

Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) en Contextos Escolares Colombianos

Psychometric Properties of the Educational Inclusion Questionnaire (CIE) in Colombian School Contexts

Sandra Milena CARRILLO Sierra [1](#); Diego Andrés RIVERA Porras [2](#); Jesús Oreste FORGIONY Santos [3](#); Nidia Johanna BONILLA Cruz [4](#); María Luisa MONTANCHEZ Torres [5](#)

Recibido: 02/02/2018 • Aprobado: 02/03/2018

Contenido

[1. Introducción](#)

[2. Metodología](#)

[3. Resultados](#)

[4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Se realizó una adaptación del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) realizado por Montánchez (2014) al contexto escolar colombiano. El proceso inició con la evaluación de los criterios de claridad, redacción, coherencia, pertinencia y contenido por parte de 14 expertos escogidos según su experiencia laboral, contacto con la población, formación, experiencia en investigación y formación en de tercer y cuarto nivel sobre inclusión educativa. Para la confiabilidad se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach, para la consistencia interna se utilizó la Correlación de Spearman y para la validación se calcularon los test de KMO y Esfericidad de Bartlett, y el Análisis Factorial con Rotación Varimax. Como resultado se obtuvo la modificación de la estructura de la escala, y la reubicación de diferentes ítems que se explicaban mejor en otros factores.

Palabras clave: Inclusión educativa, práctica pedagógica, adaptación psicométrica.

ABSTRACT:

An adaptation of the Educational Inclusion Questionnaire (CIE) conducted by Montánchez (2014) to the Colombian school context was made. The process started with the evaluation of the criteria of clarity, writing, coherence, relevance and content by 14 experts chosen for their work experience, contact with the population, training, experience in research and training in third and fourth level on educational inclusion. For reliability, the Cronbach's Alpha coefficient was used, for the internal consistency the Spearman Correlation was used and for the validation it was performed in the KMO and Bartlett's Sphericity test, and the Varimax Factorial Analysis with Rotation. As a result, the modification of the structure of the scale was obtained, and the relocation of different elements that explain better in other factors.

Keywords: Educational inclusion, pedagogical practice, psychometric adaptation

1. Introducción

Colombia es un país de gran diversidad cultural y humana, sin embargo, se ha visto limitado en la protección de los derechos humanos y generación de oportunidades acordes a las condiciones de sus habitantes entre ellos las personas en condición de discapacidad, los grupos étnicos y demás grupos sociales minoritarios (LGBTI, reinsertados, desplazados entre otros).

La UNESCO (s.f.) declara que para el caso de América Latina y El Caribe se han evidenciado diversas situaciones poblacionales que aumentan la diversidad en cuanto al ámbito educativo y por ende incrementa la demanda de establecer parámetros inclusivos frente a ello.

La declaración de los derechos humanos para la personas en condición de discapacidad visibilizó al mundo la deuda pendiente con dicha población y solicita a los países miembros de la Naciones Unidas incluir en sus estamentos legales directrices para la garantía de derechos a la población en mención, de allí que Colombia para el año 2013 promulgó la ley 1618 realizando gran énfasis en el derecho a la educación, así como la implementación del día internacional de las personas con discapacidad que se declaró el 3 de diciembre por la organización mundial de las Naciones Unidas; sin embargo, al día de hoy la brecha no ha disminuido viviendo la mayoría de esta población dificultades diarias que no permiten su pleno desarrollo.

A partir de lo mencionado por la fundación Saldarriaga Concha, en el territorio Colombiano existe alrededor de 3 millones de personas en condición de discapacidad y en el Norte de Santander 25.076 según García, M. (2015) y un nivel medio en exclusión en capital humano del 57.48% en el Departamento por la negación a la afiliación al sistema de seguridad social y acceso a servicios de atención médica, rehabilitación y acceso, permanecía de calidad en el sistema educativo.

Por lo anterior, es importante destacar que la educación inclusiva se postula como una educación de calidad para todos, exigiendo una respuesta por parte de las instituciones competentes, para desarrollar una cultura tolerante de las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la Ciudad de Cúcuta, ya que tienen un rol importante en el desarrollo de habilidades cognitivas y talentos en los niños, niñas y adolescentes de acuerdo a sus diferencias. Así como lo afirma: Montánchez, Jornet, Perales, Carrillo y Wilches (2017). "Son las instituciones educativas, donde se debe apostar de forma clara e indudable acerca del respeto e integración de la diversidad funcional y cultural". (p. 18). De igual forma, menciona el Ministerio de Educación (2017) que: "Las personas con discapacidad pueden requerir de apoyos precisos o adaptaciones

concretas para alcanzar o acercarse lo más que puedan a las metas de aprendizaje que ha fijado el sistema educativo. Es labor de los establecimientos educativos, diseñar, implementar y monitorear dichas adaptaciones, a través de los docentes de apoyo y los maestros, en pro de respetar las particularidades, los ritmos de aprendizaje y los niveles de desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes con discapacidad". (p. 18).

En mención a lo anterior, es sumamente indispensable establecer un contexto real de lo que sucede en la relación docente estudiante siendo el primero y principal agente dentro del proceso enseñanza aprendizaje ya que tiene contacto directo con la población estudiantil y será el responsable de llevar a cabo el proceso de inclusión.

La educación inclusiva es definida por Montánchez, (2014) como la que garantiza el derecho a la educación de calidad para todos buscando la igualdad de oportunidades, posibilidades y resultados, incluyendo a todos los actores sociales en su globalidad barrios, familias, escuela, medios de comunicación. Así mismo (Duk & Murillo, 2011, C.P. García, Romero, Aguilar, Lomelí & Rodríguez, 2013. p. 3) dicen que las instituciones educativas - E.I. debe "garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural".

El concepto de educación inclusiva de acuerdo al Ministerio de educación según el decreto 1421 del 2017 manifiesta que:

"Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo" (p. 6).

La implementación de esta ley ha permitido una nueva visión de la educación, como un derecho fundamental para todas las personas que accedan a esta, teniendo en cuenta que es el sistema educativo es quien debe adaptar su espacio y organización al estudiante, de modo que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo de manera eficaz a toda la población estudiantil. Para la psicología enfocada en el campo educativo, es importante identificar las variables y los agentes que participan en el proceso de la adaptación de las diferentes entidades que prestan un servicio de enseñanza al nuevo paradigma que se implementa de la inclusión educativa que genera modelos de enseñanza para brindar un derecho fundamental como es la educación.

Hablar de inclusión en Colombia tal como lo afirman Montánchez, Carrillo & Barrera (2017):

"Implica contemplar al otro como educando no sólo en el desarrollo de su cognición, motricidad, lenguaje y comunicación, conducta adaptativa y desarrollo socioemocional, siendo consientes sobre nuestra diversidad regional, étnica y cultural, y problemas sociales, como la falta de empleo, las desigualdades en cuanto a la utilización de las tecnologías de la información, el desplazamiento, los grupos inmersos en las dinámicas del conflicto armado, los que se encuentran en proceso de desvinculación del conflicto, la población vulnerable y la marginalidad urbana. Esta falta de conciencia y de responsabilidad lleva cada vez más a la división y la exclusión social de capital humano representado en la diversidad" (p. 279).

Por consiguiente, es fundamental reconocer las actitudes conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes acerca de la inclusión, para este artículo se hizo una adaptación del cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) realizado por Montánchez (2014). En Ecuador, al contexto Colombiano con un grupo de docentes. Es importante definir actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas.

1.1. Actitudes

De acuerdo a Sales, Moliner & Sanchiz (2001) "Uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos de inclusión en la atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de la comunidad escolar" (p.2). Es decir, las actitudes que asumen los docentes frente a la educación inclusiva son de vital importancia identificarla ya que son ellos quienes trataran directamente con los niños diversidad funcional, y son ellos quienes vivirán el día a día en las aulas inclusivas determinar esa actitud permitirá establecer mejores pautas para el desarrollo en las aulas, y disminuir en parte de la problemática de la discriminación frente a esa población ya que son los que generarían pautas frente a las problemáticas que se presenten entre alumnos orientadas hacia la discriminación por personas en condición de discapacidad.

Por otra parte, Gumucio (2011) conceptualiza las actitudes como una forma de ser, una postura tendencia o disposición hacia algo (p.5). Las actitudes que se toman frente a determinada experiencia o conocimiento se establecerán las pautas de relaciones sociales del individuo, orientándolo hacia al educador ya que se deben identificar aquellas actitudes negativas frente a la educación inclusiva con el fin de erradicar la problemática presente de discriminación recibida por esta población por diferentes ejes no solo en el contexto educativo si no al contexto social y cultural en que desenvuelve.

1.2. Conocimientos

La evaluación de los conocimientos permite una mejor visión más clara de aquellos pensamientos o constructos que se forman en la mente humana desde los juicios emitidos por lo que se percibe de educación inclusiva.

Gumucio (2011) afirma que el conocimiento "representan un conjunto de cosas conocidas, de saber, de "ciencia". El grado de conocimiento constatado permite situar los ámbitos en los que es necesario realizar esfuerzos en materia de información o educación" (p.5). Esto deduce el conocimiento como el pensamiento humano que se condiciona por las prácticas desde el paradigma de educación inclusiva regida por leyes sociales que actualmente se rigen en el país con el fin de buscar la equidad en esa parte de la población con discapacidad que se puede generar frente la educación inclusiva.

Por otra parte, Esparza & Rubio (2016) afirman que "el conocimiento son representaciones del mundo llevadas al consenso y en éste, aceptadas por una generalidad, y dichas representaciones se imponen finalmente, como un corpus de creencias que sobre el mundo y sus casos podemos emitir, con la finalidad última de prolongar nuestra estancia vital" (p.8). De igual forma el conocimiento se encuentra en constante cambio cada vez que las personas interactúan con el mundo, van construyendo esquemas mentales acerca de las diferentes situaciones.

1.3. Prácticas pedagógicas

Cabe resaltar que "prácticas pedagógicas es asumida como una categoría metodológica, en tanto se constituye en un objeto conceptual y también como una noción estratégica, ya que como práctica de saber. Las prácticas pedagógicas y la inclusión

educativa articula tres elementos metodológicos fundamentales para el análisis propuesto: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico” (Martínez, 1990; Novara, 2003; Urbina, 2005; Zambrano, 2006; Ávila, 2007; Méndez & Narváez, 200. C.P. Leal & Urbina 2014. P.14).

Las prácticas pedagógicas son una de las partes más importantes dentro del quehacer educativo de los agentes que manejan o manejan las aulas inclusivas. Son las prácticas situadas dentro del contexto educativo y social y son las que dan un eje central a la educación ya que de ahí se implementarán los pasos a seguir en las aulas y como se dirigirá las prácticas ya establecidas y se transforma a un nuevo paradigma de inclusión educativa ya que se busca conocer las prácticas actuales bajo una luz de inclusión.

1.4. Contexto escolar y social

En lo referente a las relaciones humanas y el ambiente al interior de la escuela, es un tema que cobra relevancia, puesto que estas dinámicas inciden en los ambientes favorables para el desarrollo de los aprendizajes y las prácticas de los profesores. Es así como, las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones ha sido denominado “Clima Institucional”. Considerando los aspectos peculiares del clima institucional de la escuela, allí se tiende a hablar de “Clima Social Escolar” (Arón, Milicic, 1999).

La escuela como organización, cuenta con un clima que como en toda entidad no es nulo, siempre tiene sus efectos, ya sea actuando como una fuerza favorecedora u obstaculizadora de los distintos logros de los propósitos institucionales. El estudio del clima escolar puede estar centrado en los procesos que ocurren en algún “microespacio” escolar, como el aula o en el ambiente organizacional general vivido por profesores y directores. Es posible reconocer la existencia de microclimas, percibidos como más positivos que el general, siendo espacios protectores ante la influencia de otros más negativos (Arón & Milicic, 1999).

1.5. Construcción y adaptación de instrumentos

Para realizar el proceso de adaptación del instrumento a los contextos educativos de la ciudad de Cúcuta, se tomaron en cuenta los procedimientos establecidos por Luján & Cardona (2015) para la validación y adaptación de instrumentos (véase tabla 1).

Tabla 1
Conceptos de confiabilidad y validez

Criterio	Propiedad	Definición	Estadístico	Resultado satisfactorio
Reproducibilidad	Fiabilidad	Variación u homogeneidad en las mediciones	Coefficiente alfa de Cronbach	$\geq 0,7$
	Consistencia interna	Correlación entre los ítems de una dimensión (aplica para escalas multidimensionales e índices)	Correlación de Pearson, Spearman o Kuder-Richardson	$\geq 0,4$ (en caso de ser $\geq 0,9$ indicaría mediciones son iguales)
	Poder discriminante	Correlación entre los ítems de una escala y las dimensiones a las cuales no pertenecen (sólo en escalas multidimensionales)	Correlación de Pearson o Spearman	Menor a la correlación del ítems con su dimensión ($< 0,3$)
	Fiabilidad intra-observador o test-retest	Repetibilidad del instrumento	Correlación de Pearson, Spearman o intraclase	$\geq 0,80$ ó $0,85$
	Fiabilidad inter-observador	Concordancia en evaluadores diferentes con los mismos sujetos, igual instrumento y ocasión	Correlación de Pearson, Spearman o intraclase	$\geq 0,80$ ó $0,85$
Validez	De apariencia (lógica)	Grado en que los ítems mide de forma lógica un constructo dado	Ninguno. Aplicabilidad y aceptabilidad	No aplica
	De contenido	Los ítems del instrumento representan adecuadamente el constructo que pretende medir	Análisis factorial exploratorio	Coefficientes λ o cargas factoriales $\geq 0,3$
	De criterio (concurrente y/o)	Grado de similitud en los puntajes de la escala comparados con un	Coefficientes de correlación de Pearson o de	$\geq 0,80$

Validez	predictiva)	estándar o patrón de referencia (criterio)	Spearman	
	Convergente / divergente	Correlaciona los puntajes obtenidos con escalas diferentes	Correlación de Pearson o de Spearman	Entre 0,4 y 0,70
	De constructo	Grado en que el instrumento refleja adecuadamente la teoría subyacente del fenómeno o constructo que se quiere medir	Análisis factorial confirmatorio o pruebas de hipótesis para comparar grupos teóricamente diferentes	Coeficientes $\lambda \geq 0,3$, estadísticos de bondad de ajuste $\geq 0,05$. En pruebas de hipótesis $V_p < 0,05$
Sensibilidad	Capacidad de un instrumento para detectar cambios a través del tiempo		Pruebas de hipótesis	$V_p < 0,05$
Utilidad	La escala es de fácil aplicación, poca compleja y bajo costo		Ninguno	No aplica

Fuente: Luján & Cardona (2015)

Después de revisar los aportes teóricos, se establecieron los siguientes estadísticos a fin de verificar las propiedades psicométricas del instrumento adaptado:

Después de revisar los aportes teóricos propuestos por diferentes autores (Córdoba, 2017; Lloret, Ferreres, Hernández & Tomás, 2014; Ramírez, 2017; Torres, Rodríguez & Rivas, 2017; Dorantes, Hernández & Tobón, 2016; Millán, Diaferia, Acosta & D'Aubeterre, 2016; Vinaccia, Riveros & Quiceno, 2016; Cascaes, Gonçalves, Valdivia, Bento, Silva, Hernandez & Silva, 2015; Domínguez, 2015), se establecieron los siguientes estadísticos a fin de verificar las propiedades psicométricas del instrumento adaptado al contexto:

1.5.1. Validez de apariencia (Juicio de expertos)

La validez de apariencia hace referencia al grado en que los ítems (preguntas) de una escala, mide de forma aparente o lógica el constructo que se pretende medir (Luján & Cardona, 2015). Esta propiedad se evalúa a través de un grupo de expertos, quienes la escala y deciden si las preguntas realmente parecen medir lo que se quiere en criterios de claridad, redacción, coherencia, pertinencia y contenido (Dorantes, Hernández & Tobón, 2016). No obstante, la validez de apariencia no es un concepto estadístico, sino más bien una apreciación subjetiva de los expertos sobre la conveniencia de los ítems para evaluar el constructo de interés (Robles & Del Carmen, 2015). Por ende, esta forma de validez reside en la aplicabilidad y sobre todo en la aceptabilidad desde el punto de vista de quien responde y es evaluado con la escala (Vinaccia, Riveros & Quiceno, 2016).

1.5.2. Validez de criterio

También se utilizó la validez de criterio, la cual garantiza que los puntajes que resultan de las respuestas del instrumento puedan ser considerados y utilizados como una medición válida del fenómeno estudiado (Millán, Diaferia, Acosta & D'Aubeterre, 2016). Por consiguiente, esta propiedad evalúa el grado en que el instrumento refleja adecuadamente la teoría subyacente del fenómeno o constructo que se quiere medir y en consecuencia, la medida coincide con la de otros instrumentos que evalúan la misma condición (Alsina, 2014). La evaluación de estos atributos o constructos demanda la definición previa del contenido del instrumento que se está validando y la elaboración de un marco teórico-conceptual que permita la interpretación los resultados obtenidos (Córdoba, 2017). De este modo, la validez de constructo permite establecer cómo una medición de la entidad se relaciona de manera consistente con las hipótesis que se plantean para explicar el constructo teórico que define el fenómeno de interés (Luján & Cardona, 2015).

Estadísticamente, la evaluación de esta propiedad se hace mediante análisis factorial (Kanter & Medrano, 2016), precisando que inicialmente se usa el análisis factorial exploratorio para revelar la estructura interna de ítems y factores (dominios) de la escala (Lloret, Ferreres, Hernández & Tomás, 2014) y posteriormente, el análisis factorial confirmatorio para dar validez a tal estructura factorial soportada en un marco teórico de referencia (Morata, Holgado, Barbero & Mendez, 2015).

El análisis factorial confirmatorio (AFC) es la herramienta estadística más apropiada para evaluar empíricamente la configuración teórica (constructo) subyacente de un instrumento, en términos de las características o rasgos latentes que representa, incluidos sus ítems y factores dentro de una posible estructura jerárquica (Ferrando & Lorenzo, 2014). Es decir, el AFC otorga evidencia suficiente de la validez del constructo permitiendo así, contrastar y evaluar hipótesis correctamente formuladas y validar las deducciones teóricas inferidas del mismo a la luz de los puntajes que se obtienen con la escala (Ramírez, 2017).

1.5.3. Consistencia interna

Se consideró importante calcular el grado de consistencia interna, es decir el grado de correlación y coherencia que existe entre los ítems de un instrumento o entre los ítems que conforman una dimensión en las escalas (Cascaes, Gonçalves, Valdivia, Bento, Silva, Hernández & Silva, 2015). A través de esta propiedad, se evalúa si los ítems que miden una misma dimensión presentan homogeneidad entre ellos, lo que indica que los puntos de cada dominio miden el concepto que pretenden medir y no otro (Domínguez & Merino, 2017). No obstante, se debe tener en cuenta que las escalas están diseñadas para medir separadamente los diferentes dominios que componen un determinado constructo, por lo cual se debe evaluar la consistencia interna de cada uno de ellos (Luján & Cardona, 2015). Una escala cuya consistencia interna es elevada, es decir, aquella en la que sus ítems miden un solo constructo que es homogéneo, garantiza una relación lineal entre la suma de los puntajes de sus ítems con el constructo medido (Badii, Guillen, Lugo & Aguilar, 2014).

Estadísticamente la consistencia interna se puede evaluar a partir del rango de los coeficientes de correlación de Pearson de cada pregunta con el dominio al cual pertenecen y establecer posteriormente el porcentaje de éxito para cada dominio

(Torres, Rodríguez & Rivas, 2017). Sin embargo, los coeficientes de consistencia interna también pueden desarrollarse por medio del método de división por mitades de Spearman, las de fórmulas de Kuder-Richardson y el α de Cronbach (Luján & Cardona, 2015).

1.5.4. Fiabilidad de la escala

Finalmente se tuvo en cuenta la fiabilidad de la escala, la cual se define como el grado en que un instrumento es capaz de medir sin error (Domínguez, 2015). Este mide la proporción de variación en las mediciones que se debe a la variedad de valores que toma una variable y que no es producto del error sistemático (sesgo) o aleatorio (azar). Es decir, esta propiedad determina la proporción de la varianza total atribuible a diferencias verdaderas que existen entre los sujetos (González & Pazmiño, 2015).

El coeficiente alfa de Cronbach es el estadístico más utilizado para evaluar la fiabilidad de un instrumento (Avecillas & Lozano, 2016). Su valor está comprendido entre 0 y 1 y depende tanto del número de ítems que componen la escala como de la correlación media entre ellos (González & Pazmiño, 2015). Adicionalmente, cuando el instrumento está compuesto por un grupo de dominios (sub-escalas), debe calcularse el coeficiente alfa de Cronbach para los ítems de cada dominio respecto del valor del puntaje del mismo (correlación ítem-dominio) (Torres, Rodríguez & Rivas, 2017).

El valor mínimo aceptado para este coeficiente es de 0,70; valores inferiores indican que la fiabilidad de la escala utilizada es baja (Domínguez, 2015). Por otro lado, se espera un valor máximo de 0,90; valores mayores indican que hay redundancia o duplicación, lo que significa que varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un dominio o constructo; por lo tanto, dichos ítems deben eliminarse. Usualmente, se prefieren valores de alfa entre 0,80 y 0,90 (Luján & Cardona, 2015).

2. Metodología

Este estudio se realizó bajo la metodología de investigación cuantitativa con diseño no experimental, con alcance descriptivo y corte transversal, ya que se recolectaron y analizaron datos de las variables estudiadas sin manipularlas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Este tipo de investigación busca aplicar modelos matemáticos, teorías e hipótesis relacionados con el problema empleando el método científico centrándose en aspectos observables y susceptibles de cuantificación, y utilizando la estadística para el análisis de los datos de manera científica (Baena, 2014). En este tipo de investigación no existen condiciones, ni estímulos provocados o dirigidos, es decir, los sujetos son observados en su ambiente natural, por consiguiente, la recolección de la información se realizó en un momento único en tiempo y espacio.

2.1. Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 3.781 docentes de planta de las Instituciones Educativas de la ciudad de Cúcuta, para la selección de la muestra se realizó un muestreo de tipo no probabilístico, representado por 348 docentes de planta de las Instituciones Educativas de la ciudad de Cúcuta. Estos sujetos fueron seleccionados en función de su accesibilidad y al criterio personal e intencional del investigador (Rivero, 2013). Es decir, la selección de los docentes no dependió de la probabilidad, sino del cumplimiento de los criterios de inclusión necesarios para el desarrollo de la investigación. Los cuales fueron: docentes adscritos a la secretaria de educación del municipio, docentes sin estudios pregrado y posgrado afines a la educación inclusiva, con respecto a las instituciones educativas los criterios fueron: instituciones educativas de carácter público, que impartan educación básica y media vocacional, y ubicadas en el sector urbano dentro de las 10 comunas del municipio con alta representatividad de estudiantes de acuerdo al sistema de matrículas de la secretaria de educación municipal.

2.2. Instrumento

El instrumento original se titula Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) y fue realizado por Montánchez (2014). El cuestionario contempla dos apartados: a) Datos demográficos: Los datos de la población relativos a al sexo, edad, domicilio, centro donde imparten clases, año básico, años de docencia, universidad donde se graduó tanto de pregrado como postgrado, título y especialización y b) Análisis de Escalas: Los 79 ítems que contiene el cuestionario, divididos en actitudes, conocimientos, prácticas. En el cuestionario original Existen en las 3 dimensiones, preguntas escaladas desde "nada", "poco", "bastante" y "mucho" (escala Likert).

Propiedades psicométricas de la escala.

Se presenta el análisis de las propiedades métricas del instrumento original en las 5 escalas que lo componen

La dimensión Actitudes está compuesta por 19 ítems (α 0.82 y Media 3.18).

La dimensión Conocimientos está compuesta por 19 ítems (α 0.78 y Media 2.03).

La dimensión Prácticas está compuesta por 15 ítems (α 0.86 y Media 2.91).

La dimensión Contexto Escolar está compuesta por 14 ítems (α 0.77 y Media 2.10).

La dimensión Contexto Social está compuesta por 12 ítems (α 0.57 y Media 2.68).

Resumiendo, la fiabilidad del instrumento es alta. Dentro de las 5 escalas analizadas son cuatro de ellas actitudes, conocimientos, prácticas y contexto escolar las que muestran el mayor nivel de fiabilidad. Es decir, los resultados totales de las cinco escalas favorecen la fiabilidad del instrumento, siendo la que más aportan prácticas y la que menos aporta la escala de contexto social.

Tabla 2
Sistema de variables

Dimensión	Tipo	Medición	Indicador
Actitudes	Cuantitativa	Intervalo	1 - 18 y 77
Conocimientos	Cuantitativa	Intervalo	19 - 36 y 76

Prácticas	Cuantitativa	Intervalo	37 - 50 y 78
Contexto Escolar	Cuantitativa	Intervalo	51 - 65
Contexto Social	Cuantitativa	Intervalo	65 - 75 y 79

Fuente: Elaboración Propia

3. Resultados

Se realizó una adaptación del instrumento al contexto colombiano, por medio del juicio de 14 evaluadores o expertos, que fueron escogidos por su experiencia laboral, contacto con la población, formación y experiencia en investigación y formación en de tercer y cuarto nivel sobre inclusión educativa. Reduciendo a 45 ítems los 79 originales, estos evalúan conjuntamente las variables de actitudes, conocimientos, prácticas y contexto social y educativo, contando con cuatro tipos de respuesta: TA: Totalmente de acuerdo (siempre), A: Está de acuerdo (algunas veces), I: Indeciso (neutral o no tiene conocimiento), D: Desacuerdo (pocas veces) y TD: totalmente en desacuerdo (nada).

Los métodos estadísticos utilizados para la caracterización de la población fueron los estadísticos descriptivos de frecuencia y porcentaje, para las pruebas de fiabilidad de las escalas se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach, para la consistencia interna el coeficiente de Correlación de Spearman y para la validez el Juicio de Expertos y el Análisis Factorial Confirmatorio con Rotación Varimax.

3.1. Características Sociodemográficas

Tabla 3
Características Sociodemográficas

		Frecuencia	%
Genero	Femenino	234	67
	Masculino	98	28
	No Respondió	16	5
	Total	348	100
Institución Educativa	IE1	109	31
	IE2	21	6
	IE3	97	28
	IE4	14	4
	IE5	40	12
	IE6	67	19
	Total	348	100
Experiencia	Menor a un año	37	11
	Hasta 3 años	30	9
	De 3 a 5 años	17	5
	De 5 a 10 años	33	10
	De 10 a 20 años	67	19
	De 20 a 30 años	100	29
	Más de 30 años	64	18
	Total	348	100
	Técnico	2	1
	Normalista	1	0
	Licenciado	1	0

Nivel Académico	Especialización	163	47
	Magister	20	6
	Universitario	153	44
	No Respondió	8	2
	Total	348	100

Fuente: Elaboración Propia

La muestra estuvo conformada por 348 docentes (100%), de los cuales 234 (67%) pertenecen al Género Femenino y 98 (28%) al Género Masculino.

109 docentes (31%) pertenecen a la IE1, 21 docentes (6%) a la IE2, 97 docentes (28%) a la IE3, 14 docentes (4%) a la IE4, 40 docentes (12%) a la IE5 y 67 docentes (19%) a la IE6.

En lo referente a la experiencia educativa 37 docentes (11%) cuentan con experiencia menor a un año, 30 docentes (9%) llegan hasta los 3 años, 17 docentes (5%) de 3 a 5 años, 33 docentes (10%) de 5 a 10 años, 67 docentes (19%) de 10 a 20 años, 100 docentes (29%) de 20 a 30 años y 64 docentes (18%) cuentan con más de 30 años, evidenciándose mayor concentración en la experiencia entre los 10 a más de 30 años.

En lo relacionado al Nivel Académico 2 docentes (1%) tienen estudios Técnicos, 1 docente (0%) es Normalista, 1 docente (0%) es Licenciado, 163 docentes (47%) son Especialistas, 20 docentes (6%) son Magister, 153 docentes (44%) son Profesionales Universitarios y 8 docentes (2%) no respondieron.

3.2. Características de los jueces evaluadores de la escala

Los jueces expertos que validaron la prueba se desempeñan en áreas de conocimiento de la pedagogía, psicopedagogía, educación especial, psicología y sociología con experiencia específica en el campo de la educación. Así mismo, el 36% (5 personas) tienen estudios de Postgrado a Nivel de Especialización, el 36% (5 personas) a Nivel de Maestría y el 28% (4 personas) a Nivel de Doctorado, conformando un total de 14 personas (100%).

3.3. Validez de apariencia (Juicio de expertos)

Para calcular la validez de apariencia, se utilizó el Juicio de Expertos planteado por Lawshe (1975) quien propuso un índice de validez basado en la valoración de un grupo de expertos. Dicho índice se calcula a través de la fórmula:

En donde n es el número de expertos que han valorado el ítem como esencial y N es el número total de expertos que han evaluado el ítem.

El IVC oscila entre +1 y -1, siendo las puntuaciones positivas las que indican una mejor validez de contenido. Un índice IVC = 0 indica que la mitad de los expertos han evaluado el ítem como esencial. Los ítems con un bajo IVC serán eliminados.

El instrumento de esta investigación inicialmente estaba conformado por 79 reactivos, y después de haber sido sometido a los expertos, se eliminaron 65 reactivos, según los Criterios de Claridad, Redacción, Coherencia, Pertinencia y Contenido (IVC < 0.60).

Finalmente, el instrumento quedó estructurado por 65 Reactivos con un IVC > a 0.61 en los Criterios de Claridad, Redacción, Coherencia, Pertinencia y Contenido según el Juicio de los 14 Expertos.

3.4. Validez de criterio

Tabla 4
Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,83
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	9054,39
	gl	2080
	Sig.	0,00

Fuente: Elaboración Propia

Antes de calcular el Análisis Factorial Confirmatorio, para corroborar la coincidencia de la estructura teórica y empírica de la escala, se realizó la Prueba de KMO y Esfericidad de Bartlett.

El test KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) relaciona los coeficientes de correlación, r_{jh} , observados entre las variables X_j y X_h , y a_{jh} son los coeficientes de correlación parcial entre las variables X_j y X_h . Cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido del test KMO, implica que la relación entre las variables es alta. De acuerdo con esta prueba se evidencia una alta relación entre las variables ($KMO \geq 0.80$). Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas, si el Sig. (p-valor) es < a 0.05. Dado que la prueba arrojó un $X^2 = 9054,39$ y un $p < a 0.05$, se procedió a la aplicación del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). (Morata, Holgado, Barbero & Méndez, 2015).

Tabla 5
Análisis Factorial Confirmatorio con Rotación Varimax

--	--	--	--	--

Reactivo	Contexto	Conocimientos	Prácticas	Actitudes
Reactivo 29				0,41
Reactivo 48				0,42
Reactivo 11				0,53
Reactivo 3				0,54
Reactivo 5				0,60
Reactivo 4				0,61
Reactivo 6				0,62
Reactivo 1				0,65
Reactivo 2				0,69
Reactivo 27		0,40		
Reactivo 9		0,48		
Reactivo 26		0,48		
Reactivo 19		0,70		
Reactivo 28		0,70		
Reactivo 20		0,71		
Reactivo 25		0,73		
Reactivo 23		0,77		
Reactivo 24		0,81		
Reactivo 30			0,42	
Reactivo 39			0,42	
Reactivo 35			0,45	
Reactivo 16			0,47	
Reactivo 37			0,52	
Reactivo 17			0,54	
Reactivo 33			0,55	
Reactivo 15			0,56	
Reactivo 34			0,57	
Reactivo 38			0,59	
Reactivo 31			0,59	
Reactivo 32			0,63	
Reactivo 36			0,64	
Reactivo 56	0,48			
Reactivo 46	0,50			
Reactivo 65	0,52			

Reactivo 61	0,55			
Reactivo 44	0,58			
Reactivo 59	0,58			
Reactivo 51	0,58			
Reactivo 49	0,59			
Reactivo 60	0,60			
Reactivo 42	0,61			
Reactivo 62	0,61			
Reactivo 50	0,64			
Reactivo 47	0,64			
Reactivo 45	0,64			

Fuente: Elaboración Propia

Se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio con Rotación Varimax, debido a que es la herramienta estadística más apropiada para evaluar empíricamente la configuración teórica (constructo) subyacente de un instrumento, en términos de las características o rasgos latentes que representa, incluidos sus ítems y factores dentro de una posible estructura jerárquica (Vinaccia, Riveros & Quiceno, 2016).

El AFC agrupó las variables en 4 factores, las cuales se ordenaron por tamaños y se suprimieron los valores cuyos pesos factoriales fueran inferiores a 0.39. Debido a esta condición se eliminaron 20 reactivos (7, 8, 10, 12, 13, 14, 18, 21, 22, 40, 41, 43, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 63 y 64). Por consiguiente, la escala en su versión final quedó conformada por un total de 45 reactivos.

Tabla 6
Redistribución de los Reactivos en los Factores según el AFC con Rotación Varimax

Reactivo	Factor Inicial	Factor Final
9	Actitudes	Conocimientos
15	Actitudes	Prácticas
16	Actitudes	Prácticas
17	Actitudes	Prácticas
29	Conocimientos	Actitudes
30	Conocimientos	Prácticas
31	Conocimientos	Prácticas
32	Conocimientos	Prácticas
33	Conocimientos	Prácticas
34	Conocimientos	Prácticas
35	Conocimientos	Prácticas
36	Conocimientos	Prácticas
37	Conocimientos	Prácticas
42	Prácticas	Contexto
44	Prácticas	Contexto
45	Prácticas	Contexto
46	Prácticas	Contexto

47	Prácticas	Contexto
48	Prácticas	Actitudes
49	Prácticas	Contexto
50	Prácticas	Contexto

Fuente: Elaboración Propia

Al confirmar la estructura teórica inicial planteada en la escala, se identificó con el AFC la necesidad de reubicar algunos reactivos, ya que se explican mejor en otro factor.

El reactivo 29 pertenecía al factor conocimiento y fue reubicado al factor actitudes.

El reactivo 48 pertenecía al factor prácticas y fue reubicado al factor actitudes.

El reactivo 9 pertenecía al factor actitudes y fue reubicado al factor conocimientos.

Los reactivos 42, 44, 45, 46, 47, 49 y 50 pertenecían al factor prácticas y fueron reubicados al factor contexto.

Los reactivos 15, 16 y 17 pertenecían al factor actitudes y fueron reubicados al factor prácticas.

Los reactivos 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 y 37 pertenecían al factor conocimientos y fueron reubicados al factor prácticas.

Tabla 7
Varianza Total Explicada

Componente	Varianza total explicada (Inicial)			Varianza total explicada (Final)		
	Sumas de rotación de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
Contexto	6,09	9,38	9,38	5,32	11,56	11,56
Conocimientos	5,62	8,64	18,02	5,27	11,46	23,02
Prácticas	5,18	7,98	25,99	5,01	10,88	33,90
Actitudes	4,92	7,58	33,57	4,26	9,26	43,16

Fuente: Elaboración Propia

De acuerdo con la Tabla 7, se evidencia en la versión inicial de la escala una varianza total explicada acumulada de 33,57% (S2 = Contexto 9.38%, Conocimientos 8.64%, Prácticas 7.98% y Actitudes 7.58%), después de depurar los reactivos con cargas factoriales inferiores a 0.39, se evidencia una mejora significativa en la varianza total explicada acumulada 43.16% (S2 = Contexto 11.56%, Conocimientos 11.46%, Prácticas 10.88% y Actitudes 9.26%) (Alsina, 2014).

3.5. Consistencia interna

Tabla 8
Correlación de Spearman

Rho de Spearman		Actitudes	Conocimientos	Prácticas	Contexto
Actitudes	Coefficiente de correlación	*	0,42	0,44	0,32
	Sig. (bilateral)	*	0,00	0,00	0,00
Conocimientos	Coefficiente de correlación	0,42	*	0,54	0,35
	Sig. (bilateral)	0,00	*	0,00	0,00
Prácticas	Coefficiente de correlación	0,44	0,54	*	0,55
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	*	0,00
Contexto	Coefficiente de correlación	0,32	0,35	0,55	*
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	0,00	*

Se utilizó la Rho de Spearman para constatar la consistencia interna de la escala, ya que este coeficiente de correlación se calcula con base a una serie de rangos asignados. Los valores van de -1 a 1, siendo 0 el valor que indica no correlación, y los signos indican correlación directa e inversa. Según esta prueba, se evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la escala ($p < 0.05$), sin embargo, la fuerza de relación es moderada, dado que los valores (rho) oscilan entre 0.32 a 0.55 (Cascaes, Gonçalves, Valdivia, Bento, Silva, Hernandez & Silva, 2015).

3.6. Fiabilidad de la escala

Tabla 9
Coeficiente de Alfa de Cronbach

Dimensiones	Alfa de Cronbach (Inicial)	N de elementos	Alfa de Cronbach (Final)	N de elementos
Actitudes	0,75	17	0,78	9
Conocimientos	0,86	20	0,87	9
Prácticas	0,79	13	0,84	13
Contexto	0,66	15	0,88	14
Total Escala	0,90	65	0,91	45

Fuente: Elaboración Propia

Se utilizó el Coeficiente de Alfa de Cronbach para estimar la fiabilidad de los factores y de la escala total en la versión inicial (65 reactivos) y en la versión final (45 reactivos). El Alfa de Cronbach se analiza dependiendo de su valor, es decir, entre más cercano este a 1, mayor es la fiabilidad, generalmente se puede decir que el nivel es alto cuando se encuentra entre 0.70 y 0.80 (Avecillas & Lozano, 2016). El valor del Coeficiente Alfa de Cronbach no arrojó diferencias significativas en la versión inicial y final de la escala, reportando una alta fiabilidad en ambas versiones (Inicial α : 0.90; Final α : 0.91). Sin embargo, en las dimensiones (factores), si se evidenciaron diferencias significativas, comprobando que la versión final reportó mejores valores (Actitudes α : 0.78, Conocimientos α : 0.87, Prácticas: 0.84 y Contexto α : 0.88) con respecto a la versión inicial (Actitudes α : 0.75, Conocimientos α : 0.86, Prácticas α : 0.79 y Contexto α : 0.66).

4. Conclusiones

La versión adaptada del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) realizado por Montánchez (2014) obtuvo un IVC superior a 0.60 en los criterios de claridad, redacción, coherencia y contenido según los 14 expertos en la versión adaptada a Colombia, y quedó conformado por un total de 65 reactivos.

La confiabilidad de la escala es muy alta según el coeficiente de alfa de Cronbach (0.91) y la consistencia interna entre los factores (dimensiones) es adecuada según el coeficiente de correlación de Spearman ($p < 0.05$; rho: 0.32 a 0.55), por ende se afirma que existe una buena interrelación en la estructura del cuestionario.

El análisis factorial confirmatorio en la versión inicial (65 ítems) explicó una varianza total de 33,57% (S^2 = Contexto 9.38%, Conocimientos 8.64%, Prácticas 7.98% y Actitudes 7.58%), mientras que en la versión final (45 reactivos) se explicó una varianza total de 43.16% (S^2 = Contexto 11.56%, Conocimientos 11.46%, Prácticas 10.88% y Actitudes 9.26%).

La escala final quedó constituida por 45 reactivos agrupados en los factores (dimensiones): Actitudes (9 ítems), Conocimientos (9 ítems), Prácticas (13 ítems) y Contexto (14 ítems).

Referencias bibliográficas

- Alsina, Á. (2014). Los procesos matemáticos en las prácticas docentes: diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 3(2), 23-36.
- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Avecillas, D. X. & Lozano, C. P. (2016). Medición de la Confiabilidad del Aprendizaje del Programa RStudio Mediante Alfa de Cronbach. *Revista Politécnica*, 37(1), 68.
- Badii, M. H., Guillen, A., Lugo Serrato, O. P. & Aguilar Garnica, J. J. (2014). Correlación No-Paramétrica y su Aplicación en la Investigaciones Científica Non-Parametric Correlation and Its Application in Scientific Research. *International Journal of Good Conscience*, 9(2), 31-40.
- Cascaes da Silva, F., Gonçalves, E., Valdivia Arancibia, B. A., Bento, G. G., Silva Castro, T. L. D., Hernandez, S. & Silva, R. D. (2015). Estimadores de consistencia interna en las investigaciones en salud: el uso del coeficiente alfa. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(1), 129-138.
- Córdoba, R. L. (2017). Recomendaciones sobre los procedimientos de construcción y validación de instrumentos y escalas de medición en la psicología de la salud. *Psicología y Salud*, 27(1), 5-18.
- Dominguez-Lara, S. A. & Merino-Soto, C. (2017). Fiabilidad por consistencia interna de medidas de un solo ítem. *Actas Urológicas Españolas*, 41(3), 213.
- Domínguez-Lara, S. A. (2015). ¿ Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328.
- Dorantes-Nova, J. A., Hernández-Mosqueda, J. S. & Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Ra ximhai*, 12(6).

- Esparza Parga, R., & Rubio Barrios, J. (2016). LA PREGUNTA POR EL CONOCIMIENTO. SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, 28 (4), 813-818.
- Ferrando, P. J. & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. Anales de psicología, 30(3), 1170-1175.
- García Cedillo, I., & Romero Contreras, S., & Aguilar Orozco, C., & Lomeli Hernández, K., & Rodríguez Ugalde, D. (2013). TERMINOLOGÍA INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 13 (1), 1-29.
- García, M. (2015). Plan de salud territorial 2012-2015. Recuperado de: <http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/elzuilanortedesantanderplandeordenamientoterritorialdesalud2012-2015.pdf>
- González Alonso, J. & Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. Revista Publicando, 2(1), 62-67.
- Gumucio, S. (Enero, 2011). Ejemplo de encuestas CAP (Conocimientos, actitudes y prácticas). Medecine Du Monde, págs. 1-77..
- Kanter, P. E. & Medrano, L. A. (2016). El afecto y sus dimensiones: Modelos contrastados mediante análisis factorial confirmatorio de la Escala PANAS. LIBERABIT: Revista Peruana de Psicología, 22(2), 173-184.
- Lawshe C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology. 28(4), 563-575.
- Leal Leal, K. L., & Urbina Cárdenas, J. E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 10(2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134144225002.pdf>.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. Anales de psicología, 30(3), 1151-1169.
- Luján-Tangarife, J. A. & Cardona-Arias, J. A. (2015). Construcción y validación de escalas de medición en salud: revisión de propiedades psicométricas. Archivos de Medicina, 11(3).
- Millán, A., Diaferia, L., Acosta, M. & D'Aubeterre, M. E. (2016). Comparison of Psychometric Properties of NAQ-R and LIPT-60 in a Sample of Venezuelan Workers. CES Psicología, 9(2), 40-67.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Decreto 1421 <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017>.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293>
- Montánchez Torres, M.L. Carrillo Sierra, S.M. Barrera, E. (2017) "Inclusión Educativa: Diversidad a partir de la otredad" La Base de la Pirámide y la Innovación Frugal en América Latina . En: Venezuela ISBN: 978-980-402-214-2 ed: Universidad Del Zulia Luz , v. , p.271 - 282.
- Montánchez Torres, M.L.; Jornet Meliá, J.M.; Perales Montolío, M. J. Carrillo Sierra, S.M. Wilches Durán, S.Y. (2017) Educación Inclusiva. Universidad del Zulia. Maracaibo, Estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela.. ISBN 978-980-402-214-9
- Montánchez, L. (2014). Tesis doctoral las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas (ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. departament de didàctica i organització escolar.
- Morata-Ramírez, M., Holgado-Tello, F. P., Barbero-García, I. & Mendez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio: recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error Tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA. Acción Psicológica, 12(1), 79-90.
- Ramírez, M. Á. M. (2017). Métodos de estimación y sus implicaciones para la validación de constructo mediante Análisis Factorial Confirmatorio de escalas tipo Likert: Un estudio de simulación (Doctoral dissertation, UNED).
- Robles Garrote, P. & Del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, (18).
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación De Profesorado., 4(2), 1-7.
- Torres, L. C., Rodríguez, A. G. & Rivas, L. L. D. (2017). Factores que inciden en el mal uso de la información en trabajos de investigación científica. Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643, 7(4), 57-74.
- Vinaccia Alpi, S., Riveros Munévar, F. & Quiceno, J. M. (2016). Validez de constructo y confiabilidad de la versión en español del Spirituality Index of Well-Being (SIWB) en población colombiana con enfermedad pulmonar crónica. Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud, 48(3), 321-330.

-
1. Psicóloga (UP). Magíster en Desarrollo Educativo y Social (UPN). Especialista en Gerencia Social (USB). Docente Investigadora Universidad Simón Bolívar, Colombia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales. Email: scarrillo@unisimonbolivar.edu.co. <http://orcid.org/0000-0001-9848-2367>
 2. Psicólogo (UP). Magíster en Gerencia de Recursos Humanos (UNINI). Especialista en Gerencia en Riesgos Laborales, Seguridad y Salud en el Trabajo (UNIMINUTO). Especialista en Estadística Aplicada (UFPS). Docente Universidad Simón Bolívar, Colombia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Grupo de investigación Altos Estudios de Frontera - ALEF. Email: d.rivera@unisimonbolivar.edu.co. <http://orcid.org/0000-0003-2169-3208>
 3. Psicólogo (USB). Magíster en Educación (USB). Docente Universidad Simón Bolívar, Colombia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Altos Estudios de Frontera (ALEF). Email: j.forgiony@unisimonbolivar.edu.co. <http://orcid.org/0000-0002-2686-7679>
 4. Psicóloga (UP). Especialista en Gerencia Social (USB). Docente Investigadora Universidad Simón Bolívar, Colombia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales. Email: n.bonilla01@unisimonbolivar.edu.co. <http://orcid.org/0000-0003-3375-4303>
 5. Doctora en Ciencias de la Educación (UV). Licenciada en Pedagogía (UV). Coordinadora del Centro de Investigación en Educación de la Universidad Católica de Cuenca - Ecuador. Email: lmontanchezzt@ucacue.edu.ec
-

