

Brayan Calla Figueroa revisión final del proceso

30970__1770307053art02.docx



My Files



My Files



Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:556379570

Fecha de entrega

12 feb 2026, 6:56 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

12 feb 2026, 7:10 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

30970__1770307053art02.docx

Tamaño del archivo

321.1 KB

30 páginas

10.974 palabras

64.175 caracteres

15% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)
- Trabajos entregados

Exclusiones

- N.º de coincidencia excluida

Fuentes principales

- 15%  Fuentes de Internet
- 7%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 15% Fuentes de Internet
- 7% Publicaciones
- 0% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.upeu.edu.pe:8080	2%
2	Internet	hdl.handle.net	1%
3	Internet	ojs.revistainteracciones.com	<1%
4	Internet	www.dykinson.com	<1%
5	Internet	repositorio.autonoma.edu.pe	<1%
6	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
7	Publicación	Rodas Correa, Yenifer Pérez Ricardo, Luis Fernando. "Barreras para el aprendiza...	<1%
8	Internet	eugenioespejo.unach.edu.ec	<1%
9	Internet	revistahorizontes.org	<1%
10	Internet	repositorio.uteq.edu.ec	<1%
11	Internet	latam.redilat.org	<1%

12	Internet	www.elsevier.es	<1%
13	Internet	repositorio.uotavalo.edu.ec	<1%
14	Internet	www.researchgate.net	<1%
15	Internet	www.scielo.br	<1%
16	Internet	dspace.unl.edu.ec	<1%
17	Internet	1library.co	<1%
18	Publicación	Lidya Dolores Alulima, Leonor Margarita Mena Chiluisa, Emma Claudina Guevara ...	<1%
19	Internet	repository.uniminuto.edu	<1%
20	Internet	repositorio.puce.edu.ec	<1%
21	Internet	dspace.ups.edu.ec	<1%
22	Internet	www.coursehero.com	<1%
23	Internet	www.mdpi.com	<1%
24	Internet	www.dspace.uce.edu.ec	<1%
25	Internet	www.scribd.com	<1%

26	Internet	gredos.usal.es	<1%
27	Internet	redrita.udistrital.edu.co	<1%
28	Internet	repositorio.uncp.edu.pe	<1%
29	Internet	revista-apunts.com	<1%
30	Internet	zagan.unizar.es	<1%
31	Internet	issuu.com	<1%
32	Internet	revistainvecom.org	<1%
33	Internet	revistas.udg.co.cu	<1%
34	Internet	doaj.org	<1%
35	Internet	revistas.uvigo.es	<1%
36	Internet	www.adicciones.es	<1%
37	Publicación	Cortés Silva, Yuli Mileidy. "Estrategias pedagógicas y barreras que intervienen en ...	<1%
38	Publicación	Diego García-Álvarez, Juan Diego Hernández Lalinde, Yan Ureña Villamizar, Paula ...	<1%
39	Publicación	Gonzalo R. Quintana, Fernando P. Ponce, Javier I. Escudero-Pastén, Juan F. Santib...	<1%

40	Publicación	Guerrero Martínez, Yennyfer J. Moreno Tocora, Andrea Lorena. "Representacion...	<1%
41	Publicación	Villalobos Merchán, Daniela Moreno Moncayo, Jose Luis Castiblanco, Walter B...	<1%
42	Internet	repositorio.uti.edu.ec	<1%
43	Internet	revistas.uam.es	<1%
44	Internet	www.sexualidadydiscapacidad.org	<1%
45	Publicación	Marín Ferrari, Marcela Fanny. "Recopilación de Evidencia de Validez y Confiabilida...	<1%
46	Publicación	Veliz Veron, Tamara Alejandra. "Construccion y Validacion de Dos Rubricas Analiti...	<1%
47	Internet	ansiedadystres.es	<1%
48	Internet	ddd-test.uab.cat	<1%
49	Internet	meligonzare.blogspot.com	<1%
50	Internet	repositorio.uia.ac.cr:8080	<1%
51	Internet	repositorio.unfv.edu.pe	<1%
52	Internet	repositorio.unicesmag.edu.co:8080	<1%
53	Internet	revistasojs.ucaldas.edu.co	<1%

54	Internet	www.conftool.pro	<1%
55	Internet	www.eursc.org	<1%
56	Internet	www.revistainvecom.org	<1%
57	Internet	www.risti.xyz	<1%
58	Publicación	Frisancho Toro, Kharina Beatriz Gianella Oliva, Mercedes Rosana. "Adaptación, V...	<1%
59	Publicación	Rosales, Carmen Nuria Arvelo. "Las competencias docentes, la inclusion y la aten...	<1%
60	Internet	fcmfajardo.sld.cu	<1%
61	Internet	observatorio.conadisperu.gob.pe	<1%
62	Internet	publicacionescd.ulead.edu.ec	<1%
63	Internet	repositorio.udec.cl	<1%
64	Internet	repositorio.unapikitos.edu.pe	<1%
65	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
66	Internet	scielo.conicyt.cl	<1%
67	Internet	tesis.upaep.mx	<1%

68	Internet	
unillanos.metarevistas.org		<1%
69	Internet	
www.euder.com		<1%

Escala de estigmas hacia alumnos con necesidades educativas especiales para docentes puneños: Un estudio psicométrico

Scale of stigma towards students with special educational needs for Puno teachers: A psychometric study

Autores: Brayan Calla Figueroa*, Jesús Yupanqui Aliaga, Michael Milton Jayo Ruelas, Eddy Wildmar Aquize Ancco
Afiliación: EP. Psicología, Facultad Ciencias de la salud, Universidad Peruana Unión, Perú

Resumen

Antecedentes: Se construyó y validó un cuestionario sobre la percepción docente ante la discapacidad intelectual y el aprendizaje en el entorno educativo. El análisis factorial exploratorio reportó un KMO de 0.94, considerado “maravilloso” según Kaiser, junto con una fiabilidad de 0.960 por alfa de Cronbach, lo que evidenció que el instrumento era adecuado para su aplicación. **Objetivo:** Construir y validar las propiedades psicométricas de una escala de estigmas hacia alumnos con necesidades educativas especiales en docentes puneños. **Método:** Se empleó un diseño instrumental con enfoque cuantitativo y corte transversal, estructurando la escala en cinco dimensiones relacionadas con la pedagogía, la creatividad, el autismo, el síndrome de Down y la discapacidad intelectual. **Resultados:** La validez de contenido fue adecuada, con una V de Aiken de 0.950. El AFE obtuvo un KMO de 0.909, mientras que el AFC, estimado mediante WLSMV, mostró un ajuste satisfactorio (CFI = 0.981, TLI = 0.979, RMSEA = 0.083 y $\chi^2/GL = 3.6$). **Conclusión:** La confiabilidad, con $\omega = 0.868$ y $\alpha = 0.848$, así como los indicadores obtenidos, respaldan la validez y consistencia del instrumento en general.

Palabras clave: Estigmas, especiales, pedagogía, docentes.

Summary

Background: A questionnaire on teachers' perceptions of intellectual disability and learning in the educational environment was constructed and validated. The exploratory factor analysis reported a KMO of 0.94, considered “marvelous” according to Kaiser, along with a reliability of 0.960 using Cronbach's alpha, which demonstrated that the instrument was adequate for its application. **Objective:** To construct and validate the psychometric properties of a scale measuring stigma toward students with special educational needs among teachers in Puno. **Method:** An instrumental design with a quantitative and cross-sectional approach was employed, structuring the scale into five dimensions related to pedagogy, creativity, autism, Down syndrome, and intellectual disability. **Results:** Content validity was adequate, with an Aiken's V of 0.950. The EFA produced a KMO of 0.909, while the CFA, estimated using WLSMV, showed satisfactory fit indices (CFI = 0.981, TLI = 0.979, RMSEA = 0.083, and $\chi^2/df = 3.6$). **Conclusion:** Reliability values of $\omega = 0.868$ and $\alpha = 0.848$, together with the obtained indicators, support the overall validity and internal consistency of the instrument.

Keywords: Stigmas, special, pedagogy, teachers.

Introducción

Hablar sobre educación especial e inclusión educativa se ha convertido en un tema de gran relevancia en el ámbito social, cultural y educativo. Sin embargo, su abordaje resulta complejo, pues requiere la revisión de diversas fuentes teóricas y empíricas, así como el análisis de las prácticas implementadas en las instituciones educativas. A pesar de la existencia de marcos normativos que promueven la educación inclusiva, su cumplimiento aún enfrenta limitaciones derivadas de prejuicios sociales, estigmas persistentes y un conocimiento teórico insuficiente. Estas carencias repercuten negativamente en el desarrollo de entornos educativos equitativos y en la efectividad de los procesos de aprendizaje.

Según Mares et al. (2009) plantean que el estigma docente se refiere al conjunto de creencias, actitudes negativas o prejuicios que algunos docentes pueden mantener, de forma consciente o inconsciente, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este estigma suele traducirse en bajas expectativas académicas, trato diferenciado o exclusión simbólica, afectando el desarrollo personal, social y escolar de los alumnos.

Asimismo, el Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (1978) mencionan que el término “necesidades educativas especiales” surge en remplazo a términos anteriores como “deficiencia o “educación especial” con el propósito de cambiar la mirada de un enfoque centrado en la discapacidad del estudiante hacia un enfoque centrado en una respuesta educativa que necesita cada uno de ellos.

Del mismo modo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994) en la declaración de salamanca amplio y promovió el uso del término a nivel mundial integrándolo en el marco de la educación inclusiva ya que en el documento se establece y plantea que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, promoviendo una educación inclusiva y equitativa.

Por lo tanto, las necesidades educativas especiales están definidas como aquella entidad que incluye a niños, adolescentes y adultos con discapacidades a nivel cognitivo, lo cual impide su correcta inserción dentro de la sociedad; a pesar de que la mayoría de las personas tienen una percepción negativa de estas mismas, hay una parte de la población en general que considera que, las necesidades educativas especiales deben ser atendidas y adaptadas en la currícula educativa, laboral y social. (Vásquez et al., 2020)

Además, cuando se habla de la educación especial en el entorno educativo, se hace mención a que esta debe poseer características importantes como ser amplia, diversificada e igualitaria, ya que las discapacidades en los estudiantes no deben ser vistas como un problema sino como una oportunidad de mejora en el aprendizaje y la mejor capacitación en los docentes y crear en ellos un sentido de ayuda y apoyo (Ortiz., 2023).

Por lo tanto, para estudiantes con educación básica especial, son esenciales los apoyos académicos y estrategias que impulsen su ajuste personal y social. Según Llançavil & Lagos (2016), la educación especial debe centrarse en adaptar el entorno y eliminar barreras de aprendizaje, ofreciendo a los docentes pautas claras para fomentar la inclusión. Este enfoque busca asegurar su participación en el aprendizaje y ampliar sus oportunidades de desarrollo integral.

Por consiguiente, los profesionales de la educación deben tener un potencial con un enfoque colaborativo no solo para poder enseñar, sino también para poder brindar un rastreo a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales que conllevan prevenir, corregir y desarrollar actividades (Guirado, 2023).

A pesar de que diversas organizaciones conocen y han detallado la necesidad de incluir sistemas educativos adaptados para niños y jóvenes con condiciones especiales, aún existen diversas problemáticas que se deben enfrentar. Según Mesías et al. (2021) hacen mención que una de las principales problemáticas a resolver son las infraestructuras que tienen las instituciones, debido a que la mayoría no cuenta con una adecuada que le permita al estudiante desplazarse con seguridad en caso de realizar diversas acciones.

Incluso, el Ministerio de Educación (2021) refiere que las políticas y normas manejadas por las instituciones no incluyen el trato y accesibilidad que se le debería dar a un estudiante con necesidades educativas especiales lo cual dificulta su integración en el entorno social y académico en su centro de estudios.

La normativa peruana promueve el acceso equitativo a la educación para las personas con discapacidad. En esa línea, la Ley N.º 29973 establece que toda persona con discapacidad tiene derecho a recibir una educación inclusiva y de calidad, garantizando su matrícula y permanencia en instituciones educativas públicas y privadas sin ningún tipo de discriminación (Congreso de la República del Perú, 2012).

Como parte de ello, se han establecido leyes y normas orientadas a la educación inclusiva, como la Ley N.º 32289, la cual establece que las instituciones educativas públicas y privadas deben habilitar dos vacantes por aula para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (Congreso de la República del Perú, 2025).

A la par, se tiene el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, el cual enfatiza que los servicios educativos orientados a la educación inclusiva deben ser adecuados y brindados por personal capacitado, a fin de proveer los apoyos educativos necesarios (Ministerio de Educación, 2021).

En recientes informaciones se ha dado a conocer que en el 2021 un total de 20,721 (19.9%) de estudiantes que padecen alguna discapacidad del neurodesarrollo tienen registrada una matrícula en educación básica especial y 63,191 (25.7%) de estudiantes sin discapacidad están registrados en una educación básica regular (MINEDU, 2021b).

Al mismo tiempo, en el trabajo realizado por Rosero et al. (2021) refiere que otra de las problemáticas presentes en cuanto a la educación inclusiva dentro de las instituciones educativas es la poca motivación e información manejada por los docentes, ya que no están en constante capacitación, a su vez no se muestra el interés necesario por abordar y orientar dichos temas como consecuencia de ello muchos docentes no saben brindar un trato adecuado a estudiantes y mucho menos implementar estrategias para que los estudiantes logren tener un aprendizaje.

De igual forma, en una investigación realizada en Ecuador, argumentan que es fundamental el rol del docente a la hora de promover la educación inclusiva, todo esto a fin de garantizar el aprendizaje significativo en base a las diferencias de cada alumno. Además, la educación inclusiva abarca diferentes necesidades tanto dentro como fuera del aula, sin embargo, la falta de apoyo y los prejuicios de por medio limitan estas necesidades (Reinoso et al., 2024).

En consecuencia, las vivencias y los comportamientos de los docentes dentro del aula se ven muchas veces influenciado por los pensamientos y estereotipos negativos que se generan, y asocian cada necesidad educativa especial con rasgos negativos e incluso perciben a cada estudiante como " menos competente" lo cual influye en como actúan y se relacionan con ellos dentro del aula evidenciando como el estigma negativo puede generar dificultades en la enseñanza y comunicación entre alumnos y docentes (Krämer & Zimmermann, 2011).

2 En el ámbito de la psicología social, se reconoce que los estereotipos constituyen creencias o representaciones cognitivas compartidas acerca de un grupo social, generalmente simplificadas o exageradas (Espinosa, Calderón-Prada, Burga, & Güímac, 2007). Cuando estas creencias se acompañan de una **evaluación emocional negativa**, se convierten en **prejuicios**, los cuales reflejan actitudes desfavorables hacia los miembros del grupo (Pancorbo, Espinosa, & Cueto, 2011). Por su parte, el **estigma** se concibe como un fenómeno más amplio que integra estereotipos y prejuicios y se manifiesta a través de conductas de discriminación o exclusión social, afectando la interacción y el reconocimiento social de las personas (Corrigan & Watson, 2002; Autor(es), 2022). Este marco conceptual resulta especialmente útil para analizar la exclusión de **personas con discapacidad o necesidades educativas especiales**, ya que permite identificar los niveles cognitivo, afectivo y conductual en los que se produce la discriminación.

Cabe añadir que, Sevilla et al. (2018) menciona que el estigma negativo hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales se construye a partir de actitudes, creencias y percepciones dentro de una población ya sea por experiencias o su propia cultura lo que refleja los procesos de categorización y perjuicio social determinadas por la edad, género y formación profesional.

De hecho, el estigma escolar también surge a partir del proceso de etiquetaje que involucra también a los docentes, esto genera procesos de estigmatización y discriminación que afectan no solo la identidad y el bienestar emocional del estudiante, sino también a su integración social lo cual refuerza a que su entorno y contexto de desarrollo no sea favorable generando cambios negativos en su comportamiento (Vila-Merino et al., 2024).

48 A esto se añade que, dentro de las instituciones educativas pueden presentarse diversas condiciones especiales en cada estudiante, **sin embargo, se ha podido evidenciar la presencia de algunos trastornos del neurodesarrollo con más frecuencia dentro de las instituciones como se detallara a continuación.**

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) define la discapacidad intelectual como una condición que, se manifiesta en el desarrollo y este se asocia con limitaciones en el comportamiento adaptativo tanto en niños, jóvenes y adultos, siendo esto desde una edad temprana lo que genera una estigmatización negativa la cual afecta a su salud física y mental.

13 El término discapacidad intelectual se emplea para describir a una persona que tiene dificultades en sus capacidades intelectuales, **como el razonamiento, la planificación, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, el aprendizaje rápido y la adquisición de conocimientos a partir de la experiencia.** Además, estas limitaciones afectan el desarrollo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana (González Ubilla, 2007).

26 La discapacidad intelectual, término adoptado en el DSM-5 para sustituir el **concepto de retraso mental**, se refiere a limitaciones **en el funcionamiento intelectual**, que incluyen capacidades como **el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, la abstracción, el aprendizaje (tanto académico como experiencial) y el juicio**, entre otras. Asimismo, engloba dificultades en el funcionamiento adaptativo en los ámbitos conceptual, social y práctico de la persona, manifestándose en distintos grados de severidad (Alulima et al., 2022).

19 Asimismo, **el síndrome de Down es una condición causada por una alteración cromosómica que genera discapacidad intelectual y dificultades en el desarrollo cognitivo.** Se caracteriza por rasgos físicos distintivos, mayor vulnerabilidad a enfermedades y posibles problemas cardíacos y sensoriales. Además, las personas con

esta condición suelen presentar dificultades en la percepción visual, auditiva y táctil (Fernández, 2016).

En relación con lo anterior más del 50 % de las personas con síndrome de Down son vulnerables a desarrollar signos de demencia, lo cual ha sido identificado en estudios que buscan comprender las causas principales de esta condición. Entre los factores más relevantes se encuentran los genéticos y hereditarios. (Molero & Rivera, 2013).

A su vez, El autismo es una condición caracterizada por variaciones significativas en la interacción social, emocional y comunicativa. Según Arberas & Ruggieri (2019), “el autismo es un trastorno del neurodesarrollo (TND) que se caracteriza por dificultades en la comunicación e interacción social, asociadas a intereses restringidos y comportamientos repetitivos” (p. 16).

Asimismo, se introdujo por vez primera el término autismo, diferenciándolo de las psicosis en la infancia para incluirlo en los trastornos del desarrollo. Además, Leo Kanner fue el pionero en caracterizar el autismo como un síndrome, en un grupo reducido de niños que mostraron una indiferencia extremadamente marcada hacia los demás. Estos pacientes presentaban dificultades en el contacto emocional, inflexibilidad en el comportamiento y una comunicación anormal. Basándose en esta descripción, se reconoció como una condición distinta a la esquizofrenia (Vargas & Navas, 2012).

Los hallazgos actuales acerca del origen poligénico del autismo son aún escasos y dispersos (Balbuena, 2007). Este trastorno es complejo no solo por la variabilidad de sus síntomas sino también por los factores que pueden desencadenar sus causas los cuales podrían ser genéticos y ambientales a pesar de que no se ha encontrado causas relevantes el trastorno del espectro autista sigue siendo un tema de investigación sobre todo en el ámbito educativo que es el primer lugar donde se evidencia esta condición.

Es importante resaltar que, como principales bases teóricas del presente estudio se considera a Vygotsky (como se citó en Carrera & Mazzarella, 2001). destacan que el aprendizaje del niño ocurre principalmente a través de la interacción social, por lo que los estudiantes con necesidades educativas especiales requieren participar en actividades grupales y colaborativas. Además, plantean que la zona de desarrollo próximo (ZDP) es una herramienta clave para atender la diversidad, ya que permite que los estudiantes con condiciones especiales alcancen aprendizajes significativos mediante el apoyo adecuado de los docentes, quienes deben adaptar las estrategias pedagógicas a su ritmo y capacidades, promoviendo su autonomía y comprensión.

Por otra parte, se tomará como fundamento la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (como se citó en Pérez, 2014) explica que los niños construyen su comprensión del entorno a través de los procesos cognitivos. Destaca que la infancia es clave para el crecimiento intelectual y la adquisición de aprendizajes a través de diferentes etapas, es por ello que los estudiantes con necesidades educativas especiales necesitan más tiempo y apoyo para avanzar de una etapa a otra. Por ello propone que el desarrollo cognitivo ocurre en cuatro etapas: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Cada una representa un avance en la forma en que el niño comprende y se relaciona con el mundo. La teoría destaca que el aprendizaje sigue un ritmo individual, por lo que los estudiantes con necesidades educativas especiales requieren más tiempo y apoyo para progresar. En la etapa sensoriomotora (0-2 años), el niño conoce el entorno mediante los sentidos; en la preoperacional (2-7 años), desarrolla el lenguaje y el pensamiento simbólico; en la de operaciones concretas (7-11 años), aplica la lógica a situaciones reales; y en la de operaciones formales (desde los 12 años), adquiere pensamiento abstracto y deductivo. Estas etapas explican cómo se construye el conocimiento y la importancia de metodologías centradas en el estudiante.

Estas teorías resaltan la importancia de moldear el aprendizaje de todos los estudiantes teniendo en consideración su ritmo académico y contexto escolar junto al fomento de la integración social como factor esencial en su desarrollo.

En contraste con el tema y la revisión de literatura científica se ha podido encontrar algunas investigaciones similares como la realizada en España por Arias et al. (2016) quienes emplearon una escala de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad intelectual, el cual consta de 31 ítems dividida en 6 dimensiones, consta con una confiabilidad “óptima”, un KMO de 909 mediante la prueba de esfericidad de Barlett con rotación oblicua promax. Estos resultados indican que la escala es confiable para su aplicación.

De manera similar, una investigación realizada en México por Álvarez et al. (2019) se tiene las propiedades psicométricas del cuestionario “percepción de la educación inclusiva en el nivel superior en el que se estimó el análisis de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach en el que dio como resultado de 0,898 siendo un resultado aceptable, juntamente con un KMO de 0.801 a través de un método de rotación de varimax lo cual indica que el instrumento es confiable.

De igual modo, en México realizaron una investigación acerca de la actitud docente a nivel primario sobre los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, dicho instrumento consta de 25 ítems con base en 5 tipos de respuesta y dividido en 6 dimensiones, según las propiedades psicométricas posee un alfa de Cronbach de 0,88, de modo que se determina que mantiene un nivel considerable de confianza, además, se evidencia una relación entre las variables a partir del valor alcanzado en la medida de adecuación muestral de KMO, que fue de 0,73, mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un valor de 0,00. Estos resultados confirman que la aplicación del análisis factorial resulta pertinente (Domínguez & Castro, 2021).

La investigación realizada en Ecuador por Alulima et al. (2022b) en el que se efectuó la construcción y validación de un cuestionario sobre la percepción docente ante la discapacidad intelectual y el aprendizaje en el entorno educativo se obtuvo como resultado a través del análisis factorial exploratorio, el KMO fue de 0,94, este resultado lo ubica en una categoría maravillosa según las reglas interpretativas de Kaiser porque por lo general, tener un KMO bueno indica alta correlación entre los ítems. A su vez, con relación a la fiabilidad por alfa de Cronbach se obtuvo un resultado de 0,960. Con estos resultados se denota que el instrumento, es fiable y aceptable para su aplicación.

En la revisión de investigaciones similares al tema se ha presentado algunas dificultades en la recopilación de información debido a que la variable de estudio es un tema relativamente nuevo a tratar, asimismo, se ha identificado que los antecedentes encontrados corresponden a investigaciones de carácter internacional a pesar de la búsqueda de literatura científica no se han podido hallar estudios en el contexto peruano que muestran las perspectivas docentes acerca de las necesidades educativas especiales. Por esta misma razón se ha observado que el tema no ha sido abordado en profundidad, esto denota la necesidad de tratar la variable, ya que en los últimos años se ha presentado más casos de estudiantes con necesidades educativas especiales y en muchas ocasiones desde el contexto educativo no poseen herramientas eficaces para tratar con alumnos de esta condición.

Reforzando lo anteriormente mencionado se ha visto la necesidad de poder construir una escala válida y confiable que pueda medir el estigma hacia alumnos con necesidades educativas especiales en docentes puneños, contribuyendo al avance de la investigación en esta área. Por último, esta escala también puede servir para llevar a cabo investigaciones futuras que serán útiles a nivel nacional.

Método

a) Diseño:

La presente investigación es de diseño instrumental (Ato et. al, 2013). Asimismo, según Hernández et al. (2014) este estudio abarca un corte transversal dado a que la recolección de información se aplicará en un solo momento y será bajo un enfoque cuantitativo.

b) Participantes:

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo conveniente, según Otzen & Manterola (2017), con la participación de profesores de ambos sexos provenientes de instituciones educativas públicas y privadas tanto de inicial, primaria y secundaria. Además, se priorizaron los criterios de inclusión, considerando docentes con o sin experiencia en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. El tamaño de la muestra inicial para el estudio fue de 381 docentes en tanto la muestra definitiva está compuesta por 330 docentes, considerando que se requieren 10 respuestas por cada ítem (Arrogante, 2018)

Se logro encuestar a un total de 381 docentes pertenecientes a la región de puno, y se pudo observar el 55% es de sexo masculino y el 44% de sexo femenino. Asimismo, se precisó el rango de edad en donde el 45% oscila entre las edades de 31 a 40 años y el 30 % tiene la edad de entre 22 a 30 años, también que el 2% oscila entre las edades de 51 a 65 años de edad y finalmente se precisa que el 20% tiene una edad de 41 a 50 años de edad.

Continuando en la misma línea se sabe que el 46% pertenece a una institución de gestión pública mientras que el 53% pertenece a instituciones de gestión privada, así también se resalta que el 75% de los docentes encuestados ha recibido capacitación en educación especial por lo que tienen un conocimiento previo a cerca del tema y el 24% no ha recibido una capacitación en esta misma por lo que no tiene un conocimiento solido acerca del tema teniendo en cuenta que el 19 % tiene una experiencia de 1 a 5 años en docencia, el 56% posee una experiencia de 6 a 10 años, seguidamente se observa que el 21% tiene una experiencia de 11 a 15 años y también que el 2% tiene una experiencia de más de 15 años en esta profesión junto a ello también se precisa que el 36% tiene un grado de maestría mientras que el 54% posee un grado de licenciatura juntamente con el 6% el cual tiene el grado de técnico y el 2% tiene un grado de doctorado.

A pesar de que la mayoría de docentes ha recibido una capacitación en cuanto a la educación especial el 63% manifiesta tener un conocimiento medio a cerca de las necesidades educativas especiales, el 25% tiene un conocimiento bajo, seguidamente del 11% que tiene un conocimiento alto sobre el tema esto debido a que no han tratado o indagado información de manera constante a cerca de niños con esta condición, también se sabe que el 85% de los docentes tiene un conocimiento bajo sobre este tema ya que no han tenido experiencia alguna en el abordaje pedagógico con niños de esta índole.

c) Instrumentos:

La escala de estigmas docentes hacia alumnos con necesidades educativas especiales consta de 33 ítems organizados en dimensiones: estigma de la pedagogía y desarrollo profesional dirigido al estudiante (4 ítems), estigma de la creatividad e innovación pedagógica (6 ítems), estigma del Autismo / Síndrome de Down / Discapacidad intelectual (14 ítems), gestión del aula (5 ítems) y habilidades comunicativas (4 ítems). Se tomará en consideración con edades entre 22 y 65 años, incluyendo ambos sexos. La escala puede administrarse de forma individual o grupal, con una duración aproximada

de 10 a 15 minutos, asegurándose de registrar las respuestas a cada ítem. El instrumento utiliza una escala Likert con opciones que van desde “Totalmente de acuerdo” (5), “De acuerdo” (4), “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” (3), “En desacuerdo” (2) hasta “Totalmente en desacuerdo” (1).

Los resultados indican que la escala general, en su conjunto, presenta una consistencia interna adecuado, con un valor de $\alpha = 0.868$ [IC95% 0.849-0.887] y un omega de $\omega = 0.848$ [IC95% 0.827-0.866].

d) Procedimiento:

El proceso inició con la elaboración del perfil del proyecto, el cual contempló la definición de los objetivos, justificación, metodología y alcance de la investigación. Posteriormente, se llevó a cabo la inscripción formal del proyecto ante la entidad correspondiente, cumpliendo con los lineamientos establecidos por la institución.

Una vez inscrito, se procedió a la designación de dictaminadores encargados de la evaluación técnica y metodológica del proyecto, quienes emitieron observaciones y recomendaciones pertinentes para su mejora. Tras la revisión, se obtuvo la aprobación del proyecto y la asignación de un asesor académico, responsable de guiar el proceso de ejecución y velar por el cumplimiento de los criterios científicos y éticos.

De manera paralela, se gestionó la aprobación del Comité de Ética de la institución, con el propósito de garantizar la confidencialidad, protección y seguridad de los participantes durante la aplicación del estudio. Finalmente, se obtuvo la validación definitiva del asesor y de los dictaminadores, lo que permitió autorizar la implementación formal del proyecto conforme a los estándares éticos y metodológicos exigidos por la entidad institucional.

e) Análisis de datos:

El análisis de datos se realizó mediante los programas JASP y R-Studio. De acuerdo con los lineamientos psicométricos, se invirtieron las puntuaciones de los ítems 15, 30, 31, 32 y 33, los cuales presentaban correlaciones inversas. Se efectuó un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el método de mínimos residuales con rotación oblimin, aplicando un criterio de carga factorial mínima de .30 y una adecuación muestral superior a .80 en el índice KMO. Este procedimiento permitió depurar el instrumento y comprobar la coherencia entre los ítems y sus respectivas dimensiones teóricas.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) empleando el estimador WLSMV, con el fin de verificar el ajuste del modelo de cinco factores propuesto. La evaluación se basó en los índices CFI, TLI, GFI y SRMR, considerando valores $\geq .90$ como aceptables y $> .95$ como excelentes (Escobedo et al., 2016). Asimismo, se incluyó el RMSEA, con valores esperados menores a .08. Los resultados obtenidos demostraron un ajuste adecuado del modelo, con índices dentro de los rangos satisfactorios. Finalmente, se evaluó la confiabilidad interna del instrumento y de cada una de sus dimensiones mediante los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald, cuyos valores se ubicaron entre .78 y .89, evidenciando una consistencia interna sólida y una adecuada estabilidad del modelo final.

Resultados

Análisis descriptivo

La tabla 1 muestra el análisis de los ítems, incluyendo medidas de tendencia central, dispersión, asimetría y curtosis. Los resultados más relevantes revelan que los ítems 14 y 17 superan el umbral ± 1.5 sugerido por Pérez y Medrano (2010) sin embargo, se encontraron que los ítems 16, 25 y 26 tienen valores que por decimas no se catalogan como no normales. Respecto a la media y desviaciones estándar, los ítems 3, 24 y 26 son los que alcanzan puntuaciones más altas, siendo el 3 y el 24 los que muestran a su vez menor dispersión, lo que evidencia que la mayoría de los sujetos respondió afirmativamente a estos reactivos. Por otro lado, no hay ítems que evidencien tener correlaciones muy bajas (r inferior al 0.299). Finalmente se encontró que los ítems 15, 30, 31, 32 y 33 se correlacionan de manera inversa.

Tabla 1

Análisis descriptivo

Ítems	Media	DS	Var	As	K	R i-test
1	4.039	0.831	0.691	-0.765	0.400	0.410
2	4.097	0.760	0.577	-0.816	1.011	0.544
3	4.278	0.712	0.507	-0.814	0.619	0.381
4	4.100	0.782	0.611	-0.808	0.959	0.492
5	3.866	0.831	0.690	-0.825	0.554	0.537
6	3.900	0.935	0.874	-0.887	0.470	0.516
7	3.798	1.005	1.009	-0.948	0.376	0.452
8	3.992	0.790	0.624	-0.953	1.371	0.530
9	3.840	1.022	1.045	-0.863	0.094	0.522
10	4.005	0.843	0.710	-0.885	0.525	0.551
11	3.906	0.796	0.633	-0.806	0.931	0.509
12	3.942	0.835	0.697	-0.901	1.003	0.500
13	3.976	0.779	0.607	-0.764	0.987	0.550
14	4.100	0.744	0.553	-0.857	1.716	0.562
15	2.047	0.813	0.661	0.711	0.461	-0.637
16	4.021	0.811	0.657	-0.991	1.443	0.487
17	4.129	0.738	0.544	-0.920	1.749	0.527
18	3.979	0.855	0.731	-0.848	0.739	0.583
19	4.031	0.736	0.541	-0.648	0.821	0.600
20	4.050	0.758	0.574	-0.667	0.659	0.646
21	4.045	0.808	0.653	-0.833	0.883	0.564
22	4.050	0.811	0.658	-0.775	0.548	0.549
23	4.018	0.799	0.639	-0.841	0.997	0.616
24	4.087	0.726	0.527	-0.756	1.176	0.536
25	4.241	0.648	0.420	-0.748	1.441	0.373
26	4.079	0.714	0.510	-0.770	1.364	0.482
27	4.050	0.764	0.584	-0.795	0.973	0.473
28	4.063	0.779	0.607	-0.849	0.993	0.419
29	4.058	0.809	0.655	-0.735	0.439	0.434
30	2.018	0.847	0.718	0.826	0.618	-0.436
31	2.010	0.827	0.684	0.878	0.883	-0.359
32	2.008	0.809	0.655	0.584	-0.002	-0.383
33	2.050	0.883	0.779	0.687	0.116	-0.474

Valides de contenido

En la tabla 2 se refleja la validez de contenido el cual se obtuvo mediante evaluación por jueces expertos, los cuales valoraron 3 criterios de pertinencia. Los índices obtenidos

mediante el coeficiente V de Aiken para cada ítem demuestra que en su totalidad los ítems son válidos, siendo los ítems 3 y 25 los que muestran un menor intervalo de confianza “Low” con 0.55 en ambos casos, pero válidos desde el criterio liberal (Cicchetti, 1994 citado en Merino & Livia, 2009). Por otra parte, los ítems 7, 14, 16, 25, 26, 31 alcanzaron el 100% de acuerdo entre los jueces en los tres criterios evaluados, lo que se refleja en una desviación estándar de 0 y una media de 3, correspondiente al puntaje máximo dentro del formato de validez.

Tabla 2*Validez de contenido a partir del V de Aiken por ítems*

Ítem	Relevancia		Representatividad		Claridad	
	X(DE)	V(Low-Up)	X(DE)	V(Low-Up)	X(DE)	V(Low-Up)
1	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	3(0)	1(0.82-1)
2	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
3	3(0)	1(0.82-1)	2.33(0.52)	0.78(0.55-0.91)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)
4	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)
5	3(0)	1(0.82-1)	2.5(0.55)	0.83(0.61-0.94)	2.5(0.55)	0.83(0.61-0.94)
6	3(0)	1(0.82-1)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)
7	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)
8	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
9	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)
10	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)	2.5(0.55)	0.83(0.61-0.94)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)
11	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)
12	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
13	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
14	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)
15	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
16	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)
17	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)
18	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
19	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
20	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)
21	3(0)	1(0.82-1)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
22	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)
23	3(0)	1(0.82-1)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
24	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
25	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)
26	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)
27	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
28	2.67(0.82)	0.89(0.67-0.97)	2.67(0.82)	0.89(0.67-0.97)	2.33(0.82)	0.78(0.55-0.91)
29	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.67(0.52)	0.89(0.67-0.97)
30	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.67(0.82)	0.89(0.67-0.97)
31	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)	3(0)	1(0.82-1)
32	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)
33	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)	2.83(0.41)	0.94(0.74-0.99)

Valides de constructo**Análisis factorial exploratorio**

La Tabla 3 presenta el análisis factorial exploratorio. Para ambas versiones se utilizó el método de mínimos residuales de rotación oblimin, con una prueba de esfericidad de Bartlett < al 0.05 basado en el análisis factorial y no en componentes principales. En un primer momento, la versión inicial de 33 ítems mostró una solución de 7 factores, con un KMO=0.909 y $p<0.01$, que explicaron el 58.1% de la varianza. Se observaron ítems con cargas factoriales superiores a 0.30 (5, 17, 25) en más de un factor, así como ítems con problemas de unicidad elevada (ítems 1, 16 y 24), lo cual evidenció dificultades de validez estructural en la primera versión. Por su parte, la versión depurada con los ítems válidos según el AFC presentó una factorización de 6 factores, con un KMO=0.909 adecuado y un nivel de significancia de $p<0.01$, explicando un porcentaje mayor de la varianza total.

Si bien el (AFE) evidenció inicialmente la presencia de 7 factores y, posteriormente, un ajuste con 6 factores se decidió conservar y trabajar con un modelo de 5 factores. Cabe señalar que el valor del índice KMO=0.909 y $p<0.01$ se mantuvo constante en las soluciones de 7, 6 y 5 factores, lo que respalda la adecuación muestral en todos los casos. No obstante, se optó por la versión de 5 factores por decisión de los investigadores, sustentada en criterios teóricos y evidencia estadística que confirman la coherencia conceptual y empírica del modelo final.

Tabla 3
Cargas de los factores

Ítem	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	Unic.	ítem	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Unic.
1						0.532		0.659	1						0.522	0.660
2						0.782		0.287	2						0.767	0.289
3						0.724		0.485	3						0.720	0.485
4						0.604		0.505	4						0.594	0.505
5			0.389			0.318		0.574	5		0.399				0.307	0.576
6			0.629					0.399	6		0.643					0.398
7			0.766					0.349	7		0.782					0.368
8			0.560					0.518	8		0.553					0.535
9			0.750					0.346	9		0.757					0.346
10			0.699					0.378	10		0.686					0.403
11		0.580						0.376	11				0.576			0.387
12		0.594						0.478	12				0.588			0.482
13		0.619						0.456	13				0.613			0.458
14		0.689						0.391	14				0.689			0.384
15		-0.578						0.387	15				-0.553			0.449
16		0.356					-0.354	0.514	17	0.433			0.403			0.476
17	0.414	0.407						0.483	18	0.480						0.442
18	0.382						-0.324	0.348	19	0.665						0.337
19	0.587							0.304	20	0.760						0.287
20	0.731							0.300	21	0.764						0.399
21	0.788							0.386	22	0.773						0.429
22	0.775							0.431	23	0.553						0.422
23	0.641							0.354	24	0.368						0.620
24	0.418							0.591	25			0.606				0.566
25			0.453				0.426	0.432	26			0.723				0.366
26			0.641					0.374	27			0.742				0.381
27			0.774					0.351	28			0.734				0.449
28			0.743					0.436	29			0.693				0.458
29			0.769					0.394	30					0.661		0.416
30					0.670			0.416	31					0.625		0.493
31					0.643			0.488	32					0.788		0.329
32					0.793			0.330	33					0.718		0.306
33					0.725			0.306	-	-	-	-	-	-	-	-

Análisis factorial confirmatorio

La tabla 4 muestra el modelo de 33 ítems con 5 factores el mostró un ajuste global satisfactorio según los índices obtenidos mediante el método WLSMV en el análisis factorial confirmatorio. Los resultados evidenciaron valores adecuados, con un CFI = 0.981, un TLI = 0.979 y un GFI = 0.979, todos superiores al umbral recomendado de 0.95, lo que indica una adecuada correspondencia entre la estructura teórica y los datos observados. El índice de error RMSEA = 0.083, con un intervalo de confianza al 95 % entre 0.079 y 0.087, junto con un SRMR = 0.073, reflejan un ajuste aceptable. Además, el cociente $X^2/GL = 3.6$ se mantuvo por debajo del umbral de 5, apoyando la adecuación del modelo propuesto. En conjunto, estos resultados respaldan la validez factorial y la consistencia estructural del instrumento.

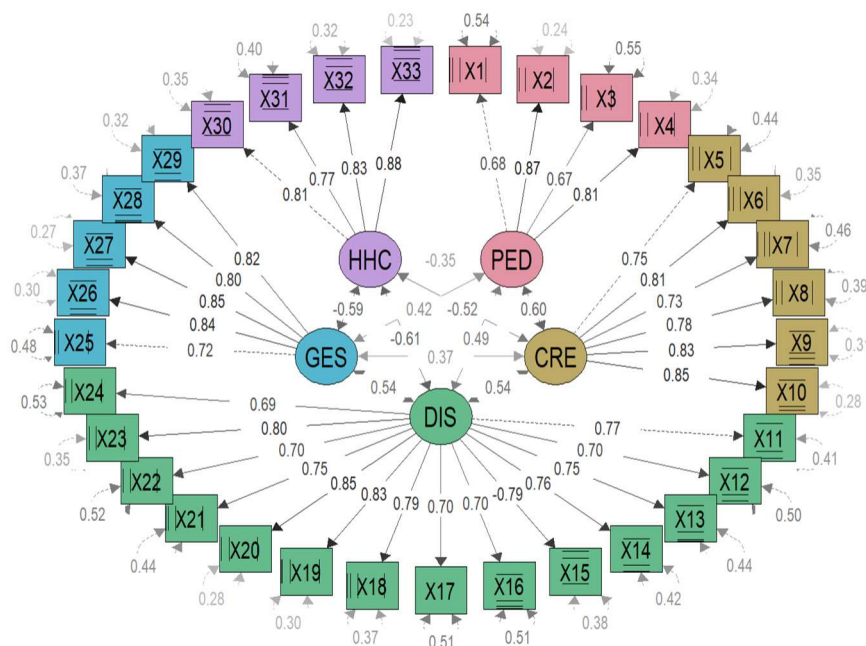
Tabla 4

Indicadores de ajuste de modelo

Índices de ajuste	Umbrales aceptables	Original – 33 ítems Con 5 factores
X2	-	1752.288
X2/GL	Inferior a 5	3.6
CFI	Superior a 0.95	0.981
TLI	Superior a 0.95	0.979
GFI	Superior a 0.95	0.979
SRMR	Inferior al 0.08	0.073
RMSEA	Inferior al 0.08	0.083
RMSEA IC95%	-	0.079-0.087

Figura 1

Modelo de ecuaciones estructurales para el análisis factorial confirmatorio de constructo



La figura 1 presenta el modelo original de la escala con 33 ítems distribuidos en 5 dimensiones, detalles relevantes indican que la máxima varianza residual es de 0.55 en el ítem 3 seguido del ítem 1 con 0.54, el resto mantienen residuos inferiores. En cuestión de

las cargas factoriales, todos los ítems poseen valores superiores a 0.68 y en cuanto a las covarianzas entre factores, encontramos coeficientes entre 0.35 entre HHC y PED, mientras que un valor máximo de 0.61 entre HHC y DIS, por cuanto no se encontró multicolinealidad.

Confiabilidad por consistencia interna

La Tabla 5 muestra los índices de confiabilidad por consistencia interna de la “escala de estigmas hacia estudiantes con necesidades educativas especiales para docentes de puneños: un estudio psicométrico”, empleando los métodos de alfa de Cronbach y Omega de McDonald. Los resultados indican que la escala general, en su conjunto, presenta una consistencia interna esperada, con un valor de $\alpha = 0.868$ [IC95% 0.849-0.887] y un omega de $\omega = 0.848$ [IC95% 0.827-0.866]. Asimismo, las dimensiones evaluadas reflejaron una consistencia interna adecuada: para la dimensión de estigma relacionado con la pedagogía y el desarrollo profesional enfocado en el estudiante, se obtuvo $\alpha = 0.783$ [IC95% 0.748-0.819] y $\omega = 0.779$ [IC95% 0.740-0.813]; para la dimensión de estigma de la creatividad e innovación pedagógica, los valores fueron $\alpha = 0.875$ [IC95% 0.855-0.894] y $\omega = 0.870$ [IC95% 0.849-0.889]; en la dimensión de Estigma del Autismo / Síndrome de Down / Discapacidad intelectual, se reportaron $\alpha = 0.892$ [IC95% 0.876-0.908] y $\omega = 0.864$ [IC95% 0.846-0.880] y, para la dimensión de gestión del aula, los resultados fueron $\alpha = 0.859$ [IC95% 0.837-0.881] y $\omega = 0.854$ [IC95% 0.830-0.876]; finalmente en la dimensión de habilidades comunicativas se presentaron los resultados $\alpha = 0.849$ [IC95% 0.824-0.874] y $\omega = 0.848$ [IC95% 0.832-0.871].

Tabla 5

Análisis de confiabilidad por α de Cronbach y ω de McDonald

Factor	Omega de McDonal	Alfa de Cronbach
Estigma de la pedagogía y desarrollo profesional dirigida al estudiante	0.783 [IC95% 0.748-0.819]	0.779 [IC95% 0.740-0.813]
Estigma de la creatividad e innovación pedagógica	0.875 [IC95% 0.855-0.894]	0.870 [IC95% 0.849-0.889]
Estigma del Autismo / Síndrome de Down / Discapacidad intelectual	0.892 [IC95% 0.876-0.908]	0.864 [IC95% 0.846-0.880]
Gestión del Aula	0.859 [IC95% 0.837-0.881]	0.854 [IC95% 0.830-0.876]
Habilidades de comunicativas	0.849 [IC95% 0.824-0.874]	0.848 [IC95% 0.821-0.871]

Tabla 6

Descripción del instrumento

	Pedagogía	Creatividad	Discapacidad	Gestión	HHC	General
Alto	18 - 20	25 - 30	58 - 68	23 - 25	10 - 17	129 - 147
Medio	16 - 17	21 - 24	52 - 57	20 - 22	8 - 9	119 - 128
Bajo	0 - 15	0 - 22	0 - 51	0 - 19	0 - 7	0 - 118
Media	16.51	23.40	54.38	20.49	8.09	122.87
Mediana	16	24	57	20	8	123
DE	2.39	4.24	6.62	2.96	2.79	11.02

Discusión

El propósito principal de este estudio es diseñar y construir una escala válida y confiable que permita evaluar el estigma hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales en docentes de la región de Puno, contribuyendo así al avance del conocimiento científico en el ámbito educativo y psicológico. Asimismo, se espera que el instrumento desarrollado sirva como base para futuras investigaciones.

De esta manera, a través de los diversos procedimientos estadísticos aplicados, se obtuvieron los principales hallazgos, los cuales indican que la escala presenta una adecuada validez de contenido, con un valor de $V = 0.950$ [IC95%: 0.750 – 0.992]. Este resultado evidencia un alto nivel de concordancia entre los jueces expertos en cuanto a la claridad, coherencia y relevancia de los ítems, lo que sugiere que los reactivos son representativos del constructo teórico que se pretende medir. De acuerdo con Aiken (1985), valores del coeficiente V superiores a 0.9 son indicativos de una validez de contenido excelente, por lo que el resultado obtenido confirma que el instrumento cumple con criterios psicométricos sólidos y constituye una base confiable.

Por otro lado, la validez de constructo se evaluó mediante análisis factorial exploratorio y análisis factorial confirmatorio. Los resultados evidenciaron una medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0.909$), según Kaiser (1974), valores superiores a 0.80 reflejan una adecuación muestral meritoria, evidenciando que las correlaciones entre ítems son suficientemente consistentes para el análisis factorial. Lo que indica que los datos son apropiados para la aplicación de técnicas factoriales y respaldan la estructura teórica del instrumento.

En relación con la validez de constructo los índices de ajuste evidencian que el modelo presenta una estructura factorial adecuada. Los valores de $CFI = 0.981$ y $TLI = 0.979$ superan el punto de corte de 0.95, indicando un ajuste óptimo. Asimismo, el $SRMR = 0.073$ se mantiene por debajo del límite de 0.08, lo que refleja un buen ajuste residual. Aunque el $RMSEA = 0.083$ se sitúa en el límite aceptable, su intervalo de confianza del 95% (0.079–0.087) respalda la estabilidad del modelo. Según Hair et al. (2019), los índices de ajuste más relevantes son el CFI y el TLI , cuyos valores deben ser > 0.90 para indicar ajuste aceptable y > 0.95 para un ajuste óptimo. En cuanto al $RMSEA$, también señala que valores < 0.08 reflejan un ajuste adecuado y valores < 0.05 indican un ajuste excelente.

En cuanto a la fiabilidad, esta se estimó mediante la consistencia interna utilizando los coeficientes α de Cronbach y ω de McDonald. Los hallazgos evidencian que la escala general de estigma docente obtuvo valores de $\alpha = 0.868$ y $\omega = 0.848$, los cuales evidencian un nivel de consistencia interna satisfactorio. Según Hair et al. (2019), valores de α superiores a 0.70 son considerados adecuados para instrumentos de medición psicológica, mientras que coeficientes iguales o mayores a 0.80 reflejan una fiabilidad buena y estable. Asimismo, Dunn et al. (2014) señalan que valores de Omega por encima de 0.70 indican una consistencia interna apropiada y cifras superiores a 0.80 reflejan una fiabilidad sólida del constructo evaluado. En conjunto, estos resultados respaldan la fiabilidad del instrumento utilizado.

Respecto al tema, se encontraron algunos estudios similares como, por ejemplo, la investigación de Arias et al. (2016) quienes emplearon una escala de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad intelectual, el cual consta de 31 ítems dividida en 6 dimensiones, consta con una confiabilidad “óptima”, un KMO de 0.909 mediante la prueba de esfericidad de Barlett con rotación oblicua promax. Estos resultados indican que la escala es confiable para su aplicación.

De manera similar, una investigación realizada en México por Álvarez et al. (2019) se tiene las propiedades psicométricas del cuestionario “percepción de la educación inclusiva en el nivel superior en el que se estimó el análisis de confiabilidad mediante el alfa de Cronbach en el que dio como resultado de 0,898 siendo un resultado aceptable, juntamente con un KMO de 0.801 a través de un método de rotación de varimax lo cual indica que el instrumento es confiable.

La investigación realizada en Ecuador por Alulima et al. (2022b) en el que se efectuó la construcción y validación de un cuestionario sobre la percepción docente ante la discapacidad intelectual y el aprendizaje en el entorno educativo se obtuvo como resultado a través del análisis factorial exploratorio, el KMO fue de 0,94, este resultado lo ubica en una categoría maravillosa según las reglas interpretativas de Kaiser porque por lo general, tener un KMO bueno indica alta correlación entre los ítems. A su vez, con relación a la fiabilidad por alfa de Cronbach se obtuvo un resultado de 0,960. Con estos resultados se denota que el instrumento, es fiable y aceptable para su aplicación.

En conjunto, los resultados presentados muestran que el instrumento es válido y confiable para su aplicación y un aporte dentro del ámbito de investigación.

Conflicto de intereses

En la presente investigación no existe ningún conflicto de intereses.

Responsabilidad ética

En la presente investigación se aseguró el respeto a la confidencialidad de los participantes. No se efectuaron experimentos con seres humanos ni con animales. El estudio se desarrolló a partir de la aplicación de un cuestionario, administrado únicamente tras obtener el consentimiento informado, y sin incluir ningún tipo de información personal identificable.

Contribución de autoría

BDCF, JYA, MMJR y EWAA: En cuanto a la contribución autoral, todos los autores participaron activamente en el desarrollo del presente trabajo de investigación, desde la formulación y delimitación del tema, pasando por la construcción del marco teórico y metodológico, hasta la revisión y aprobación final por parte de los dictaminadores y del asesor de tesis. Esta participación conjunta garantiza la coherencia, rigor académico y validez científica del estudio presentado.

Referencias

- Aiken, L. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Alulima, L., Mena, L., & Guevara, E. (2022). Construcción y validación del cuestionario de percepción de docentes sobre discapacidad intelectual y aprendizaje. *Retos*, 44, 167–175. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V44I0.90534>
- Álvarez, A., Santos, M., & Barrios, É. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario “Percepción de la inclusión educativa en nivel superior.” *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–21. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-009)
- Arberas, C., & Ruggieri, V. (2019). Autismo, Aspectos Genéticos y Biológicos. *Medicina*, 79(1), 16–21. <https://www.medicinabuenosaires.com/PMID/30776274.pdf>
- Arias González, V., Arias Martínez, B., Verdugo Alonso, M., Ángel, Rubia Avi, M., & Jenaro Río, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 7–41. <https://doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Arrogante, O. (2018). Modelos de ecuaciones estructurales en Enfermería: metodología y aplicación en la investigación enfermera. *Index de Enfermería*, 27(1), 1–2. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962018000100014&script=sci_arttext
- Ato, M., López, JJ y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de Investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Autor(es). (2022). *Estigma y discriminación en la salud mental: revisión*. *Revista Médica*. <https://revistamedica.com/doi-estigma-discriminacion-salud-mental-articulo-revision>
- Balbuena, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(2), 333–353. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352007000200006>
- Carrera, J., Mazzarella, C. (2001). Vigotsky un enfoque sociocultural *Revista venezolana de educación*, 5(13), 41-44. www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf
- Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*. Her Majesty’s Stationery Office. <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>
- Congreso de la República del Perú. (2025). *Ley que garantiza y promueve el acceso a la educación básica regular (EBR) y a la educación básica alternativa (EBA) de los estudiantes en condición de discapacidad e impulsa la capacitación de*

- docentes en educación inclusiva* (Ley N.º 302289). *Diario Oficial El Peruano*.
<https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2387534-3>
- Congreso de la República del Perú. (2012). *Ley N.º 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad*. *Diario Oficial El Peruano*.
<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/211941-29973>
- Córdova, J. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de escolares de 1er a 3er año de dos instituciones educativas de San Martín de Porres, 2019. *Repositorio Institucional - UCV; Universidad César Vallejo*, 0–2.
<https://lgproxy.unicoc.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.26B3862&%0Alang=es&site=eds-live&scope=site>
- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). *Understanding the impact of stigma on people with mental illness*. *Psychological Science in the Public Interest*, 3(2), 37–70. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.00019>
- Domínguez, P., Castro, M., & Zavala, M. (2021). Actitudes de los docentes a nivel primaria sobre los alumnos con Trastorno de Espectro Autista. *Santiago*, 157, 149–163. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5455/4745>
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). *From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation*. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G., & Güimac, J. (2007). *Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano*. *Revista De Psicología*, 25(2), 295–338.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1415>
- Fernández, A., (2016). Aspectos Generales Sobre El Síndrome De Down. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 33–38
<https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=574660897003>
- González, S., & Ubilla, V. (2007). Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Retraso Del Desarrollo Y Discapacidad Intelectual. *Ministerio de Educación de Chile*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Guirado, C. (2023). La educación inclusiva en la formación profesional, retos y perspectivas. 22(1), 170–183. <https://orcid.org/0000-0002-7625-3667>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
https://books.google.com.pe/books/about/Multivariate_Data_Analysis.html?id=0R9ZswEACAAJ&redir_esc=y
- Hernández Sampieri, R., Fernandez Collao, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). 32 Metodología de la Investigación (M. I. Rocha Martínez (ed.); 6ta Edición).
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.
<https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Krämer, S., Zimmermann, F. Percepciones del profesorado sobre estudiantes con diferentes discapacidades a través del modelo de contenido estereotipado. *Soc Psychol Educ* 28, 82 (2025). <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10046-4>
- Llancavil, D., & Lagos, L. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 168–183.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.55-iss.1-art.391>
- Mares, A., Martínez, R., & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969–996.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016
- Merino Soto, C., & Livia Segovia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169–171. <https://doi.org/10.6018/71631>
- Mesias, C., Castillo, R., & Montalvo, A. (2021). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. *Artículo Original*, 1–13.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000100056
- Ministerio de Educación (2021 octubre 16). Más de 80 mil estudiantes con discapacidad están matriculados en la Educación Básica. Gob.pe.
https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/545470-mas-de-80-mil-estudiantes-condiscapacidad-estan-matriculados-en-la-educacion-basica?utm_source=chatgpt.com
- Ministerio de Educación. (2021, 11 de mayo). *Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU que modifica el Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación*.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160460/DS%20N%C2%B0%20007-2021-MINEDU%20%28NL%20BDL%29.pdf.pdf>
- Molero, A., & Rivera, G. (2013). Síndrome de Down, cerebro y desarrollo. *Summa Psicológica*, 10(1), 143–154. <https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.44>
- Organización Mundial de la Salud (2023, 7 de marzo). Discapacidad. OMS.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Ortiz, M. (2023). Hacia una educación inclusiva, la educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.
<https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pancorbo, G., Espinosa, A., & Cueto, R. M. (2011). *Representaciones estereotípicas y expresión del prejuicio en el Perú: la mirada desde la pobreza*. *Revista De*

- Psicología, 29(2), 311–342.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2471>
- Pelleboer, A., Van, W., Van, J., & Embregts, P. (2017). Mainstream health professionals' stigmatising attitudes towards people with intellectual disabilities: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(5), 411–434.
<https://doi.org/10.1111/jir.12353>
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio : Bases Conceptuales y Metodológicas Artículo de Revisión. *Test*, 2(1889), 58–66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pérez, F. (2014). La teoría del desarrollo cognitivo de piaget aplicada en la clase de primaria Revistas uvadoc, 2(24),1–57.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFGB.531.pdf>
- Reinoso, W., Manzaba, D., García, F., Vera, S., & Garcia, C. (2024). El Papel del Docente en la Promoción de la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 10550–10568.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10359
- Rodríguez, A., Gómez, L., Fontanil, Y., & González, R., (2013). Propiedades psicométricas del Inventario de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (IAPD). *Revista Mexicana de Psicología* , 30 (2), 152-162.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243033029008>
- Rosero, M., Milena, D., Ruano, M., & Criollo, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96–106. <https://doi.org/10.31948/rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Sevilla, D., Martín, J., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa (México, DF)*, 18(78), 115–141.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Vargas, J., & Navas, W. (2012). Autismo Infantil. *Actas Luso-Españolas de Neurología Psiquiatría y Ciencias Afines*, 2(5), 397–418.
www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf
- Vásquez, K., Sobarzo, R., Mansilla, J., Leiva, G., & Monteverde, A. (2020). El saber pedagógico y epistémico en educación especial y su reto migratorio hacia la educación inclusiva. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1).
<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nspe1.491>
- Ventura-León, J. (2019). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones*, 34(4), 323. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1213>
- Vila-Merino, E., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. *Narrativas emergentes por el derecho a la*

educación inclusiva. *Educacion XXI*, 27(1), 353–371.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>

Brayan Daniel Calla Figueroa

Bachiller en psicología de la Universidad Peruana Unión, Perú. Sus intereses se centran en la psicología educativa, con un enfoque en la implementación de estrategias innovadoras orientadas a fortalecer la convivencia escolar, promover una educación inclusiva y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, muestra un compromiso constante con la tutoría escolar como espacio de acompañamiento emocional, académico y social, contribuyendo a la formación de entornos educativos más empáticos, participativos y equitativos.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7487-9870>

Autor corresponsal: brayan.calla@upeu.edu.pe

Michael Milton Jayo Ruelas

Bachiller en psicología de la Universidad Peruana Unión, Perú. Sus intereses se enfocan en la psicología educativa y del aprendizaje, así como en el diseño de programas de orientación y acompañamiento psicológico que favorezcan el desarrollo emocional, social y académico de los estudiantes. Además, demuestra un especial interés en la promoción de la salud mental, la prevención de conductas de riesgo y el fortalecimiento de competencias socioemocionales, contribuyendo a la creación de entornos escolares más saludables, inclusivos y centrados en el bienestar integral de la comunidad educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8521-3636>

michael.jayo@upeu.edu.pe

Jesus Yupanqui Aliaga

Bachiller en psicología de la Universidad Peruana Unión, Perú. Sus intereses se orientan hacia el ámbito clínico de la psicología, con especial énfasis en la evaluación, diagnóstico e intervención psicológica en diversas etapas del desarrollo humano. Muestra una marcada inclinación por el abordaje terapéutico de problemáticas emocionales, conductuales y cognitivas, así como por la promoción de la salud mental y el fortalecimiento de recursos personales y familiares. Además, evidencia interés en la prevención y tratamiento de trastornos psicológicos, buscando siempre un enfoque ético, empático y centrado en la persona.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7862-809X>

jesus.yupanqui@upeu.edu.pe

Eddy Wildmar Aquize Anco

Escuela profesional de psicología de la Universidad Peruana Unión, Perú.

Psicólogo profesional y magister en docencia universitaria e investigación en la Universidad Peruana Unión. Sus intereses se enfocan en la investigación de diversos temas dentro del campo de la psicología, con el propósito de aportar nuevo conocimiento a la comunidad científica y fortalecer la comprensión de los fenómenos psicológicos

desde una perspectiva rigurosa y ética. Asimismo, muestra una clara vocación hacia la enseñanza universitaria, orientada al desarrollo de competencias investigativas, la redacción académica y la publicación de artículos científicos, promoviendo en los estudiantes una actitud crítica, reflexiva y comprometida con la producción de conocimiento científico de calidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4820-9570>

eddy.wildmar@upeu.edu.pe

Universidad Peruana Unión

Escuela profesional de psicología

Escala de estigmas hacia estudiantes con necesidades educativas especiales para docentes puneños: Un estudio psicométrico

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Muy buenos días, somos: Calla Figueroa, Brayan Daniel, Yupanqui Aliaga, Jesús, Jayo Ruelas Michael Milton, investigadores de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión, Campus Juliaca.

El objetivo de la presente investigación es de carácter científico, para recabar información respecto a los estigmas docentes en alumnos con necesidades educativas especiales. Su participación nos será de gran ayuda, asimismo, los datos obtenidos por usted serán resguardados con total confidencialidad y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación

He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y entregar el contenido estoy dando mi consentimiento para participar de esta investigación.

Quedamos enormemente agradecidos por su participación. Sí ☐ NO ☐

A continuación, encontrará un cuestionario denominado “**Escala de estigmas hacia estudiantes con necesidades educativas especiales para docentes puneños: Un estudio psicométrico**”, el cual nos ayudará a realizar una investigación acerca de los estigmas docentes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, le tomará 10 a 15 minutos de su tiempo en responder. Recuerde que su participación es de forma voluntaria, de antemano le agradecemos su participación, ya que su apoyo nos ayudará a conocer aspectos importantes sobre el abordaje que se les brinda a estudiantes con habilidades excepcionales.

Ficha sociodemográfica

Sexo:	Recibió capacitación en Educación Especial:	Años de experiencia en Docencia:
a) Masculino	a) Sí	a) 1 - 5 años
b) Femenino	b) No	b) 6 - 10 años
Edad:	Nivel de Educación:	c) 11 - 15 años
a) 22 - 30	a) Técnico	d) Más de 15 años
b) 31 - 40	b) Licenciatura	Conocimiento sobre Habilidades Excepcionales:
c) 41 - 50	c) Maestría	a) Bajo
d) 51 - 65	d) Doctorado	b) Medio
Tipo de Gestión:		c) Alto
a) Pública		
b) Privada		

Nº	Estigma de la pedagogía y desarrollo profesional dirigida al estudiante	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Mi formación profesional no cubre suficientemente las demandas de la educación inclusiva.					
2	Es difícil adaptar el contenido de las sesiones pedagógicas para estudiantes con necesidades educativas especiales.					
3	Los estudiantes con necesidades educativas especiales requieren más apoyo externo.					
4	Es difícil manejar un aula que incluya estudiantes con necesidades educativas especiales.					
Nº	Estigma de la creatividad e innovación pedagógica					
5	Es complicado innovar en la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales.					
6	Las estrategias creativas no son tan efectivas en la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales.					
7	Las metodologías tradicionales son suficientes para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales.					
8	Es complicado incorporar métodos de enseñanza innovadores para estudiantes con necesidades educativas especiales.					
9	La creatividad en la enseñanza no es tan importante para estudiantes con necesidades educativas especiales.					
10	Los métodos pedagógicos innovadores son difíciles de aplicar en clases inclusivas.					
Nº	Estigma del Autismo / Síndrome de Down / Discapacidad intelectual					
11	Son incapaces de expresar sus necesidades y deseos					
12	Su aprendizaje es limitado y poco constante					
13	No pueden integrarse completamente en una clase regular.					
14	Siempre necesitarán asistencia constante en sus estudios.					
15	No son involucrados a la hora de tomar decisiones importantes					
16	No realizan actividades grupales					

17	Requieren material educativo acorde a sus necesidades					
18	Son personas aisladas					
19	Son poco tolerantes al ambiente educativo					
20	Tienen baja tolerancia a la frustración					
21	Son más propensos a interrumpir las clases					
22	Retrasan el trabajo en el aula					
23	Su comportamiento es impredecible y a menudo inapropiado					
24	No alcanzan niveles avanzados de aprendizaje					
Nº	Gestión del Aula					
25	Los estudiantes con necesidades educativas especiales requieren más atención.					
26	Organizar el aula es más complicado cuando hay estudiantes con necesidades educativas especiales.					
27	Equilibrar el tiempo es difícil con estudiantes con necesidades educativas especiales.					
28	Incluir estudiantes con necesidades educativas especiales ajusta el ritmo de aprendizaje.					
29	Manejar la dinámica es complicado cuando hay estudiantes con necesidades educativas especiales.					
Nº	Habilidades comunicativas					
30	No pueden desarrollar habilidades comunicativas efectivas.					
31	No pueden expresar ideas complejas.					
32	No pueden participar activamente en actividades orales o presentaciones.					
33	No pueden comprender el lenguaje verbal y no verbal.					

MATRIS INSTRUMENTAL

Variable medida	Definición conceptual de la variable medida	Dimensiones	Definición conceptual de la dimensión	Indicadores	Ítem	Escala de respuestas
Estigma docente	Guirado (2023) en su investigación hace mención de que los profesionales de la educación deben tener un potencial con un enfoque colaborativo no solo para poder enseñar, sino también para poder brindar un rastreo a aquellos estudiantes con habilidades especiales que conllevan prevenir, corregir y desarrollar actividades, todo esto a fin de brindar respuestas a los diferentes problemáticas particulares y específicas, a raíz de ello se empiezan a manifestar creencias negativas dentro de la población docente generando rechazo, discriminación o prejuicios en estos estudiantes lo que se denomina como estigma docente Así mismo, hablar de las habilidades excepcionales también hace referencia al manejo interior de las instituciones, las cuales están	Estigma de la pedagogía y desarrollo profesional dirigida al estudiante (habilidad docente de adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos junto a su enfoque pedagógico, acatando el compromiso e innovación con los estudiantes).	Según Santo y Pavón (2018) hacen mención que la educación inclusiva ha pasado por diferentes etapas de evolución en el que surgieron nuevas concepciones en relación con las habilidades especiales por lo que se ha visto necesario desarrollar una adaptación multifuncional de acuerdo a las necesidades de cada niño. Por otro lado, Gonzales-Rojas y Triana-Fierro (2018) aluden que la adaptación docente mide la capacidad para poder situarse a diferentes contextos y necesidades de los estudiantes, dándoles a todos la misma posibilidad de aprender. Según Batanero (2012) hacen mención de que el desarrollo profesional y las competencias docentes en el ámbito inclusivo dependen de la estrategia de innovación que se usa para fomentar un mejor aprendizaje en niños con diferentes dificultades especiales	Capacidad de adaptación docente a las necesidades del estudiante con habilidades excepcionales.	1. Mi formación profesional no cubre suficientemente las demandas de la educación inclusiva. 2. Es difícil adaptar el contenido de las sesiones pedagógicas para estudiantes con necesidades educativas especiales. 3. Los estudiantes con necesidades educativas especiales requieren más apoyo externo 4. Es difícil manejar un aula que incluya estudiantes con necesidades educativas especiales	Escala Likert Preguntas Negativas - Totalmente de acuerdo (1) - De acuerdo (2) - Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3) -En desacuerdo (4) -Totalmente en desacuerdo (5) Preguntas Positivas - Totalmente de acuerdo (5) - De acuerdo (4) - Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)

	relacionados con las normas y políticas institucionales que permitirán a los estudiantes mejor adaptación al ambiente social y académico	Estigma de la creatividad e innovación pedagógica (Habilidad de los docentes en utilizar métodos de aprendizaje innovadores	Según Amorós (2020) La creatividad e innovación de parte de los docentes dentro de las aulas inclusivas resultan de vital importancia y tienen más efecto si estas estrategias de innovación se trabajan a base de proyectos, los cuales permitirán dar respuesta a la diversidad problemática de los alumnos con diferentes habilidades excepcionales, es así que la innovación por parte de los docentes mejorará el aprendizaje de los estudiantes en los diferentes niveles.	Uso de estrategias basadas en proyectos para la diversidad. Impacto percibido de la innovación docente en el aprendizaje inclusivo.	5. Es complicado innovar en la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales 6. Las estrategias creativas no son tan efectivas en la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales. 7. Las metodologías tradicionales son suficientes para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales 8. Es complicado incorporar métodos de enseñanza innovadores para estudiantes con necesidades educativas especiales 9. La creatividad en la enseñanza no es tan importante para estudiantes con necesidades educativas especiales 10. Los métodos pedagógicos innovadores son difíciles de aplicar en clases inclusivas	- En desacuerdo (2) - Totalmente en desacuerdo (1)
--	---	---	---	---	--	--

Estigma de la discapacidad intelectual, síndrome de Down y TEA	Según Lara (2020) menciona que, las personas con discapacidad intelectual son víctimas de todo tipo de discriminación a nivel social y la negación de cada uno de sus derechos, esto se ve evidenciado en la poca disposición y prestación de servicios adecuados para su correcto desarrollo e integración, en la mayoría a veces esto se ve observado en un trato más pobre, más restrictivo y humillante. Según Farias y Helena (2022) El diagnóstico de T21 exige una adaptación, haciendo hincapié en los cuidados diarios y rutinas terapéuticas y escolares específicas. Poco después del nacimiento del niño, los padres enfrentan el miedo al prejuicio y la discriminación que enfrentará su hijo (a) durante toda su vida. El desconocimiento de la sociedad sobre el tema hace que la discapacidad sea todavía considerada patología, sometiendo constantemente a estas familias a situaciones traumáticas y de estrés. Comprender el conocimiento de los docentes en cuanto a los TEA resulta ser significativamente riguroso, puesto que muchos de	Expectativas limitadas de aprendizaje Percepción de dependencia y falta de autonomía Estigmas sobre el comportamiento y la conducta Aislamiento y exclusión social Necesidad de adaptación constante	11. Son incapaces de expresar sus necesidades y deseos 12. Su aprendizaje es limitado y poco constante 13. No pueden integrarse completamente en una clase regular. 14. Siempre necesitarán asistencia constante en sus estudios. 15. No son involucrados a la hora de tomar decisiones importantes 16. No realizan actividades grupales 17. Requieren material educativo acorde a sus necesidades 18. Son personas aisladas 19. Son poco tolerantes al ambiente educativo 20. Tienen baja tolerancia a la frustración 21. Son más propensos a interrumpir las clases 22. Retrasan el trabajo en el aula 23. Su comportamiento es impredecible y a menudo inapropiado
---	---	---	--

			ellos pueden actuar concretamente como transmisores de conocimiento y agentes de cambio con el fin de lograr un adecuado e idóneo desarrollo en cuanto al sistema educativo, sin embargo, diversas investigaciones aluden que hay información limitada sobre el TEA, lo cual podría desencadenar ciertas limitaciones en la intervención pedagógica. (Minghui. et al 2020).		24. No alcanzan niveles avanzados de aprendizaje	
Necesidades educativas especiales	Según Vásquez et al. (2020) mencionan que las necesidades educativas especiales están definidas como aquella entidad que incluye a niños, adolescentes y adultos con discapacidades a nivel cognitivo lo cual impide su correcta inserción dentro de la sociedad; a pesar de que la mayoría de personas tienen una percepción negativa de estas mismas hay una parte de la población en general que considera que, las necesidades educativas especiales deben ser atendidas y adaptadas en la currícula educativa, laboral y social.	Gestión del aula (capacidad del docente para crear un ambiente de aprendizaje positivo para los alumnos y gestionar su comportamiento de manera efectiva.)	La gestión del aula resalta el trabajo del docente siguiendo el modelo inclusivo, ya que este se refleja en la capacidad para crear un ambiente de aprendizaje positivo gestionando la formación de los estudiantes de manera efectiva a través de agrupamientos, tiempo, modalidades de trabajo, espacios y recursos. (Sanahuja et al. 2020).	Capacidad del docente para organizar recursos, tiempos, espacios y modalidades de trabajo.	25. Los estudiantes con necesidades educativas especiales requieren más atención. 26. Organizar el aula es más complicado cuando hay estudiantes con necesidades educativas especiales. 27. Equilibrar el tiempo es difícil con estudiantes con necesidades educativas especiales. 28. Incluir estudiantes con necesidades educativas especiales ajusta el ritmo de aprendizaje. 29. Manejar la dinámica es complicado cuando hay estudiantes con	

	Por otro lado, cuando se habla de la educación básica especial en el entorno educativo, se hace mención a la gestión del aula, ya que esta debe poseer características importantes como ser amplia, diversificada e igualitaria, puesto que las discapacidades en los estudiantes no deben ser vistas como un problema sino como una oportunidad de mejora el aprendizaje, las habilidades comunicativas y la mejor capacitación en los docentes y crear en ellos un sentido de ayuda y apoyo (Ortiz, 2023).	Habilidades de comunicativas (se refiere a la capacidad de poder comunicarse de manera efectiva con alumnos con habilidades excepcionales.	Según Gonzales-rojas y Triana-Fierre definen que una adecuada comunicación de docentes a alumnos en condiciones especiales permite una mejor adaptación al entorno educativo junto a un mejor desarrollo de sus competencias.		necesidades educativas especiales. 30. No pueden desarrollar habilidades comunicativas efectivas. 31. No pueden expresar ideas complejas. 32. No pueden participar activamente en actividades orales o presentaciones. 33. No pueden comprender el lenguaje verbal y no verbal.	
--	---	---	--	--	--	--

LINK DE LA REVISTA LIBERABIT:

<https://revistaliberabit.edu.pe/index.php/Liberabit/index>