



ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE SOBRE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN: VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO

ATTITUDES AND EXPECTATIONS TOWARD STUDENTS WITH DOWN
SYNDROME: VALIDATION OF AN INSTRUMENT

Magdalena Muñoz -Montes (*)
Francisca Pozo -Tapia
Carla Rivera - Bahamonde
Ana Gutiérrez - Oyarce
Valentina Mora - Castelletto
Constanza León - Hopfenblatt
Giselle Aracena - Inostroza
Eduardo Fuentes -López
Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Resumen

El objetivo de este estudio fue crear y validar un instrumento para evaluar actitudes y expectativas de aprendizaje del equipo educativo respecto a estudiantes con síndrome de Down (SD). Se elaboró el Cuestionario de Actitudes y Expectativas de Aprendizaje respecto a estudiantes con SD (CAEASD) siguiendo tres fases: (1) diseño del instrumento, (2) validación de contenido, (3) validación de constructo y confiabilidad. Se aplicó en profesores y asistentes de la educación de establecimientos municipales. En el análisis exploratorio y confirmatorio factorial las aseveraciones fueron divididas en dos escalas: Actitudes y Expectativas de Aprendizaje. La primera es multidimensional, conformada por las subescalas Emociones, Creencias y Acciones, y la segunda es unidimensional. Destacaron correlaciones significativas entre ambas escalas y entre Actitudes y sus subescalas. El CAEASD es un instrumento válido y confiable para evaluar actitudes y expectativas de aprendizaje del equipo educativo hacia estudiantes con SD.

Palabras clave: Actitud del docente; cuestionario; integración escolar; necesidades educacionales; aprendizaje.

Abstract

This study aimed to create and validate an instrument to assess the educational team's attitudes and academic expectations towards students with Down syndrome (DS). The Attitudes and Academic Expectations toward students with Down syndrome Questionnaire (CAEASD) was elaborated following three steps: (1) design of the instrument, (2) content validation, and (3) construct validity and reliability. Teachers and educational assistants from public schools in San Bernardo, Chile, answered the instrument. Following the exploratory and confirmatory factor analysis, the questionnaire was divided into two scales: attitudes and academic expectations. The first one was considered multidimensional: composed of subscales Emotions, Beliefs, and Actions, and the second one was one-dimensional. A significant correlation was observed between both scales and between the Attitude scale and its subscales. The CAEASD has proven to be a valid and reliable tool to assess the educational team's attitudes and academic expectations toward students with DS.

Keywords: Teacher attitudes, Questionnaire, School integration, Educational needs, Learning.

(*) Autor para correspondencia:
Magdalena Muñoz-Montes
Carrera de Fonoaudiología
Departamento Ciencias de la Salud
Pontificia Universidad Católica de Chile,
Santiago, Chile.
Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul,
Santiago - Chile
Correo de contacto: mmunozj@uc.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 18.11.2020
ACEPTADO: 08.04.2021
DOI: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.2-Art.1181

1. Introducción

Nuestra sociedad se enfrenta a diferentes desafíos, uno de ellos plantea la importancia del respeto por la diversidad e inclusión. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), entendemos la inclusión educativa como la garantía de una educación equitativa de calidad para promover oportunidades de participación y aprendizaje permanente para todos, entregando respuesta a diversas necesidades de los estudiantes. Los profesionales de una escuela inclusiva deben orientar su trabajo a la eliminación o disminución de barreras generadas por el contexto (Booth & Ainscow, 2011). Los asistentes de la educación lo hacen a través del cumplimiento de roles comunes, como lo son el evaluador, de apoyo y colaborador. Los profesores, por su parte, también deben trabajar colaborativamente, integrando equipos de aula interdisciplinarios y contribuyendo al cumplimiento de dichos roles (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019).

El rol evaluador tiene como propósito orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa requerida por cada estudiante para desarrollarse integralmente. El rol de apoyo incluye todas las acciones que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, por lo que amplía la mirada hacia la comunidad con foco en los procesos de mejora. El rol colaborador implica trabajar coordinadamente, con metas comunes y preestablecidas, equiparando las oportunidades de aprendizaje en todos los estudiantes, principalmente en quienes presenten necesidades educativas especiales (NEE) (MINEDUC, 2019).

Las personas con NEE son aquellas con capacidades particulares, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, que pueden presentarse en cualquier momento de la etapa de aprendizaje (González Rojas & Triana Fierro, 2018). Los niños con Síndrome de Down (SD) presentan NEE asociadas a discapacidad intelectual o cognitiva, pero también dado sus características fisiológicas pueden mostrar otras dificultades en su aprendizaje (Lukowski, Milojevich & Eales, 2019).

La discapacidad intelectual (DI) es definida actualmente como “discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales” (Verdugo y Jenaro, 2004). Este nuevo paradigma destaca el papel del entorno y abandona la mirada puramente psicométrica. Si bien la DI se presenta en casi todas las personas con SD, existe una alta variabilidad en su manifestación. Alrededor del 80% presenta DI moderada, sin embargo, se ha observado también DI severa y coeficiente intelectual en rango promedio (Roizen, 2007).

En Chile existe un 47% de incremento en la tasa de nacimientos de niños con SD (Nazer & Cifuentes, 2014). Es la causa genética más frecuente de discapacidad intelectual (World Health Organization, 2018), la cual corresponde a una NEE permanente considerada en el programa de integración escolar de Chile. Por esto se espera incluir en escuelas regulares a cada vez más estudiantes con SD, esto gracias a la implementación del Decreto 170 (MINEDUC, 2009) y a los avances en educación inclusiva.

Existen retos importantes para el logro de la inclusión en las comunidades escolares que incluyen estudiantes con SD. Distintos estudios indican que se presentan limitaciones tanto académicas como socioafectivas, y que los profesores aún no están preparados para desarrollarla (Benítez Jaén, 2017; Fernández Batanero, Benítez Jaén, Montenegro Rueda & García Martínez, 2019). Para que una escuela sea inclusiva se requiere una actitud positiva por parte de la comunidad educativa en relación a sus estudiantes, estando esto vinculado a las altas expectativas frente a sus aprendizajes (Booth, Simón, Sandoval, Echeita & Muñoz, 2015; Chiner Sanz, 2011; Gilmore, Campbell & Cuskelly, 2003). Por lo tanto, para promover una educación inclusiva de niños y jóvenes con SD es necesario identificar el nivel de actitud y expectativas de aprendizaje que presentan profesores y asistentes de la educación en relación a su inserción escolar.

Es posible definir actitud como la disposición de una persona hacia un individuo, concepto que se compone de creencias, acciones y emociones (Granada Azcarraga, Pomés Correa & Sanhueza Henríquez, 2013). La creencia corresponde al componente cognitivo de la actitud, y es la idea asumida por la sociedad que cada sujeto adopta para interpretar la realidad. Dispone a las personas a actuar de una manera determinada (Díez, 2017). Su origen puede basarse en el conocimiento previo y en experiencias directas e indirectas (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011). La acción es el componente conductual, y corresponde a la respuesta predeterminada por una persona en base a las creencias y emociones establecidas. Las acciones se expresan en movimientos, intervenciones y/o actuaciones trascendentales en cada situación. La emoción es el componente afectivo de la actitud y nos impulsa a crear un lazo emocional respecto a una entidad concreta (Ruiz Rodríguez, 2012); corresponde a un proceso psicológico que nos prepara para adaptarnos y responder al entorno (Granada et al., 2013). Estudios plantean que existe una relación positiva entre las actitudes que manifiestan los profesores hacia la inclusión y los aprendizajes de los niños con NEE (De Boer et al., 2011; Gilmore et al., 2003; Pit-ten, Markova, Kruschler & Krolak-Schwerdt, 2018), y que sus actitudes podrían incluso obstaculizar un proceso de inclusión (Messiou et al., 2016).

Otro aspecto relacionado con la inclusión son las expectativas de los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. Las expectativas de aprendizaje corresponden a un componente del liderazgo pedagógico (Cuenca & Cáceda, 2017), y apuntan a lo que el educador predice o espera que sus estudiantes aprendan en relación a los objetivos de aprendizaje y competencias del currículo (Hernández Sánchez, Zamora Rayas & Lupiáñez Gómez, 2020). Las expectativas se basan en experiencias previas, estereotipos y prejuicios establecidos en cada individuo (Ferro, 2005). Mantener altas expectativas de aprendizaje favorece la enseñanza efectiva, tanto en profesores, asistentes de la educación y en profesionales no docentes. Estas expectativas se asocian a las habilidades e intereses de cada estudiante, pero también a su entorno familiar, escolar y a la propia formación docente (Agencia de Calidad de la Educación [ACE], 2019). Sumado a esto, las expectativas de aprendizaje de los profesores son afectadas por las actitudes y creencias que poseen respecto a la diversidad (Morales Mendoza, Sanhueza Henríquez, Friz Carrillo & Riquelme, 2017; Parrilla, 1992).

Las actitudes y expectativas de aprendizaje hacia los estudiantes con SD dependen de múltiples factores. Ser mujer y contar con un alto nivel educativo se asocia a actitudes y expectativas positivas. Tener experiencia previa con personas con SD también favorece una mejor actitud, sin embargo, no existe claridad respecto a la influencia que tiene la frecuencia del contacto previo (De Boer et al., 2011; Gilmore, 2006; Florez, 2012; López Lucas, 2013; Pace, Shin & Rasmussen, 2010; Polo Sánchez & Aparicio Puerta, 2018). Respecto a la edad, algunos estudios reportan que las actitudes son positivas en personas jóvenes (Gilmore, 2006; López Lucas, 2013) y otros establecen que a mayor edad responden mejor a la inclusión producto de los años trabajados en educación (Chiner Sanz, 2011; González Gil, Martín Pastor, Poy & Jenaro, 2016). Por otro lado, las creencias previas y el etiquetado asociado al SD condicionan las expectativas del equipo educativo (De Boer et al., 2011; Duk & Murillo, 2016; Sepúlveda Velásquez, 2017). Los factores mencionados inciden en las actitudes que presentan los profesores para aceptar al estudiante con SD, las que determinarán el logro de su inclusión (Messiou et al., 2016; Molina Saorín & Nunes Corredeira, 2012). Adicionalmente, las expectativas de aprendizaje son una variable asociada al éxito académico en estudiantes con SD (Gilmore et al., 2003).

A nivel internacional existen cuestionarios que evalúan las actitudes y expectativas del profesorado sobre la inclusión. Ewing, Monsen y Kielblock (2017) encontraron en una revisión sistemática tres instrumentos que cumplen con este propósito. Otro instrumento empleado para evaluar actitudes es la Escala Revisada para medir los Sentimientos, las Actitudes y las Preocupaciones hacia la educación inclusiva (SACIE-R) (Forlin, Earle, Loreman & Umesh, 2011),

aplicada con profesores en formación y en ejercicio, la cual ha sido traducida y empleada en distintos países (Navarro-Mateu, Franco-Ochoa & Prado-Gascó, 2020). En español, existe el Cuestionario Expectativas que poseen los docentes frente al aprendizaje de niños y niñas con NEE (Castillo Valenzuela, 2016) y la adaptación del Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la inclusión (Chiner Sanz, 2011). En relación a personas con SD existe la escala EPSD-1, que determina la percepción social de los futuros profesores respecto de las personas con SD (Molina Saorín & Nunes Corredeira, 2012) y el cuestionario de Dockett et al. (2011), que indaga sobre la transición escolar, desde la experiencia de familias con hijos que requieren apoyos educativos, incluyendo familias con hijos con SD. Por otro lado, el cuestionario de Gilmore considera solo un ítem destinado a evaluar las actitudes hacia una educación inclusiva en niños con SD (Gilmore et al., 2003), y la Escala de Actitudes hacia las personas con SD (APSDown), adaptada por López Lucas (2013), entrega una valoración general de la sociedad sobre la actitud hacia las personas con SD.

En Chile existen estudios descriptivos sobre las actitudes de los docentes o estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión. Sanhueza Henríquez, Granada Azcárraga y Bravo Cópola (2013) adaptaron al contexto chileno la “Escala de opinión hacia la educación inclusiva”, elaborada en España. Dicho instrumento tiene como objetivo evaluar las actitudes y percepciones de los docentes frente a la inclusión. Luego, el año 2018 se validó la escala TAIS, instrumento sobre actitudes docentes hacia la inclusión educativa (González, 2018). Se evidencia entonces que ninguno de estos tiene como objetivo determinar las actitudes de docentes específicamente en población con SD.

Una vez revisada la evidencia nacional e internacional frente a distintos instrumentos, es posible determinar que evalúan percepciones de la sociedad y/o docentes frente a la inclusión y algunos de ellos abordan aspectos relacionados a los niños con SD, sin embargo, ninguno entrega información específica sobre las actitudes y expectativas de aprendizaje de estos estudiantes. En conclusión, no existen instrumentos validados al español que estudien de manera conjunta los componentes del constructo actitudes (creencias, acciones y emociones) hacia los niños con SD, y las expectativas de aprendizaje del equipo educativo.

En consecuencia, se vislumbra la necesidad de contar con un instrumento que permita identificar el nivel de actitud y expectativas de aprendizaje manifestadas en el equipo educativo respecto de estudiantes con SD. El objetivo del presente trabajo fue crear y validar un instrumento para evaluar las actitudes y expectativas de aprendizaje de profesores y asistentes de la educación respecto de estudiantes con SD. De esta manera se podrá establecer una base

para generar estrategias de intervención con el fin de incrementar las expectativas y actitudes en los equipos educativos, y así promover la inclusión de los niños con SD.

2. Metodología

El presente estudio es de tipo observacional, con diseño transversal de validación de instrumento. Todos los participantes del estudio firmaron un consentimiento informado previo a su participación. El protocolo fue aprobado por el Comité de Ética de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

2.1. Enfoque metodológico

Se elaboró el cuestionario de Actitudes y Expectativas de aprendizaje respecto a los estudiantes con SD (CAEASD) siguiendo tres fases. En la primera se construyó el instrumento, en la segunda se validó el contenido, y en la tercera se validó el constructo y se determinó su confiabilidad.

2.2. Variables

El presente estudio consideró la medición de las actitudes y expectativas de aprendizaje de profesores y asistentes de la educación respecto de estudiantes con SD. Para tal efecto se creó y validó un cuestionario (ver subsección 2.4 Instrumentos).

2.3. Muestra y muestreo

La muestra fue de tipo no probabilístico, en que para validar el contenido se invitó a participar a 10 jueces expertos en la inclusión de personas con SD (ver fase 2, sección 2.4 Instrumentos). Participaron ocho profesionales expertos en el ámbito educativo y/o en el abordaje de niños con SD, con más de 10 años de experiencia (tres educadores diferenciales, tres fonoaudiólogos, un psicólogo y un psicopedagogo). La versión generada a partir de la opinión de los expertos fue aplicada a profesores y asistentes de la educación pertenecientes a siete escuelas de la comuna de San Bernardo donde asisten niño(s) con SD (ver fase 3, sección 2.4 Instrumentos).

2.4. Instrumentos y trabajo de campo

En la confección, validación y administración de los instrumentos se tuvo tres fases:

Fase 1: Construcción de instrumentos

Se realizó una revisión bibliográfica sobre instrumentos que midieran percepción hacia personas con SD, como también las actitudes y expectativas de aprendizaje respecto a

estudiantes con SD o con NEE. Utilizando como base las encuestas generadas por Castillo Valenzuela (2016) y Gilmore et al. (2003) se creó la versión inicial del CAEASD, el cual evalúa dos constructos/escalas: Actitudes y Expectativas de aprendizaje. Ambas escalas tienen formato Likert con 5 opciones de respuesta.

La escala de Actitudes hacia los estudiantes con SD (EASD) se subdividió en tres subescalas: *Creencias, Emociones y Acciones*. En la subescala *Creencias* se evaluó el componente cognitivo de la actitud, e incluyó aseveraciones tales como: “A mi parecer los estudiantes con SD deberían estar en escuelas especiales”. La subescala *Acción* midió el componente conductual, y se consideraron aseveraciones como: “A mi parecer, se debe bajar el porcentaje de exigencia al momento de evaluar a estudiantes con SD”. La subescala *Emoción* evaluó el componente afectivo, y se incluyeron aseveraciones como: “Me agobia la idea de tener un estudiante con SD en mi curso”. La segunda parte corresponde a la Escala de Expectativas de Aprendizaje hacia los estudiantes con SD (EEASD). En esta escala se realizaron aseveraciones tales como: “Los estudiantes con SD logran desarrollar autonomía al estar insertos en el sistema educativo”.

Fase 2: Validez de contenido

Para determinar la validez de contenido, la versión inicial CAEASD se sometió a juicio de expertos. En base a su retroalimentación se obtuvo el índice cuantitativo Content Validity Ratio (CVR) de Lawshe para las 48 aseveraciones, confeccionando la versión pre-final del cuestionario.

Fase 3: Validez de constructo y confiabilidad

La versión pre-final del CAEASD se aplicó de manera presencial en formato impreso a profesores y asistentes de la educación (Anexo 1). El protocolo además incluyó una ficha de caracterización de la muestra en que se recopiló antecedentes demográficos y de experiencia en el trabajo con personas con SD (también en forma anónima). Los indicadores de la validez de constructo de la versión pre-final fueron considerados al elaborar la versión final del CAEASD.

2.5. Análisis de datos

Para obtener un puntaje en cada aseveración y así realizar análisis cuantitativos, las categorías de respuesta fueron codificadas desde 1 (completamente en desacuerdo) a 5 puntos (completamente de acuerdo). De esta forma, un mayor puntaje en la EASD representó actitudes favorables y un mayor puntaje en la EEASD representó altas expectativas de aprendizaje. Los ítems reversos fueron recodificados. Los indicadores de validez de constructo se obtuvieron mediante análisis exploratorio y confirmatorio factorial.

En el caso del análisis exploratorio se utilizó el método de componentes principales, obteniendo cargas factoriales estandarizadas. Las cargas factoriales representan la relación entre el factor latente (constructo medido) y los puntajes observados en las escalas. En el análisis confirmatorio se especificó un modelo en que las aseveraciones del EASD cargaron en tres dominios, y en el caso de EEASD al único dominio identificado. Se obtuvo el R^2 , cuantificando el porcentaje de varianza de las aseveraciones del instrumento que fue explicada por los factores. Se realizó un análisis de confiabilidad (consistencia interna), estimando el Coeficiente de Alfa de Cronbach.

Dada la distribución sesgada de las puntuaciones se estimó la mediana y los percentiles 25 y 75. Las relaciones entre subescalas y escalas se determinó mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para comparar medianas de las subescalas del EASD. Se ajustó el *p-value* por contrastes múltiples mediante el método propuesto por Bonferroni (*p-value corregido* = 0,008).

3. Resultados

3.1. Fase 1 y 2: Construcción de los instrumentos y validez de contenido

La versión inicial del CAEASD tuvo 48 aseveraciones, posterior a su proceso de validación de contenido la versión pre-final quedó conformada por 35 ítems (CVR menor a 0,78). La EASD consideró 27 aseveraciones divididas en tres subescalas, y la EEASD consideró ocho en una única escala.

3.2. Fase 3: Validez de constructo y confiabilidad

3.2.1. Participantes

La encuesta se aplicó a 177 profesores y asistentes de la educación pertenecientes a siete escuelas de la comuna de San Bernardo donde asisten niño(s) con SD. En la Tabla 1 se entrega la caracterización de la muestra.

Tabla 1

Características demográficas de los participantes (n=177) de la tercera fase del estudio

| Características | Frecuencia absoluta | Frecuencia relativa (%) |
|-------------------------------------|---------------------|-------------------------|
| Edad | | |
| 21-30 | 22 | 12,43 |
| 31-40 | 50 | 28,25 |
| 41-50 | 33 | 18,64 |
| 51-60 | 44 | 24,86 |
| Otra | 4 | 2,26 |
| Desconocido | 3 | 1,69 |
| Rol | | |
| Profesor | 146 | 82,49 |
| Asistente | 26 | 14,69 |
| Desconocido | 5 | 2,82 |
| Experiencia educativa con SD (años) | | |
| 0-5 | 91 | 51,41 |
| 6-10 | 9 | 5,08 |
| 11-15 | 3 | 1,69 |
| 16-20 | 1 | 0,56 |
| Sobre 20 | 2 | 1,13 |
| Sin experiencia | 59 | 33,33 |
| Desconocido | 12 | 6,78 |
| Experiencia personal con SD | | |
| Sí | 82 | 46,33 |
| No | 86 | 48,59 |
| Otra | 2 | 1,13 |
| Desconocido | 7 | 3,95 |
| Capacitación formal vinculada al SD | | |
| Sí | 21 | 11,86 |
| No | 150 | 84,75 |
| Desconocido | 6 | 3,39 |

Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Análisis exploratorio y confirmatorio factorial de la EASD

En el análisis exploratorio se identificaron tres factores con autovalores sobre uno. Según lo anterior, la EASD es un instrumento multidimensional. Los tres factores que constituyen las

subescalas explicaron 87,7% de la variabilidad de sus respuestas. De acuerdo a esto se especificó un modelo confirmatorio en que los ítems cargaron en tres factores.

En la subescala Emociones las aseveraciones obtuvieron coeficientes de determinación (R^2) que fluctuaron entre 0,06 (“Siento que en esta escuela falta creer que los estudiantes con SD pueden alcanzar aprendizajes significativos”) y 0,54 (“Me agobia la idea de tener un estudiante con SD en mi curso”). En este último caso significa que el 54% de la variabilidad de las puntuaciones es explicada por el factor identificado. Considerando la confiabilidad y la baja carga factorial se eliminó la aseveración con bajo R^2 . En su versión final, todas las cargas factoriales de la primera subescala obtuvieron valores mayores a 0,3 (Tabla 2).

Tabla 2

Cargas factoriales estandarizadas y R^2 asociado a los ítems que conforman la primera subescala Emociones de la versión final del EASD^a

| Aseveraciones | Carga factorial estandarizada | R^2 | P value |
|---|-------------------------------|-------|---------|
| Siento que esta escuela es inclusiva con los estudiantes con SD. | 0,44 | 0,19 | <0,001 |
| Me siento responsable de la inclusión del estudiante con SD en la escuela. | 0,64 | 0,41 | <0,001 |
| Como miembro del sistema educativo regular, creo en la inclusión de los estudiantes con SD. | 0,59 | 0,35 | <0,001 |
| Me agobia la idea de tener un estudiante con SD en mi curso. | 0,73 | 0,54 | <0,001 |
| Me entusiasma el hecho de participar en la formación educativa de un estudiante con SD. | 0,67 | 0,45 | <0,001 |

Fuente: Elaboración propia

Nota: (^a): Se recodifican los ítems reversos.

En la subescala Creencias las aseveraciones obtuvieron R^2 que fluctuaron entre 0,01 (“La falta de profesionales del PIE en el aula dificulta los aprendizajes de los estudiantes con SD”) y “Todos los estudiantes con SD demuestran actitudes cariñosas con sus compañeros y profesores”) y 0,50 (“Los estudiantes con SD tienen todas las mismas dificultades para aprender”). Considerando la confiabilidad y la baja carga factorial se decide eliminar las dos aseveraciones con bajo R^2 . En su versión final, todas las cargas factoriales obtuvieron valores mayores a 0,3 (Tabla 3).

Tabla 3

Cargas factoriales estandarizadas y R^2 asociado a los ítems que conforman la tercera subescala Creencias de la versión final de EASD^a

| Aseveraciones | Carga factorial estandarizada | R^2 | <i>P value</i> |
|--|--------------------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Si uno de mis estudiantes tiene una NEE, significa que no puede lograr los mismos aprendizajes que otros compañeros de su curso. | 0,56 | 0,31 | <0,001 |
| A mi parecer la familia es la gran responsable de los aprendizajes escolares que adquieren los estudiantes con SD. | 0,31 | 0,09 | <0,01 |
| La mayor dificultad en la inclusión de estudiantes con SD en aula común, es que consume mucho tiempo y atención del profesor. | 0,62 | 0,38 | <0,001 |
| Mi escuela involucra a todos los miembros de la comunidad educativa para promover la inclusión de estudiantes con SD. | 0,60 | 0,36 | <0,001 |
| Los estudiantes con SD tienen todas las mismas dificultades para aprender. | 0,71 | 0,50 | <0,001 |
| Mi escuela ha hecho esfuerzos por atender a la diversidad. | 0,48 | 0,23 | <0,001 |
| Es beneficioso para los estudiantes estar en la misma sala que personas con SD. | 0,55 | 0,30 | <0,001 |
| Cuando realizo una adecuación curricular de contenido estoy marginando al estudiante con SD ante sus compañeros. | 0,34 | 0,11 | <0,01 |
| Para los estudiantes con SD es más útil realizar las actividades en el aula de recursos (Sala del PIE). | 0,45 | 0,21 | <0,001 |
| A mi parecer los estudiantes con SD deberían estar en escuelas especiales. | 0,55 | 0,30 | <0,001 |

Fuente: Elaboración propia

Nota: (^a): Se recodifican los ítems reversos.

En la subescala Acciones las aseveraciones obtuvieron R^2 que fluctuaron entre 0,01 (“A mi parecer, el profesor cuenta con herramientas para enseñar a estudiantes con SD en su clase”, con $p=0,338$) y 0,38 (“Transmito expectativas positivas a los estudiantes respecto a sus aprendizajes”). Considerando la confiabilidad y baja carga factorial se eliminó la aseveración con más bajo R^2 . En su versión final, todas las cargas factoriales obtuvieron valores iguales o

ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE SOBRE ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN:
VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO

mayores a 0,3, a excepción de las aseveraciones 3 y 7, aunque sus valores fueron próximos al punto de corte (0,3) (Tabla 4).

Tabla 4

Cargas factoriales estandarizadas y R^2 asociado a los ítems que conforman la segunda subescala Acciones de la versión final de EASD^a

| Aseveraciones | Carga factorial estandarizada | R^2 | P value |
|--|--------------------------------------|-------------------------|----------------|
| A mi parecer, es el Programa de Integración Escolar (PIE) el que debe hacerse cargo de los aprendizajes de los estudiantes con SD. | 0,37 | 0,14 | <0,01 |
| La evaluación de los estudiantes con SD se adecúa reduciendo la cantidad de preguntas del instrumento. | 0,59 | 0,35 | <0,001 |
| Las planificaciones de esta escuela contienen estrategias para atender a la diversidad. | 0,29 | 0,09 | <0,01 |
| Aplico distintas herramientas para responder a conductas inadecuadas que puedan presentar mis estudiantes con SD. | 0,42 | 0,17 | <0,01 |
| Transmito expectativas positivas a los estudiantes respecto a sus aprendizajes. | 0,61 | 0,38 | <0,001 |
| A mi parecer, se debe bajar el porcentaje de exigencia al momento de evaluar a estudiantes con SD. | 0,52 | 0,27 | <0,001 |
| En esta escuela se otorga el tiempo para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas inclusivas. | 0,29 | 0,09 | <0,05 |
| Cuando incluimos estudiantes con SD debe existir un currículo diferenciado. | 0,38 | 0,15 | <0,001 |

Fuente: Elaboración propia

Nota: (^a): Se recodifican los ítems reversos.

3.2.3. Análisis exploratorio y confirmatorio factorial de la EEASD

El análisis exploratorio factorial identificó un factor con autovalor sobre uno, por lo que la escala EEASD es unidimensional. El único factor explicó 52% de la variabilidad de las puntuaciones.

El R^2 fluctuó entre 0,34 (“Las expectativas del (la) profesor(a) influyen en los aprendizajes de sus estudiantes con SD”) y 0,69 (“Los estudiantes con SD son capaces de aprender las operaciones matemáticas básicas”). En este último caso significa que 64% de la variabilidad de las puntuaciones es explicada por el factor identificado. Todos sus ítems obtuvieron cargas factoriales mayores a 0,3 (Tabla 5).

Tabla 5

Cargas factoriales estandarizadas y R^2 asociado a los ítems que conforman la versión final de EEASD^a

| Aseveraciones | Carga factorial estandarizada | R^2 | <i>P value</i> |
|--|--------------------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Las personas con SD pueden desarrollar habilidades para la vida (comprar, movilizarse en el transporte público) que le permitan desenvolverse en su entorno. | 0,82 | 0,67 | <0,001 |
| Los estudiantes con SD son capaces de aprender operaciones matemáticas básicas. | 0,83 | 0,69 | <0,001 |
| La mayoría de los estudiantes con SD terminan la enseñanza básica. | 0,58 | 0,33 | <0,001 |
| Los estudiantes con SD logran desarrollar habilidades sociales en el aula. | 0,75 | 0,56 | <0,001 |
| Los estudiantes con SD no logran aprender los contenidos de la enseñanza básica. | 0,79 | 0,62 | <0,001 |
| Los estudiantes con SD no tienen las habilidades necesarias para aprender a leer. | 0,72 | 0,52 | <0,001 |
| Los estudiantes con SD logran desarrollar autonomía al estar insertos en el sistema educativo. | 0,63 | 0,39 | <0,001 |
| Las expectativas del (la) profesor(a) influyen en los aprendizajes de sus estudiantes con SD. | 0,58 | 0,34 | <0,001 |

Fuente: Elaboración propia

Nota: ^(a) Se recodifican los ítems reversos.

3.2.4. Confiabilidad de EASD y EEASD

El total de aseveraciones de la escala obtuvo un $\alpha=0,88$. La primera escala tuvo un $\alpha=0,73$, la segunda un $\alpha=0,76$, y la tercera un $\alpha=0,70$. Estos valores se obtienen una vez que se eliminaron las aseveraciones con más bajo R^2 . Por otra parte, la EEASD obtuvo un $\alpha=0,86$.

3.2.5. Puntuaciones de las escalas y comparación entre subescalas

Destacó que la más alta mediana la obtuvo la subescala Emociones y la más baja correspondió a la subescala Acciones de la EASD (Tabla 6).

Tabla 6

Estadígrafos descriptivos para las versiones finales de las subescalas EASD y EEASD

| Subescala/Escala | Mediana (percentil 50) | Percentil 25 | Percentil 75 |
|------------------|---------------------------|--------------|--------------|
| Emociones | 3,6 | 3,2 | 4,2 |
| Creencias | 3,2 | 2,9 | 3,7 |
| Acciones | 3,1 | 2,9 | 3,5 |
| Global EASD | 3,3 | 3,1 | 3,7 |
| Global EEASD | 3,4 | 2,8 | 4,1 |

Fuente: Elaboración propia

Existen diferencias significativas al comparar las puntuaciones de la subescala Emociones en relación a las subescalas Acciones y Creencias (Figura 1). Destacó las más altas puntuaciones obtenidas por la subescala Emociones.

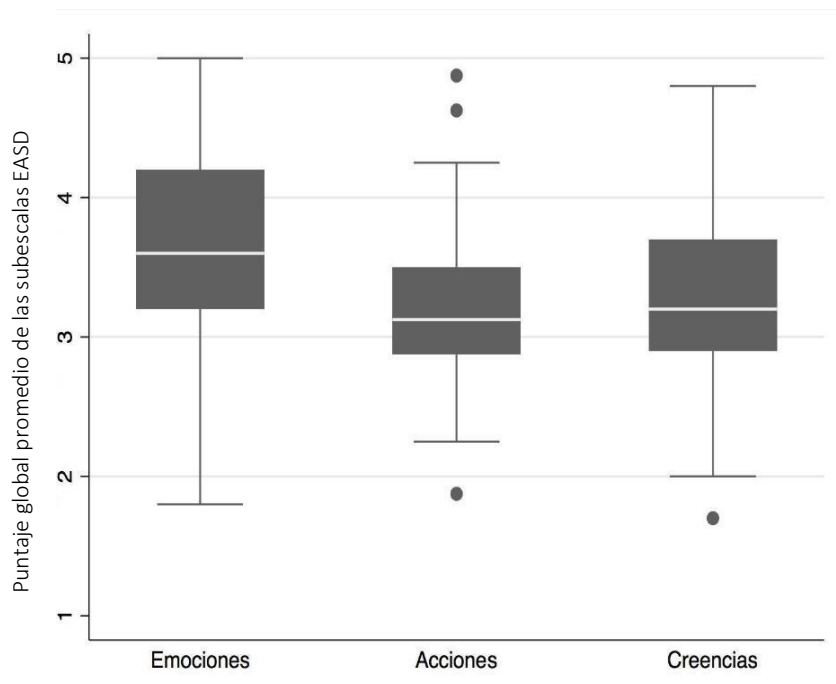


Figura 1: Puntuaciones promedio de las subescalas de la EASD.

Fuente: Elaboración propia

No existieron diferencias significativas al comparar las medianas de los puntajes globales promediados de las escalas *EASD* y *EEASD* ($p=0,223$).

3.3. Correlaciones entre subescalas y escalas

Destacaron las altas y significativas correlaciones entre el puntaje global de la *EASD* y sus subescalas, y entre el puntaje global de la *EASD* y el global de la *EEASD*. Según los resultados de las correlaciones entre escalas, subescalas y cargas factoriales, se propone el modelo de la Figura 2.

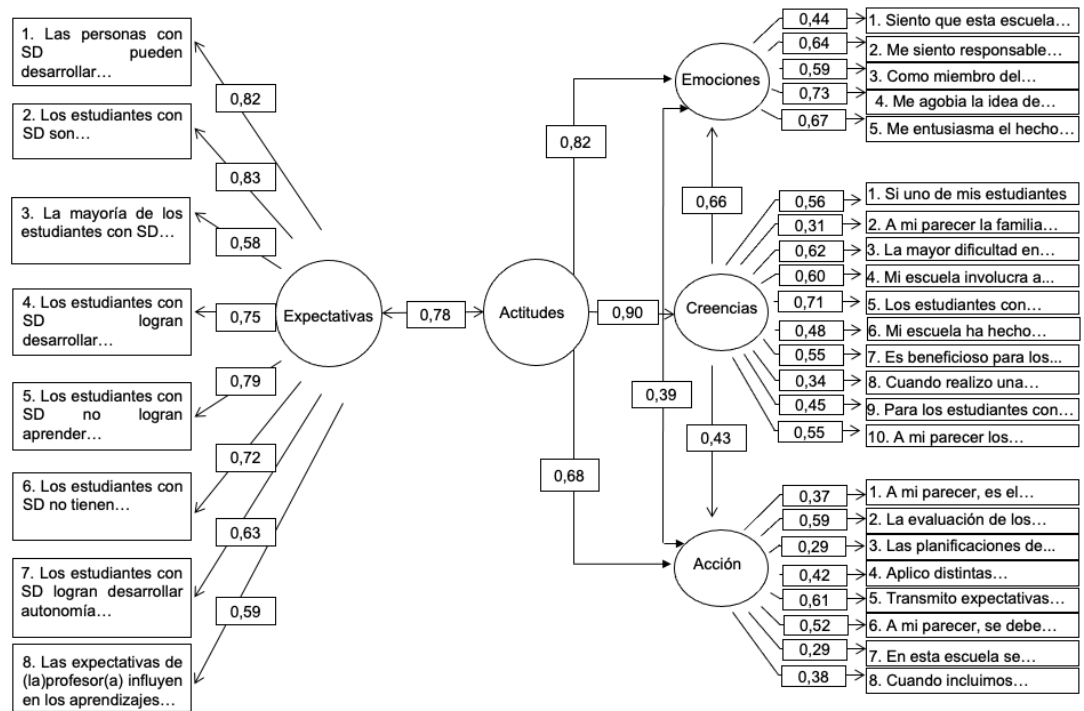


Figura 2. Modelo propuesto para las relaciones de constructos de los instrumentos y sus respectivas aseveraciones.

4. Discusión

4.1. Cuestionario CAEASD

El objetivo del presente trabajo fue crear y validar un instrumento para evaluar las actitudes y expectativas de aprendizaje de profesores y asistentes de la educación respecto de estudiantes con síndrome de Down (SD). El instrumento creado (CAEASD) demostró ser válido y confiable, permitiendo evaluar actitudes y expectativas de aprendizaje. En el análisis del cuestionario se

observaron altas puntuaciones en ambas escalas y se evidenció una interrelación entre ambos constructos.

4.2. Escala Actitudes (EASD)

La primera subescala evalúa los aspectos emocionales de la actitud, recogiendo los sentimientos que presentan los participantes frente al trabajo con un niño con SD en sus aulas. De las cinco afirmaciones destacan tres con un alto R^2 , las cuales responden a las emociones de agobio y entusiasmo y al sentimiento de compromiso. Pese a los elevados R^2 de la subescala en general, se eliminó la aseveración *“Siento que en esta escuela falta creer que los estudiantes con SD pueden alcanzar aprendizajes significativos”*, porque tuvo muy baja carga factorial. Es posible que lo anterior se explique por un sesgo de deseabilidad social (De Campos & Marin Rueda, 2017).

En la subescala Creencias se consideraron ítems basados en las experiencias previas de los participantes donde se pudieran identificar prejuicios, barreras y desafíos que se manifiestan en el trabajo con estudiantes con SD (Ruiz Rodríguez, 2012). En este apartado seis ítems obtuvieron alto R^2 , los cuales se caracterizaron por presentar una creencia o concepción previa de manera evidente. Cabe destacar el enunciado con más alto R^2 : *“Los estudiantes con SD tienen todas las mismas dificultades para aprender”*, puesto que es una afirmación que representa un prejuicio arraigado en los profesores en relación al aprendizaje de estos estudiantes (Ruiz Rodríguez, 2012). En esta subescala se eliminaron dos afirmaciones debido a su baja carga factorial, que podría explicarse por su redacción. El ítem eliminado *“Todos los estudiantes con SD demuestran actitudes cariñosas con sus compañeros y profesores”* apunta a una concepción previa no educativa, por lo que no tiene punto en común con las otras afirmaciones.

La subescala Acciones mide las actuaciones observadas en los diferentes miembros de la comunidad educativa, incluyendo ítems relacionados con el rol de la escuela, de los profesores y/o profesionales no docentes del programa de integración escolar, como también sobre su rol profesional. En esta subescala tres aseveraciones destacan por su alto R^2 , las cuales fueron planteadas con el fin de responsabilizar al participante de la acción (*“transmito”*) y, además, evidencian estrategias específicas al incluir estudiante con SD (*“se debe bajar el porcentaje de exigencia”*). Se eliminó una afirmación relacionada con el actuar del profesor, puesto que no logró una carga factorial suficiente debido probablemente a que en su redacción no quedó definido el actor de forma certera.

4.3. Puntuaciones y relaciones entre subescalas

La subescala Emociones resultó tener el mayor puntaje global promedio de la EASD. Al ser el componente afectivo de la actitud, se esperaba obtener resultados positivos, puesto que existe una asociación entre la carrera de Pedagogía y la práctica de la inclusión (Castaño Calle, 2010). En segundo lugar, nuestra muestra está compuesta en parte por profesionales no docentes y por educadores diferenciales, y dado sus estudios y profesión tienden a ser más optimistas hacia la inclusión de niños con NEE (Avramidis, Toulia, Tsihouridis & Strogilos, 2019). Finalmente, los colegios de nuestra muestra hace más de 20 años que implementaron integración escolar, por esto sus miembros están ampliamente familiarizados y son motivados continuamente a trabajar hacia la educación inclusiva (De Graaf, Van Hove & Haveman, 2011).

Existe una relación entre las subescalas Emociones y Acciones, las cuales a su vez muestran una diferencia significativa entre sus rendimientos. Esto significa que podría existir una discrepancia entre las emociones que presenta el equipo educativo y su actuar. En la literatura se reporta que esto ocurre por múltiples factores. En primer lugar, la inclusión conlleva múltiples desafíos y los actores se deben enfrentar a constantes barreras, tales como la estructura del sistema educativo, la infraestructura de los colegios y el presupuesto de estos, los cuales dificultan el proceso y desmotiva su actuar (Gökdere, 2012). Además, se ha reportado que los profesores no se sienten preparados para trabajar con niños con NEE, su formación no es suficiente, por lo que necesitan apoyo constante cuando uno de sus alumnos requiere mayor atención (De Boer et al., 2011; Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhueza Henríquez & Friz Carrillo, 2008). Inclusive, según lo reportado por Sanhueza et al. (2013), los profesores chilenos sienten que no cuentan con los apoyos necesarios ni los recursos suficientes para incluir estudiantes con NEE, a pesar de estar de acuerdo y dispuestos a aplicar prácticas inclusivas en sus aulas. Finalmente, es importante mencionar que la actitud y disposición de los docentes varía cuando deben hacerse responsables del cambio; dado este motivo, se espera que los participantes estén receptivos a incluir, pero que demuestren baja participación (Sevilla Santo, Martín Pavón & Jenaro Río, 2017).

La subescala Creencias demostró estar relacionada con la subescala Acciones. Esta relación es esperable de acuerdo a lo planteado por Ruiz Rodríguez (2012), quien señala que las acciones tienen a la base las creencias y emociones, pues lo que creemos (parcialmente consciente) y lo que sentimos (carácter involuntario), determinan nuestra conducta o actuación. Asimismo, resulta concordante con el fenómeno “disonancia cognitiva” propuesto por Festinger (1957), que refiere a una coherencia entre lo que el ser humano piensa y cómo se comporta. Esto es reflejado en el aula, cuando las creencias inciden en la práctica de los docentes hacia sus

estudiantes (Gelber Nuñez, Treviño Villarreal, González Cornejo, Escribano Alisio & Ortega, 2019).

Las tres dimensiones identificadas para la valoración de las actitudes constituyen importantes resultados debido a la complejidad intrínseca del concepto. En ocasiones los componentes de la actitud (emociones, creencias y acciones) compiten entre sí y se comportan de diferente manera en un mismo sujeto (Ruiz Rodríguez, 2012), por lo que es recomendable realizar una evaluación global de todos los componentes.

4.4. Escala Expectativas de Aprendizaje (EEASD)

La EEASD contó con ocho ítems que buscaban valorar las expectativas de aprendizaje del equipo docente considerando logros académicos y adquisición de habilidades adaptativas. Del total de afirmaciones, cinco presentaron un alto R^2 , particularmente aquellos enunciados que evalúan un factor específico del aprendizaje, como operaciones matemáticas básicas y desarrollo de habilidades para la vida. La versión pre-final de la escala se mantuvo sin modificaciones, puesto que todos los ítems presentaron una alta carga factorial.

Los participantes de este estudio mostraron un alto nivel de expectativas de aprendizaje, sin embargo, se evidenció una clara variabilidad en su respuesta. Las expectativas están determinadas por las experiencias previas y creencias que tienen los profesores en relación al rendimiento de los niños con SD (De Boer, et al., 2011; Pace et al., 2010). En esta muestra un 56,5% posee entre 1 y 10 años. Adicionalmente, en la literatura se reporta que las expectativas de aprendizaje se ven afectadas por el sistema de etiquetas presentes en el contexto educativo. Estas condicionan y predisponen negativamente al profesorado (Duk & Murillo, 2016; Sepúlveda Velásquez, 2017). Sin embargo, las expectativas de aprendizaje cambian positivamente cuando se trata de una persona con SD, porque existe una mayor aceptación hacia esta condición (Huang & Diamond, 2009). Además, en escuelas regulares con programas de integración escolar, los profesores tienden a tener mejores expectativas de sus estudiantes con NEE que aquellos que trabajan en escuelas especiales (De Graaf et al., 2011).

Es fundamental, dado a su rol mediador (Urhahne, 2015), que el equipo educativo mantenga altas expectativas de aprendizaje, pues estas son determinantes para el grado de motivación y compromiso del estudiante. Un ambiente positivo y de confianza promueve la valorización por el respeto y la diversidad, incrementando la aceptación e inclusión de los niños con SD (Belavi & Murillo, 2020).

4.5. Relación entre EASD y EEASD

De acuerdo a nuestros resultados, existió una correlación significativa entre la EASD y la EEASD, evidenciando una relación entre las actitudes y expectativas de aprendizaje que manifiesta el equipo educativo. Esto es concordante con Merino Mata y Ruiz Román (2005), quienes señalan que las actitudes repercuten de manera directa en las expectativas que el profesor deposita sobre sus alumnos. Parrilla (1992) reporta esta misma interrelación entre actitudes y expectativas de aprendizaje, pero de manera específica en estudiantes con NEE. Idol (2006) concluye que demostrar una actitud positiva, motiva y estimula el aprendizaje de los estudiantes, lo que promueve un incremento de las expectativas del profesor. Ambos constructos son importantes de valorar dentro de la comunidad educativa, puesto que determinan el éxito en el proceso de inclusión de los niños con SD (De Graaf et al., 2011).

5. Conclusiones

El instrumento CAEASD demostró ser válido y confiable, permitiendo evaluar actitudes y expectativas de aprendizaje. Las escalas EASD y EEASD mostraron elevados indicadores de validez de constructo y contenido. El modelo propuesto que integra los constructos y aseveraciones evaluados en el presente estudio podría ser utilizado al implementar programas para favorecer actitudes y expectativas de aprendizaje positivas de profesores y asistentes de la educación hacia los niños con SD.

En relación a las limitaciones, es importante considerar que el método de evaluación utilizado influye en los resultados obtenidos. Los cuestionarios pueden verse afectados por el sesgo de aceptabilidad social, en que la respuesta del participante se ve interferida por el juicio social a la respuesta negativa (Choi, Granero & Pak, 2010). Estudios de actitudes de metodología cuantitativa han mostrado resultados que difieren de aquellos obtenidos por metodología cualitativa (Schwab, 2018), por lo que es importante que el CAEASD pueda ser complementado con observación o entrevistas que capten la percepción implícita. Como limitación estadística, cabe señalar que la muestra utilizada para el análisis exploratorio factorial fue la misma para el análisis confirmatorio factorial.

Se espera que esta investigación contribuya a la inclusión de estudiantes con SD y NEE. En el contexto actual de implementación de prácticas y estrategias que promueven la diversidad en el aula, se vuelve imperioso abordar la complejidad del fenómeno y dar a conocer los factores involucrados en el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva.

6. Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación de Chile. (2019). *Factores asociados a mejores Resultados Educativos 2018: Expectativas educativas*. Recuperado desde http://archivos.agenciaeducacion.cl/Expectativas_educativas.pdf
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C. & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Education Needs*, 19(1), 49-59. doi: 10.1111/1471-3802.12477
- Belavi, G. & Murillo, F. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(3), 5-28. doi: 10.15366/reice2020.18.3.001
- Benítez Jaén, A. (2017). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772626>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.ª ed. rev.). Bristol: CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141402001>
- Castaño Calle, R. (2010). La atención educativa integral a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: actitudes, valores y normas. *Hekademos: revista educativa digital*, (7), 23-42. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745665>
- Castillo Valenzuela, C. (2016). *Expectativas docentes frente al aprendizaje de niños y niñas con NEE. Estudio formulado en una escuela municipal de excelencia* (Tesis de maestría).

Recuperado desde <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/3559/TMED%2049.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10045/19467>

Choi, B., Granero, R. & Pak, A. (2010). Catálogo de sesgos o errores en cuestionarios sobre salud. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 19(2), 106-118. Recuperado desde http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-14292010000200008&lng=es&tlng=es

Cuenca, R. & Cáceda, J. (2017). Ideales Normativos, Normas y Praxis: Patologías Sociales sobre los Directivos Escolares en el Perú. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 5-29. doi: 10.15366/reice2017.15.2.001

De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23. doi: 10.1080/13603110903030089

De Campos, M. & Marin Rueda, F. (2017). Sesgo de discapacidad social en medidas de valores organizacionales. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-11. doi: 10.11144/Javeriana.upsy16-2.sdsm

De Graaf, G., Van Hove, G. & Haveman, M. (2011). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21-38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Díez, P. (2017). Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 127-143. Recuperado desde http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352017000100008&lng=es&tlng=es

- Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J. & Schmied, V. (2011). Facilitating children's transition to school from families with complex support needs Albury. *Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University*. Recuperado desde <http://www.csu.edu.au/research/ripple/publications/index.htm>
- Duk, C. & Murillo, F. (2016). Editorial: La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. doi: 10.4067/S0718-73782016000100001
- Ewing, D., Monsen, J. & Kielblock, S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165. doi: 10.1080/02667363.2017.1417822
- Fernández Batanero, J., Benítez Jaén, A., Montenegro Rueda, M. & García Martínez, I. (2019). Do Regular Schools in Spain Respond to the Educational Needs of Students with Down Syndrome? *Journal of Child and Family Studies*, 29(9), 2355-2363.
- Ferro, M. (2005). Motivación, expectativas y metas implicadas en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica. *Acta odontológica venezolana*, 43(1), 50-54. Recuperado desde http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652005000100009&lng=es&tlng=es
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Florez, J. (2012). Actitudes y mentalidades de la sociedad ante el síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 29, 65-69. Recuperado desde <http://www.downcantabria.com/revistapdf/113/65-69.pdf>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Umesh, S. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R). Scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. doi: 10.5206/eei.v21i3.7682
- Gelber Nuñez, D., Treviño Villarreal, E., González Cornejo, A., Escribano Alisio, R. & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos

- municipales de Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. doi: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967
- Gilmore, L. (2006). Perceptions of Down syndrome in the Australian community. *Journal on Developmental Disabilities*, 12(1), 59-70. Recuperado desde https://www.researchgate.net/publication/27479083_Perceptions_of_Down_Syndrome_in_the_Australian_Community
- Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-76. doi: 10.1080/1034912032000053340
- Gökdere, M. (2012). A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806. Recuperado desde <https://eric.ed.gov/?id=EJ1002876>
- González Gil, F., Martín Pastor, E., Poy, R. & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(3), 11-24. doi: 10.6018/reifop.19.3.219321
- González Rojas, Y. & Triana Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2.
- González Vargas, K. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la provincia de Concepción* (Tesis de maestría). Recuperado desde <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/3046>
- Granada Azcarraga, M., Pomés Correa, M. & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/2133/3301>

- Hernández Sánchez, J., Zamora Rayas, R. & Lupiáñez Gómez, J. (2020). Estudio comparativo de los significados y expectativas de aprendizaje para el tema de límite en tres libros y el currículo oficial. *PNA*, 14(4), 241-269.
- Huang, H. & Diamond, K. (2009). Early Childhood Teachers' Ideas about Including Children with Disabilities in Programmes Designed for Typically Developing Children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169-182. doi: 10.1080/10349120902868632
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. doi: 10.1177/07419325060270020601
- López Lucas, J. (2013). *Actitudes sociales y familiares hacia las personas con síndrome de Down. Un estudio transcultural* (Tesis doctoral). Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10366/122381>
- Lukowski, A., Milojevich, H. & Eales, L. (2019). Cognitive Functioning in Children with Down Syndrome: Current Knowledge and Future Directions. *Advances in child development and behavior*, 56, 257-289. doi: 10.1016/bs.acdb.2019.01.002
- Merino Mata, D. & Ruiz Román, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, (86), 185-204. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328717>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., ... & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. doi: 10.1080/09243453.2014.966726
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Recuperado desde <http://bcn.cl/2im60>
- Ministerio de Educación de Chile, División Educativa General. (2019). *Profesionales asistentes de la educación. Orientaciones acerca del rol y funciones de las y los profesionales*

- asistentes de la educación que participan en los programas de integración escolar (PIE)*. Recuperado desde <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf>
- Molina Saorín, J. & Nunes Corredeira, R. (2012). La percepción social de los futuros maestros sobre las personas con síndrome de Down: Aplicación de la escala EPSD-1. *Revista de investigación educativa*, 30(2), 382-396. doi: 10.6018/rie.30.2.130841
- Morales Mendoza, K., Sanhueza Henríquez, S., Friz Carrillo, M. & Riquelme, P. (2017). The intercultural sensitivity of Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 71-77. doi: 10.7821/naer.2016.8.173
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J. & Prado-Gascó, V. (2020). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: descriptive study. *Culture and Education*, 32(1), 43-64. doi: 10.1080/11356405.2019.1705562
- Nazer, J. & Cifuentes, L. (2014). Prevalencia al nacimiento de malformaciones congénitas en las maternidades chilenas participantes en el ECLAMC en el período 2001-2010. *Revista médica de Chile*, 142(9), 1150-1156. doi: 10.4067/S0034-98872014000900009
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Autor.
- Pace, J., Shin, M. & Rasmussen, S. (2010). Understanding Attitudes Toward People With Down Syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 152A(9), 2185-2192. doi: 10.1002/ajmg.a.33595
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación* (1.^a ed.). España: Editorial Cincel S.A.
- Pit-ten Cate, I., Markova, M., Kruschler, M. & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. Recuperado desde <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182863>

- Polo Sánchez, M. T., & Aparicio Puerta, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista De Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. doi: 10.6018/rie.36.2.279281
- Roizen, N. J. (2007). Down syndrome. En M. L. Batshaw, L. Pellegrino & N. J. Roizen (Eds.), *Children with disabilities* (6th ed., pp. 263-273). Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Ruiz Rodríguez, E. (2012). Actitudes, estereotipos y prejuicios: su influencia en el síndrome de Down. Propuestas de intervención. *Revista síndrome de Down*, 29(114), 110-121. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4076173>
- Sánchez Bravo, A., Díaz Flores, C., Sanhuesa Henríquez, S. & Friz Carrillo, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 169-178. doi: 10.4067/S0718-07052008000200010
- Sanhuesa Henríquez, S., Granada Azcárraga, M. & Bravo Cópola, L. (2013). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899. doi: 10.1590/S0100-15742012000300013
- Schwab, S. (2018). *Attitudes towards inclusive schooling. A study on students', teachers' and parents' attitudes*. Münster, New York: Waxmann Verlag. Recuperado desde http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830988990_lp.pdf
- Sepúlveda Velásquez, L. (2017). Algunos criterios relacionados con la actitud docente y el etiquetaje desde la trayectoria educativa. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (10), 109-122. doi: 10.25074/07195532.10.433
- Sevilla Santo, D., Martín Pavón, M. & Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283152311005>
- Urhahne, D. (2015). Teacher behaviour as a mediator of the relationship between teacher judgment and students motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82. doi: 10.1016/j.tate.2014.09.006

Verdugo, M. y Jenaro, C. (2004). Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo.
(10th ed.). Madrid: Alianza Psicología.

World Health Organization. (2018). *Genes and human disease*. Recuperado desde
<http://www.who.int/genomics/public/geneticdiseases/en/index1.html>