusivas.

Finalmente, es posible afirmar que la EAPDI posee validez de criterio concurrente, es decir, "(...) se correlaciona la medición nueva con un criterio adoptado en un

mismo momento” (Cea D’Ancona, 1988: 151, citado en Concha, Barriga y Henríquez (2011).

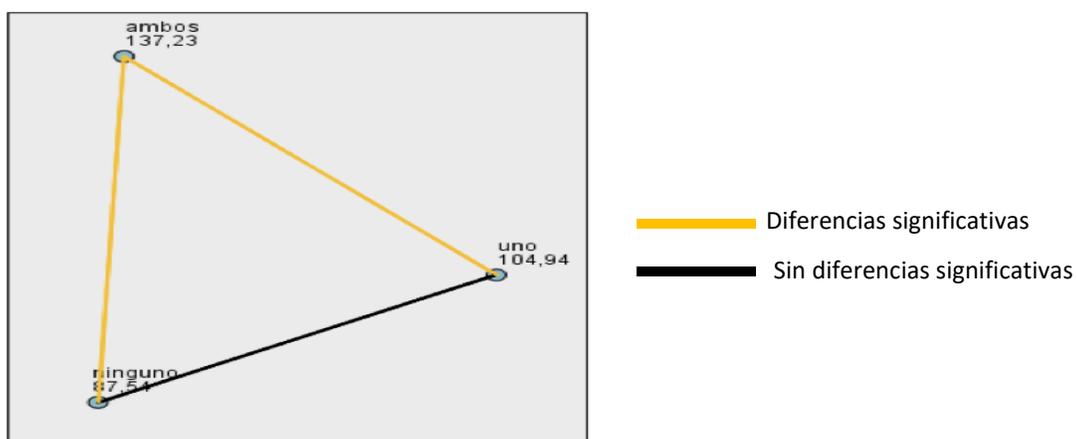


Figura 1: Comparaciones entre parejas de la variable “Trabajos y/o estudios en Inclusión o Discapacidad”. Fuente: Elaboración propia con base en output del visor de modelos, SPSS.

Tabla 11: Comparaciones entre parejas de la variable “Trabajos y/o Estudios en Inclusión o Discapacidad. Fuente: elaboración propia.

Cada nodo muestra el rango promedio de muestras de “Trabajo y/o estudios en Inclusión o Discapacidad”

Muestra 1 – Muestra 2	Chi cuadrado	Error estándar	Desviación Chi cuadrado	Sig.	Sig. ajust.
ninguno - uno	-17,403	8,991	-1,936	.053	.159
ninguno – ambos	-49,693	12,317	-4,034	.000	.000
uno - ambos	-32,290	12,950	-2,494	.013	.038

5. Validez de Constructo de la EAPDI

Respecto a la matriz de correlaciones policóricas (Tabla 12) se observa que los ítems que más se correlacionan son el ítem 12 “Puedo diseñar instrumentos de evaluación que permitan a cualquier estudiante demostrar sus aprendizajes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad” y 13 “Soy capaz de diseñar actividades ejecutables por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad”, mientras que los ítems que menos se correlacionan son el 1 “Si me lo propongo, podría impedir que en mis clases l@s estudiantes aíslen a sus compañer@s con discapacidad” y el 9 “De ser necesario, puedo generar instancias de debate con otros docentes respecto a la participación de estudiantes con discapacidad en clases”.

Respecto a la adecuación de la matriz de correlaciones policóricas (Tabla 11) se aprecia que el determinante de la matriz corresponde a un valor de 0,0008176. La prueba de esfericidad de Barlett por su parte arroja un valor de 0,000010, mientras que la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin muestra un valor de 0,91416. Todo lo anterior indica un excelente nivel de correlación entre los ítems, por lo que es posible realizar su reducción para la conformación de factores (de la Garza, Morales y González, 2013).

Respecto al índice de ajuste Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA) (Ver Tabla 11), se observa un valor de 0.074, ajustándose a los estándares aceptados de variación: 0.05 – 0.08 (Schermelleh-Engel & Mossbrugger, 2003).

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1,000												
2	0,552	1,000											
3	0,271	0,450	1,000										
4	0,411	0,593	0,455	1,000									
5	0,229	0,422	0,697	0,447	1,000								
6	0,404	0,541	0,404	0,466	0,396	1,000							
7	0,186	0,271	0,650	0,211	0,690	0,272	1,000						
8	0,240	0,407	0,637	0,345	0,756	0,333	0,779	1,000					
9	0,169	0,390	0,349	0,498	0,400	0,442	0,382	0,383	1,000				
10	0,229	0,353	0,465	0,507	0,491	0,503	0,459	0,526	0,702	1,000			
11	0,251	0,418	0,424	0,450	0,512	0,502	0,473	0,448	0,617	0,671	1,000		
12	0,178	0,254	0,646	0,232	0,686	0,270	0,697	0,708	0,369	0,492	0,472	1,000	
13	0,308	0,336	0,640	0,285	0,740	0,352	0,789	0,803	0,424	0,518	0,534	0,791	1,000
Determinante de la matriz							0.0008176						
Prueba de esfericidad de Barlett (Sig.)							0.000010						
Prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)							0.91416						
Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA)							0.074						

Tabla 12: Matriz de covarianzas (correlaciones policóricas), adecuación de la matriz y bondad de ajuste. Fuente: elaboración propia.

Respecto a la proporción de varianza explicada, es decir, la relación entre la variación explicada por el factor con respecto a la variación total manejada por el conjunto de variables (de la Garza, Morales y González, 2013), se observa que dos factores captan un 65,4% de la varianza total, siendo el factor 1 el que capta la mayor proporción de ella con un 51,4%, y el factor 2 con un 14%. (Ver tabla 13).

Tabla 13: Proporción de varianza explicada. Fuente: elaboración propia.

Variables	Proporción de varianza	Varianza acumulada
1	0,51391	0,51391
2	0,14004	0,65395
3	0,08711	
4	0,04834	
5	0,04060	
6	0,03100	
7	0,02888	
8	0,02604	
9	0,02314	
10	0,02127	
11	0,01680	
12	0,01238	
13	0,01049	

Tipo de rotación: Promin (Lorenzo-Seva, 1999)

En la tabla 14 (página 85), se observa que las comunalidades (la proporción de la varianza explicada por los factores comunes) alcanzan su valor más bajo con el ítem 1: 0,3136, mientras que el valor más alto se alcanza con el ítem 7: 0,8723.

Respecto a los pesos factoriales, se observa que para la totalidad de los casos los valores que cargan en cada uno de los dos factores resultan estadísticamente significativos, siendo omitidas aquellas cargas iguales o menores a 0,300.

Así, el factor 1 queda conformado por el ítem 3 “Soy capaz de diseñar objetivos de clase que faciliten el aprendizaje de cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad”, ítem 5 “Tengo confianza en que puedo diseñar contenidos de clase comprensibles por cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad”, ítem 7 “Puedo diseñar material para mis actividades que sea utilizable por cualquier estudiantes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad”, ítem 8 “Soy capaz de usar metodologías que faciliten la participación de cualquier estudiante en las actividades de mi clase, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad”, ítem 12 “Puedo diseñar instrumentos de evaluación que permitan a cualquier estudiante demostrar sus aprendizajes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad”, e ítem 13 “Soy capaz de diseñar actividades ejecutables por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad”. Los pesos factoriales para cada uno de ellos, pueden ser apreciados en la tabla 14.

Este factor corresponde a la autoeficacia del profesor universitario de pregrado para diseñar elementos curriculares que faciliten la participación en los procesos aprendizaje de cualquier tipo de estudiante, no importando si tiene algún tipo de discapacidad. Incluye la autoeficacia respecto al diseño de objetivos, el diseño de contenidos, el diseño de actividades, el diseño de material, el diseño de metodologías y el diseño de instrumentos de evaluación (Autoeficacia curricular para la inclusión).

Por su parte, el factor 2 queda conformado por el ítem 1 “Si me lo propongo, podría impedir que en mis clases l@s estudiantes aíslen a sus compañer@s con discapacidad”, el ítem 2 “Confío en mi capacidad para establecer normas de convivencia que faciliten la participación de estudiantes con cualquier tipo de

discapacidad”, el ítem 4 “Si es necesario, puedo pedir a otros docentes que me enseñen a hacer una clase que facilite la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en ellas”, el ítem 6 “Si es preciso, soy capaz de pedir a mis estudiantes con discapacidad que indiquen aquellos aspectos de mi clase que deben mejorar para favorecer su participación en ellas”, el ítem 9 “De ser necesario, puedo generar instancias de debate con otros docentes respecto a la participación de estudiantes con discapacidad en clases”, el ítem 10 “Soy capaz de compartir con otros docentes mis aprendizajes respecto a cómo facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en clases”, y el ítem 11 “Si es el caso, soy capaz de enseñar a otros docentes a usar las estrategias que me han servido para facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases”. Las cargas factoriales para cada uno de estos ítems pueden ser revisados en la tabla 14.

Este segundo factor corresponde a la autoeficacia del profesor universitario de pregrado para generar instancias colaborativas con otros actores, con el propósito de favorecer la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje al interior del aula, no importando si cuentan con algún tipo de discapacidad (Autoeficacia colaborativa para la inclusión). Se incluye aquí la autoeficacia respecto a la capacidad para generar debates con otros profesores, la capacidad para solicitar ayuda y orientación tanto de profesores como de estudiantes, la capacidad para ayudar a otros profesores, y compartir aprendizajes con ellos.

Dentro del factor Autoeficacia colaborativa para la inclusión se agruparon también los ítems 1 “Si me lo propongo, podría impedir que en mis clases l@s estudiantes aíslen a sus compañer@s con discapacidad” y 2 “Confío en mi capacidad para establecer normas de convivencia que faciliten la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad”.

Si bien estos ítems fueron en el proceso de operacionalización, concebidos como parte de la dimensión “Autoeficacia para generar un clima inclusivo”, resulta

coherente que tengan correlaciones altas con los ítems de colaboración, ya que en su contenido se encuentra implicada la colaboración como fenómeno transversal, al ser afirmaciones sobre la capacidad de los profesores de promover climas de colaboración mediante el establecimiento de normas y medidas para evitar actos que vayan en la dirección opuesta a la colaboración y la participación plena, como por ejemplo el aislamiento de aquellos estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad. De hecho, esto es coherente con los hallazgos realizados por Chong y Kong (2012) quienes encontraron que el trabajo colaborativo de los profesores se encontraba significativamente relacionado con un clima social de confianza mutua y el modo de interacción no directivo entre profesor y estudiante.



Tabla 14: Comunalidades y matriz rotada de pesos factoriales. Fuente: elaboración propia.

Variables	Comunalidad	Factor 1	Factor 2
1. Si me lo propongo, podría impedir que en mis clases l@s estudiantes aíslen a sus compañer@s con discapacidad.	0,3136		0,560
2. Confío en mi capacidad para establecer normas de convivencia que faciliten la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad.	0,6336		0,796
3. Soy capaz de diseñar objetivos de clase que faciliten el aprendizaje de cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.	0,3516	0,593	
4. Si es necesario, puedo pedir a otros docentes que me enseñen a hacer una clase que facilite la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en ellas.	0,7361		0,858
5. Tengo confianza en que puedo diseñar contenidos de clase comprensibles por cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.	0,5155	0,718	
6. Si es preciso, soy capaz de pedir a mis estudiantes con discapacidad que indiquen aquellos aspectos de mi clase que deben mejorar para favorecer su participación en ellas.	0,5730		0,757
7. Puedo diseñar material para mis actividades que sea utilizable por cualquier estudiantes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.	0,8723	0,934	
8. Soy capaz de usar metodologías que faciliten la participación de cualquier estudiante en las actividades de mi clase, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.	0,7123	0,844	
9. De ser necesario, puedo generar instancias de debate con otros docentes respecto a la participación de estudiantes con discapacidad en clases.	0,3733		0,611
10. Soy capaz de compartir con otros docentes mis aprendizajes respecto a cómo facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en clases.	0,3329		0,577
11. Si es el caso, soy capaz de enseñar a otros docentes a usar las estrategias que me han servido para facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.	0,3203		0,566
12. Puedo diseñar instrumentos de evaluación que permitan a cualquier estudiante demostrar sus aprendizajes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.	0,7956	0,892	
13. Soy capaz de diseñar actividades ejecutables por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.	0,8172	0,904	

6. Consistencia interna de la escala

Los resultados de los análisis de consistencia interna de la escala se presentan en la tabla 15.

Respecto a la sub-escala de autoeficacia en el diseño curricular inclusivo: se observa que el alfa ordinal corresponde a un 0,9209, lo que muestra una buena consistencia interna o que distintos ítems están midiendo un mismo factor latente.

Al examinar qué sucede con la consistencia interna al suprimir ítems, se aprecia que la exclusión del ítem 3 representaría una muy leve alza en el alfa ordinal para el factor 1. Sin embargo, su supresión es descartada al observarse que en tal caso el alfa ordinal para la escala global disminuye levemente.

Sobre los ítems restantes, se observa que la exclusión de la totalidad de ellos representa bajas en la consistencia interna de la sub-escala, que de todas formas no representan diferencias significativas con respecto al alfa ordinal de la escala global.

Respecto a la sub-escala de autoeficacia en prácticas colaborativas para la inclusión: se aprecia un alfa ordinal de 0,8531, lo que muestra una buena consistencia interna para la sub-escala o que sus distintos ítems miden un mismo factor latente.

Sobre la consistencia interna al suprimir ítems, se logra observar que la exclusión de la totalidad de los ítems implica leves bajas en el alfa ordinal de la sub-escala, mientras que respecto a la escala global, se observa un alfa ordinal de 0,9396 que se mantiene estable, con disminuciones leves al suprimir la totalidad de los ítems, con excepción del ítem 1, el que al ser eliminado provoca un aumento en el alfa ordinal global que, en cualquier caso, no resulta estadísticamente significativo.

En conclusión, es posible afirmar que, de acuerdo al coeficiente alfa ordinal de la EAPDI (0,94), el 94% de las variaciones de las puntuaciones obtenidas corresponde a diferencias reales entre las personas, mientras que un 6% refleja fluctuaciones al azar. Así, es posible afirmar que los elementos de la escala son homogéneos, midiendo de forma unidimensional y consistente el constructo para el que fue diseñada.



Ítems	Alfa si se suprime el ítem, Factor 1	Alfa si se suprime el ítem, Factor 2	Alfa si se suprime el ítem, Escala global
Soy capaz de diseñar objetivos de clase que faciliten el aprendizaje de cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.	0,9329		0,9332
Tengo confianza en que puedo diseñar contenidos de clase comprensibles por cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.	0,9178		0,9355
Puedo diseñar material para mis actividades que sea utilizable por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.	0,8912		0,9289
Soy capaz de usar metodologías que faciliten la participación de cualquier estudiante en las actividades de mi clase, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.	0,9023		0,9317
Puedo diseñar instrumentos de evaluación que permitan a cualquier estudiante demostrar sus aprendizajes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.	0,8964		0,9302
Soy capaz de diseñar actividades ejecutables por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad	0,8949		0,9208
Si me lo propongo, podría impedir que en mis clases l@s estudiante aislen a sus compañer@s con discapacidad.		0,8467	0,9402
Confío en mi capacidad para establecer normas de convivencia que faciliten la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad.		0,8168	0,9331
Si es necesario, puedo pedir a otros docentes que me enseñen a hacer una clase que facilite la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en ellas.		0,8088	0,9312
Si es preciso, soy capaz de pedir a mis estudiantes con discapacidad que indiquen aquellos aspectos de mi clase que deben mejorar para favorecer su participación en ellas.		0,8218	0,9343
De ser necesario, puedo generar instancias de debate con otros docentes respecto a la participación de estudiantes con discapacidad.		0,8403	0,9387
Soy capaz de compartir con otros docentes mis aprendizajes respecto a cómo facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en clases.		0,8445	0,9397
Si es el caso, soy capaz de enseñar a otros docentes a usar las estrategias que me han servido para facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.		0,8459	0,94
Alfa ordinal	0,9209	0,8531	0,9396

Tabla 15 : Consistencia interna de los reactivos. Fuente: elaboración propia

II. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, se concluye que la EAPDI cuenta con validez de contenido, vale decir, es posible afirmar que mide lo que dice medir en función de su contenido. Lo anterior, es posible al basarse en las cinco condiciones establecidas por Guion, 1977 (citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014):

1. El contenido de los dominios tiene sus raíces en la conducta.
2. El contenido de los dominios esta definido sin ambigüedad.
3. El contenido del dominio es relevante para los objetivos de medida.
4. Jueces calificados están de acuerdo en que el dominio ha sido adecuadamente muestreado.
5. El contenido de las respuestas ha sido observado y evaluado de forma fiable.

En segundo lugar, es posible establecer que la EAPDI cuenta con validez de criterio concurrente, considerando que existen diferencias estadísticamente significativas entre los profesores que cuentan con experiencias previas (trabajo o estudios en inclusión o discapacidad) y aquéllos que no. Aún es más: se pudo comprobar que las puntuaciones de la EAPDI difieren significativamente entre los profesores de pregrado que han tenido experiencias previas en inclusión o discapacidad, tanto en trabajo como en estudios, y aquellos profesores que sólo han tenido una de ambas experiencias. También existen diferencias entre el primer grupo de profesores y aquéllos que no han tenido ninguna de las dos experiencias.

Estos resultados son coherentes con lo hallado por Malinen et al. (2012) quienes encontraron que las experiencias de aula por sí solas no generan ganancias en autoeficacia de manera automática. En la misma línea, Peebles & Mendaglio (2014), observaron que una combinación de entrenamiento previo y experiencias

de campo en el trabajo con personas con necesidades educativas especiales, sí generaron ganancias significativas en la autoeficacia de I@s profesores.

En tercer lugar, se puede afirmar que la EAPDI cuenta con Validez de Constructo, es decir, los conceptos teóricos definidos en el marco referencial de la presente investigación, se reflejan en los reactivos desarrollados para medirlos (Concha, Barriga & Henríquez, 2011).

Tal como se discutió en los resultados:

Tras el análisis factorial confirmatorio realizado, es posible concluir que los ítems se agrupan en dos sub-escalas, correspondientes a dos factores latentes en la estructura de la escala de autoeficacia del profesor universitario de pregrado, sobre su capacidad para implementar prácticas docentes que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad.

El primer factor corresponde a la autoeficacia del profesor universitario de pregrado para diseñar elementos curriculares que faciliten la participación en los procesos aprendizaje de cualquier tipo de estudiante, no importando si tiene algún tipo de discapacidad. Este factor incluye la autoeficacia respecto al diseño de objetivos, el diseño de contenidos, el diseño de actividades, el diseño de material, el diseño de metodologías y el diseño de instrumentos de evaluación (Autoeficacia curricular para la inclusión). Se utiliza aquí el concepto de currículum, que implica el concepto de “diseño curricular inclusivo”, que, a la luz de los antecedentes teóricos expuestos en el marco referencial del presente trabajo, resulta un término bastante más elocuente respecto a los fundamentos de la educación inclusiva, que el concepto de “instrucción”, el que, a pesar de haber sido replanteado en las teorías educativas modernas, su uso aún comporta el peso de la tradición conductista y tecnológico positivista.

El segundo factor corresponde a la autoeficacia del profesor universitario de pregrado para generar instancias colaborativas con otros actores, para favorecer

la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, no importando si cuentan con algún tipo de discapacidad (Autoeficacia colaborativa para la inclusión). Se incluye aquí la autoeficacia respecto a la capacidad para generar debates con otros profesores, la capacidad para solicitar ayuda y orientación tanto de profesores como de estudiantes, la capacidad para ayudar a otros profesores, y compartir aprendizajes con ellos.

Dentro del factor Autoeficacia colaborativa para la inclusión se agruparon también los ítems 1 “Si me lo propongo, podría impedir que en mis clases l@s estudiantes aíslen a sus compañer@s con discapacidad” y 2 “Confío en mi capacidad para establecer normas de convivencia que faciliten la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad”

Si bien estos ítems fueron originalmente concebidos como parte de la dimensión “Autoeficacia para generar un clima inclusivo” resulta coherente que tengan correlaciones altas con los ítems de colaboración, ya que en su contenido se encuentra implicada la colaboración como fenómeno transversal, al ser afirmaciones sobre la capacidad de los profesores para promover climas de colaboración, mediante el establecimiento de normas y medidas para evitar actos que atenten contra la participación plena, como por ejemplo el aislamiento de aquellos estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad. De hecho, esto es coherente con los hallazgos realizados por Chong y Kong (2012) quienes encontraron que el trabajo colaborativo de los profesores se encontraba significativamente relacionado con un clima social de confianza mutua y el modo de interacción no directivo entre profesor y estudiante.

Como se señaló en los resultados, el factor “Autoeficacia curricular para la Inclusión”, da cuenta un 51% de la varianza explicada, mientras que el factor “Autoeficacia Colaborativa para la Inclusión” da cuenta de un 14% de la varianza explicada. Esto puede sugerir una contradicción con los hallazgos de Malinen, Savolainen & Xu (2012), quienes encontraron que la preocupación más crítica de

los profesores que deben trabajar en contextos inclusivos, es la colaboración con otros actores.

Lo anterior se puede explicar de dos formas: en primer lugar, los ítems del factor “Autoeficacia Curricular para la Inclusión” de la EAPDI, han sido planteados desde el lenguaje de la inclusión, por ejemplo: “puedo diseñar objetivos que faciliten la participación de cualquier estudiante, no importando si tiene algún tipo de discapacidad”. Esto implica que el diseño de la enseñanza debe ser lo suficientemente universal como para que las diferencias individuales no sean motivo de dificultad en la participación de una clase. Este punto, marca una diferencia fundamental con otras escalas, como por ejemplo, la escala TEIP de Sharma, Loreman y Forlin (2012) – también utilizada por Malinen et al. (2013) – quienes, como ya se ha discutido antes, utilizan un lenguaje más cercano al de la normalización, o no son suficientemente elocuentes a la hora de representar el dominio que pretenden medir.

En segundo lugar, un elemento que puede influir en esta diferencia, es el hecho de que la dimensión “Autoeficacia Curricular para la Inclusión” de la EAPDI, incluye dos elementos que no habían sido considerados en trabajos anteriores: los objetivos y los contenidos.

Ahora bien, cabe mencionar que Malinen et al. (2013), trabajaron con la escala TEIP de Sharma, Loreman y Forlin, (2012), que fue diseñada para el trabajo en contextos escolares, no en la universidad.

En síntesis, es posible que cuando el planteamiento de los ítems se refiere al diseño de objetivos y contenidos, además del diseño de una enseñanza lo suficientemente universal como para que las características individuales de los estudiantes, no sean motivo de dificultades para su inclusión, las preocupaciones de los profesores trasladen su foco desde la colaboración hacia el diseño de un currículum inclusivo.

Como se mencionó antes, se debe notar que, también es una posibilidad que tales preocupaciones quizás se equilibren hacia el diseño curricular sólo en el contexto de la docencia universitaria, y no así en el contexto de la docencia escolar. Es una línea de investigación que debe ser desarrollada en el futuro.

Con respecto a la consistencia interna de la escala, es posible afirmar que, de acuerdo al coeficiente alfa ordinal de la EAPDI (0,94) el 94% de las variaciones de las puntuaciones obtenidas corresponden a diferencias reales entre las personas, mientras que un 6% refleja fluctuaciones al azar. En consecuencia, los elementos de la escala son homogéneos, midiendo de forma unidimensional y consistente el constructo para el que fue diseñada.

Por otro lado, queda pendiente indagar si existe un equivalente empírico de la dimensión “autoeficacia para el manejo conductual” hallada por Sharma, Loreman y Forlin (2012), pero esta vez diseñada en clave inclusiva. Si bien los ítems originalmente concebidos como parte de la dimensión “Clima Inclusivo” (el concepto que se intentó utilizar como alternativa a “Manejo Conductual”) se agruparon en la dimensión “Autoeficacia Colaborativa” de la EAPDI – siendo este agrupamiento teóricamente coherente –, no se debe olvidar que la mayoría de los ítems desarrollados para esta dimensión, fueron eliminados en los sucesivos procesos de validación. Esto pudiera ser interpretado como una limitación del presente estudio, y en consecuencia, una línea de investigación que debe tener continuidad y desarrollo.

Finalmente, destaco una segunda limitación importante presente en este estudio, relacionada con el tipo de muestra utilizada. En el futuro, resulta de vital importancia contar con los recursos necesarios para obtener una muestra que tenga mejores niveles de representatividad. En este sentido, es fundamental el apoyo e iniciativa de las universidades, considerando que las características laborales de los profesores de pregrado que trabajan en modalidad part-time (docencia en más de una universidad, tiempos restringidos, cansancio, etc.),

pueden constituirse como un elemento obstaculizador, que amenaza el acceso a las unidades muestrales, y en consecuencia, la calidad de los resultados finales de la investigación. Si bien en el presente estudio se ha intentado asegurar una representatividad mínima, resulta necesario afinar este aspecto metodológico en investigaciones futuras.



III. BIBLIOGRAFÍA

Arancibia, S., Fritis, R., Rodríguez, G., Tenorio N., Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a la equidad, acceso y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas*, 12 (1), 116 – 138. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v12n1/art07.pdf>

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2011). *Manual de psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey, Estados Unidos: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2001). *Visible body: Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. University of Kentucky. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effguideSpanish.html>

Castillo, M. (2009). *Utilidad de los Métodos de Pretest para la Evaluación de los Cuestionarios en la Investigación mediante Encuesta*. Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/18595820.pdf>

Consejo Nacional de Educación (2016). *Visible body: Índices de educación superior*. Recuperado de: <http://www.cned.cl/indices-educacion-superior>

Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). La teoría de la autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4 (2), 107-123. Recuperado de [http://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/articulos/048-Covarrubias%20Lira Autoeficacia% 20D esempeno%20Docente %20Chile](http://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/articulos/048-Covarrubias%20Lira%20Autoeficacia%20D%20esempeno%20Docente%20Chile)

Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios pedagógicos*, 16 (1), 63-78. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100004

Covarrubas, C. y Mendoza, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario de sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15 (2), 97 – 108. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v15n2/v15n2a09.pdf>

De la Garza, J., Morales, B., y González, B. (2013). *Análisis Estadístico Multivariante: un enfoque teórico y práctico*. España: McGraw-hill Interamericana.

Espinosa, C., Gómez, V. y Cañedo, C. (2012). El acceso y la retención en la educación superior de estudiantes con discapacidad en Ecuador. *Formación Universitaria*, 5 (6), 27 – 38. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062012000600004

Espinoza, O. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de los Resultados. *Propuesta educativa*, (43), 46-64. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199577852015000100006&lng=es&tlng=es

Fernández-Morales, F. y Duarte, J. (2016). Retos de la inclusión académica de personas con discapacidad en una universidad pública colombiana. *Formación Universitaria*, 9 (4), 95 – 104. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v9n4/art11.pdf>

Freiberg, A., Stover, J., de la Iglesia, G., Fernández, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 151 – 164. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n2/v7n2a05.pdf>

Giaconi, C., Pedrero, Z. y San Martín, P. (2017). La discapacidad: percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16 (1), 55 – 66. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v16n1/art06.pdf>

Hoelter, J. (1984). The Analysis of Covariance Structures. *Sociological Methods and Research*, 11 (3), 325-344. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0049124183011003003>

Klassen, R., Tze, V., Betts, S., et al. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise?. *Educational Psychology Review*, 23 (1), 21-43. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9141-8>

Kouroupetroglou, G., Bruce, A., O'Sullivan, N., Bos-Wierda, R., Barendsen, R. ... (2015). The Universal Design for Learning Good Practices Inventory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 646 – 653. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/297766512_The_universal_design_for_learning_good_practices_inventory

Levin, R. y Rubin, D. (2004). *Estadística para administración y economía*. México D.F., México: Pearson Prentice Hall.

Ley 20.422. *Diario oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 10 de Febrero del 2010. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

Lissy, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., y Vasquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de http://www.upla.cl/inclusion/wpcontent/uploads/2014/08/2014_0805_inclusion_educacion_superior_Inclusiva_en_Chile.pdf

Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1), 21 – 44. Recuperado de: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1988&context=ajte>

Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34, 347-365. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327906MBR3403_3

Lorenzo-Seva, U. y Ferrado, P. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38 (1), 88 – 91. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03192753>

Lorenzo-Seva y Ferrando (2017). Visible body: Factor: free download. Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de: <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/Download.html>

Malinen, O., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526-534. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001569>

Malinen, O., Savolainen, H., Engelbretch, P., Xu, P., Nel, M., Nel, N., Tlale, D. (2013) Exploring Teacher Self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teacher and teaching education*, (33), 34-44. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13000267>

Malinen, O. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teacher and teaching education*, (60), 144 – 152. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/307176020_The_effect_of_perceived_school_climate_and_teacher_efficiency_in_behavior_management_on_job_satisfaction_and_burnout_A_longitudinal_study

Mardia, K. V. (1970), Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57, 519-530. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/2334770?seq=1#page_scan_tab_contents

Medel, I. (editor). (2016). II Estudio Nacional de la Discapacidad. Servicio Nacional de la Discapacidad. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf

Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los “cupos de equidad” en la facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la Educación*, (35), 255 – 275. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n35/art11.pdf>

Omelas, M., Blanco, H., Viciano, J., y Rodríguez, J. (2015). Percepción de autoeficacia en la solución de problemas y comunicación científica en universitarios de ingeniería y ciencias sociales. *Formación universitaria*, 8 (4), 93-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3735/373544191007.pdf>

Organización de Naciones Unidas (2008). Conferencia *La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf

Organización de Naciones Unidas (2015) Declaración Universal de Derechos Humanos. Naciones Unidas. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, versión abreviada. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf

Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10 (2), 3 – 20. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v10n2/02monografico2.pdf>

Peebles, J., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (12), 1321 – 1336. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2014.899635?journalCode=tied20>

Reina, R., Hemmelmayr, I., y Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, Society, & Education*, 8 (2), 93 – 103. Recuperado de <http://www.psye.org/articulos/Autoeficacia.pdf>

Román, M. y Diez, E. (1999). *Currículum y Enseñanza*. Editorial EOS Instituto de Orientación Psicológica Asociados.

Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M., y Hojas, A. (2013). La inclusión en educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), 77-98. Recuperado de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4363/La_inclusion_en_la_educacion_superior.pdf?sequence=1&rd=0031641437874641

Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. y Vallejos, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre diseño universal de aprendizajes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), 135 – 149. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n2/art09.pdf>

Specht, J. (2016). Preservice Teachers and the meaning of Inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 16 (1), 894 – 900. Recuperado de http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.1_12347/epdf

Tapia, C., y Manosalva S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 11(22), 13-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410001.pdf>

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de Inclusión Educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18 (1), 45 – 61. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/834/Resumenes/Resumen_83439194003_1.pdf

Vieytes, R.. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas. Argentina: Editorial de las ciencias.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal in Research in Special Educational Needs*, 1 (2), 1 – 10. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/229981351_Measuring_teacher_efficacy_to_implement_inclusive_practices

Song, J. (2016). Inclusive education in Japan and Korea – japanese and korean teachers` self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 643 – 648. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12324/epdf>

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A., (2001). Teacher Efficacy: capturing an elusive cosntruct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783 – 805. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361>

Wan Har Chong & Christine Anne Kong (2012): Teacher Collaborative Learning and Teacher Self-Efficacy: The Case of Lesson Study, *The Journal of Experimental Education*, 80:3, 263-283. [Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973.2011.596854](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973.2011.596854)

IV. ANEXOS

EVALUACIÓN DE ÍTEMS - JUICIO DE EXPERTOS.

Usted ha sido seleccionad@ para evaluar el instrumento “Escala de creencias de autoeficacia del profesor universitario de pregrado, acerca de su capacidad para implementar prácticas docentes que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula”. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr su validez y que los resultados obtenidos sean utilizados de manera efectiva. Agradezco su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos del juez	:	
Formación académica	:	
Áreas de experiencia profesional	:	
Años de experiencia y cargo actual	:	
Institución	:	

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: Validar una escala de creencias de autoeficacia del profesor universitario de pregrado de la ciudad de Concepción, acerca de su capacidad para implementar prácticas docentes que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula.

CONSTRUCTO: Las creencias de autoeficacia del profesor universitario de pregrado de la ciudad de Concepción, acerca de su capacidad para implementar prácticas docentes que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula.

DIMENSIONES:

Dimensión 1: Creencias sobre la capacidad de modificar el currículum.

Corresponde a las creencias que el profesor universitario de pregrado tiene respecto a su capacidad para modificar el currículum, con el fin de favorecer la plena participación de estudiantes con discapacidad en clases. Tales modificaciones incluyen los siguientes elementos: objetivos de aprendizaje, contenidos, metodologías, actividades, materiales utilizados en las actividades, instrumentos de evaluación, criterios de calificación y supuestos sobre la enseñanza.

Dimensión 2: Creencias respecto a la capacidad de promover un clima positivo de aula.

Corresponde a las creencias que el profesor universitario tiene respecto a su capacidad de promover en el aula condiciones adecuadas en términos de convivencia y procesos socio-afectivos, las que propicien una plena participación en clases de personas con discapacidad.

Dimensión 3: Creencias sobre la colaboración

Corresponde a las creencias que los profesores tienen respecto a su capacidad para generar iniciativas de colaboración, dentro y fuera del aula, que favorezcan la plena participación de estudiantes con discapacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presentan una serie de 27 ítems. Evalúe cada uno marcando con una “X” el casillero que Ud. estime conveniente, de acuerdo a las siguientes alternativas de respuesta: **Esencial** -> El elemento es esencial para evaluar el constructo; **Útil, pero prescindible** -> El elemento puede ser de utilidad, pero se puede prescindir de él; **Innecesario** -> El elemento no es relevante para evaluar el constructo. Además, en la **última columna a la derecha**, figura un espacio para, opcionalmente, realizar **comentarios** sobre la **claridad de la redacción, la relación ítem-dimensión- indicador**, u otro aspecto que Ud. estime conveniente.

	INDICADOR	ITEM	Esencial	Útil, pero prescindible	Innecesario	COMENTARIOS
Creencias respecto a la capacidad de modificar el currículo.	Capacidad de modificar supuestos en relación a la enseñanza.	Soy capaz de modificar mis supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.				
	Capacidad de modificar objetivos de aprendizaje.	Me resultaría muy fácil modificar los objetivos de mis clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.				

Capacidad de modificar contenidos de la clase.	Me resultaría muy fácil modificar los contenidos de mis clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.				
Capacidad de modificar metodología de enseñanza.	Me sería fácil modificar la metodología que uso en mis clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.				
Capacidad de modificar actividades de la asignatura.	Podría modificar sin problemas las actividades de mi asignatura para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.				
Capacidad de modificar material usado en las actividades.	Podría sin dificultad, modificar el material que empleo en las actividades de mis asignaturas para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.				
Capacidad de modificar instrumentos de evaluación de los aprendizajes	Podría modificar fácilmente los instrumentos de evaluación que uso en clases para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.				

	Capacidad de modificar modalidad de calificación.	Soy capaz de modificar fácilmente las formas en que califico mis evaluaciones para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad.				
Creencias respecto a la capacidad de promover un buen clima de aula.	Capacidad de reconocer las necesidades de estudiantes con discapacidad.	Me sería muy fácil reconocer las necesidades que estudiantes con discapacidad tienen en relación a mis clases.				
	Capacidad de establecer reglas claras y compartidas en relación a la inclusión.	Me sería fácil establecer reglas claras de convivencia que favorecieran la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.				
	Capacidad de modificar sistema de normas.	Me sería fácil flexibilizar normas que regularmente uso en mis clases, con el fin de favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en ellas.				
	Capacidad de promover relaciones colaborativas en clases.	Me resultaría fácil promover relaciones colaborativas entre estudiantes con y sin discapacidad en mis clases.				

	Capacidad de resolución de conflictos en torno a la inclusión.	Podría resolver constructivamente conflictos relacionados con la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.				
	Capacidad de prevenir la discriminación.	En mis clases, podría prevenir la discriminación en contra de estudiantes con discapacidad.				
	Capacidad de prevenir el prejuicio.	Soy capaz prevenir que en mis clases existan prejuicios acerca de los estudiantes con discapacidad.				
	Capacidad de promover sentimientos de pertenencia en estudiantes con discapacidad.	Me resultaría muy fácil promover sentimientos de pertenencia en los estudiantes con discapacidad que participan en mis clases.				
Creencias respecto a la capacidad de colaborar.	Capacidad de proponer modificaciones a los programas.	Me sería fácil elaborar una propuesta de modificación de los programas de mis asignaturas, para favorecer la plena participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.				

Capacidad de persuadir respecto a la importancia de la inclusión.	Podría convencer a autoridades universitarias de darme los recursos materiales necesarios para favorecer la plena participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.				
Capacidad de proponer modificaciones del espacio físico.	Podría fácilmente elaborar sugerencias para el mejoramiento de la infraestructura de la universidad, y favorecer así la plena participación de estudiantes con discapacidad.				
Capacidad de proponer cambios en el sistema de normas.	Me resultaría fácil realizar una propuesta de modificación de normas y prácticas institucionales para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad.				
Capacidad de persuadir en relación a la capacitación docente respecto a inclusión.	Soy capaz de persuadir a las autoridades de la universidad sobre la necesidad de que los docentes recibamos capacitación en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad.				

Capacidad de generar instancias de cooperación con otros docentes.	Me resultaría fácil generar instancias de intercambio con otros docentes, en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula y la universidad.				
Capacidad de mejorar prácticas a partir de la evaluación de otros docentes.	Soy capaz de incorporar sugerencias de otros docentes para modificar mi forma de hacer clases, con el fin de favorecer la plena participación de estudiantes con discapacidad en ellas.				
Capacidad de compartir experiencias docentes en relación a la inclusión.	Me resultaría fácil compartir con otros docentes mis aprendizajes en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad.				
Capacidad de asistir el aprendizaje de los prácticas inclusivas.	Soy capaz de enseñar a otros profesores estrategias didácticas que favorezcan la plena participación de estudiantes con discapacidad en clases.				
Capacidad de generar trabajo colaborativo en torno a la inclusión.	Sería muy capaz de coordinarme con otros docentes para elaborar una planificación que permita la plena participación de estudiantes con y sin				

		discapacidad.				
	Capacidad de incorporar aportes de los estudiantes con discapacidad.	Me resultaría fácil incorporar sugerencias de modificación de mis clases provenientes de estudiantes con discapacidad.				



Investigación sobre inclusión educativa de estudiantes con Discapacidad

Por favor, complete los datos que se le solicitan a continuación:

Profesión			
Instituciones en las que ejerce docencia.			
Carreras en las que ejerce docencia actualmente (indicar por institución)			
Años de experiencia en docencia universitaria		Tipo de contrato : (Planta o Part-Time) <i>*Indicar por institución.</i>	
Estudios en el área de la inclusión educativa o discapacidad.	Si	¿Qué tipo de estudios?	
	No	¿Cuánto tiempo duró/duraron esto(s) estudio(s)?	
¿Tiene experiencia trabajando con personas con discapacidad ya sea en proyectos de inclusión/integración educativa, en la universidad u otro tipo de espacio laboral?	Si	¿Qué tipo de trabajo fue?	
	No	¿Cuánto tiempo duró/duraron cada uno de esos trabajos?	

Por favor, lea las siguientes afirmaciones y marque con una X el casillero de la alternativa que se acerque más a lo que Usted cree sobre sus capacidades. Recuerde, **al responder piense sólo en sus Capacidades Personales.**

1. Si me lo propongo, podría impedir que en mis clases l@s estudiantes aíslen a sus compañer@s con discapacidad.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

2. Confío en mi capacidad para establecer normas de convivencia que faciliten la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en mis clases.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

3. Soy capaz de diseñar objetivos de clase que faciliten el aprendizaje de cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

4. Si es necesario, puedo pedir a otros docentes que me enseñen a hacer una clase que facilite la participación de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en ellas.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

5. Tengo confianza en que puedo diseñar contenidos de clase comprensibles por cualquier estudiante, sin importar si tiene algún tipo de discapacidad.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

6. Si es preciso, soy capaz de pedir a mis estudiantes con discapacidad que indiquen aquellos aspectos de mi clase que deben mejorar para favorecer su participación en ellas.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

7. Puedo diseñar material para mis actividades que sea utilizable por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

8. Soy capaz de usar metodologías que faciliten la participación de cualquier estudiante en las actividades de mi clase, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

9. De ser necesario, puedo generar instancias de debate con otros docentes respecto a la participación de estudiantes con discapacidad en el aula.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

10. Soy capaz de compartir con otros docentes mis aprendizajes respecto a cómo facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en clases.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

11. Si es el caso, soy capaz de enseñar a otros docentes a usar las estrategias que me han servido para facilitar la participación de estudiantes con discapacidad en mis clases.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

12. Puedo diseñar instrumentos de evaluación que permitan a cualquier estudiante demostrar sus aprendizajes, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

13. Soy capaz de diseñar actividades ejecutables por cualquier estudiante, sin importar si tienen algún tipo de discapacidad.

Muy de acuerdo De acuerdo Indeciso/a En desacuerdo Muy en desacuerdo

Muchas gracias por su colaboración.