VALIDEZ DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS DE LA ESCALA DE ACTITUDES HACIA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Por

Solimar Martínez Sáez

Disertación Doctoral sometida al Programa Graduado de Psicología del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico para optar por el grado de Doctor en Filosofía con especialidad en Psicología Escolar

Noviembre 2022

VALIDEZ DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS DE LA ESCALA DE ACTITUDES HACIA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Por

Solimar Martínez Sáez

Nosotros, los miembros del Comité de Disertación Doctoral y del Comité de Defensa de la estudiante Solimar Martínez Sáez, certificamos que la investigación sometida por ésta cumple con los requisitos para las disertaciones doctorales establecidas por el Programa Graduado de Psicología con especialidad en Psicología Escolar del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, y para que así conste firmamos certificando la aprobación de esta.

Dra. Cristina Perea Nieves — 10 de noviembre de 2022
Directora Comité de Disertación — Fecha

Dra. Suly Illas Méndez — 10 de noviembre de 2022
Codirectora del Comité — Fecha

Dr. Kenneth DiLorenzo, Director — 14 de noviembre de 2022
Departamento de Ciencias Sociales — Fecha

Dr. Carlos Irizarry Guzmán, Director — 15 de noviembre de 2022
Escuela de Estudios Graduados — Fecha

Dra. Ileana Ortiz, Decana Interina — 15 de noviembre de 2022
Decanato de Asuntos Académicos — Fecha

CERTIFICACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Solimar Martínez Sáez, certifico que la disertación doctoral titulada Validez de Contenido por Juicio de Expertos de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, la cual presento como requisito para optar por el Grado de Doctor en Filosofía con especialidad en Psicología Escolar en el Programa Graduado de Psicología del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, es el producto de mi labor investigativa. Asimismo, doy fe que este trabajo es uno original e inédito.

Firma legible de la estudiante

RESUMEN

En este estudio se exploró la validez de contenido por juicio de expertos de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD; Verdugo et al., 2016). El instrumento, desarrollado en España, evalúa las actitudes de los profesionales de la salud y la educación hacia las personas con discapacidad. Para la estimación de la validez se utilizó el índice de validez de contenido de Lawshe (1975). Por medio del juicio de 11 expertos, todos profesores universitarios, se realizó una evaluación de la escala total y de las tres subescalas o factores de la EAPD. Los resultados revelaron un índice de validez de contenido (*Content Validity Index*; CVI, por sus siglas en inglés) de .93 para la prueba en su totalidad, lo que indica que el instrumento posee una adecuada validez de contenido. También se encontró que los tres factores (Relaciones sociales y personales, Vida normalizada y Programas de intervención) del instrumento poseen adecuada validez de contenido. Los CVI obtenidos para los tres factores fueron .98, .93 y .89, respectivamente, los cuales son valores superiores al mínimo de .59 propuesto por Lawshe (1975). A partir de los hallazgos se ofrecieron recomendaciones sobre la utilización del instrumento en futuras investigaciones para evaluar las actitudes que presentan los profesores universitarios de Puerto Rico sobre los estudiantes con discapacidad.

DEDICATORIA

Le dedico este trabajo a mi hija Laxshmi Raquel Martínez, por ser mi motivación para seguir adelante. Por apoyarme y darme palabras de aliento para que terminara. Por soportar todos mis altos y bajos durante este tiempo. Espero que mi modelo te sirva de motivación en tu vida, como tu lo eres en la mía.

AGRADECICIMIENTOS

Esta disertación no hubiera sido posible sin el apoyo de varias personas a las que la autora desea mostrar su agradecimiento.

En primer lugar, a la Dra. Ivonne Romero García por su apoyo incondicional durante todos mis años de estudio de maestría y doctoral, y su apoyo durante todo este proceso de disertación, su mentoría por años, y por nunca haber perdido la fe y la confianza en mí. Gracias por su empatía y comprensión durante todo este tiempo.

Agradezco también a la Dra. Cristina Perea y a la Dra. Suly Illas, por su apoyo en esta parte final de la disertación. Además, quiero agradecer a todos los profesores participantes.

A la Decana de Asuntos Académicos, en estos momentos Rectora Interina, la Profa. Vilma Susana Martínez por haberme dado la oportunidad de terminar esta disertación, y haber sido comprensiva y empática.

A mi hija Laxshmi Raquel Martínez, por su paciencia, pues no es fácil tener una madre estudiando y trabajando, pero ella se mantuvo apoyándome todo el tiempo.

NOTA ACLARATORIA

En este documento se reconoce la importancia de atender apropiadamente las expresiones relacionadas al género de las personas. No obstante, para facilitar su lectura, se utilizará la expresión masculina para referirse a las personas de ambos géneros.

TABLA DE CONTENIDO

CERTIFICACIÓN DE AUTORÍA 3
RESUMEN 4
DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS 5
NOTA ACLARATORIA 6
TABLA DE CONTENIDO 67

INTRODUCCIÓN 9
Propósito del estudio 11
Justificación y problema de investigación 11
Preguntas de investigación 12
Marco conceptual 12
Definición operacional y términos de estudio 14
Personas con discapacidad 14
Actitud hacia las personas con discapacidad 15

REVISIÓN DE LITERATURA 17
Validación del contenido de instrumentos de medición en salud y educación 17
Actitudes de los profesores universitarios hacia los estudiantes con discapacidad 19
Instrumentos de evaluación de las actitudes hacia las personas con discapacidad 23
Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (EAPD) 24

MÉTODO 25
Participantes 25
Procedimiento para el reclutamiento de los participantes 26
Instrumento 27
Procedimiento 29

RESULTADOS 32
Hallazgos relacionados a las preguntas de investigación 34
Resultados relacionados a la primera pregunta de investigación 35
Resultados relacionados a la segunda pregunta de investigación 36
Análisis adicional de los datos 37
Descripción de las sugerencia y comentarios del panel de jueces expertos 37
Resumen de los hallazgos de investigación 38

Discusión 39

Validez de contenido del EAPD 40
Modelo conceptual y su relación con los hallazgos 42
Comparación con la literatura científica 44
Contribución del estudio y área de aplicabilidad 45
Implicaciones 46
Limitaciones 47
Propuestas para futuras investigaciones 48
Conclusión 49

REFERENCIAS 51

APÉNDICES 67

Apéndice A- Valor mínimo de CVR 68
Apéndice B - Carta de invitación y hoja de información 69
Apéndice C- Hoja de consentimiento informado 72
Apéndice D- Planilla de validación del instrumento por jueces expertos 73
Apéndice E- Autorización del autor de la EAPD para el uso del instrumento 82
Apéndice F- Carta de aprobación IRB 83
Apéndice G- Índices de validez de contenido del EAPD y res factores 84
Apéndice H- Resumen de sugerencias o comentarios de los jueces 89

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes universitarios con discapacidad son un grupo cada vez más creciente en las instituciones de educación superior (Rivera & Irizarry, 2016). Entre otros factores, estos investigadores sugieren que el aumento puede ser el resultado de leyes y políticas de inclusión que impulsan la uniformidad en las condiciones que imperan en el ámbito académico y laboral.

Los datos epidemiológicos más recientes disponibles del año 2015-2016, evidencian el aumento y revelan que el 19.4% de todos los estudiantes subgraduados matriculados en universidades en los Estados Unidos reportaron tener una incapacidad o impedimento (*Postsecondary National Policy Institute*, 2021). Estos datos contrastan con los de años previos (2003-2004) donde solo el 11.3% de estudiantes subgraduados con discapacidades estaba matriculado en universidades de los Estados Unidos (*U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics*, 2003). Aunque en Puerto Rico no se ha establecido con precisión, se estima que para el año académico 2016-2017, la participación en la educación postsecundaria de estudiantes con discapacidad era de un 7.5 % del total de estudiantes matriculados (Irizarry-Fonseca, 2020).

Aunque la presencia de estudiantes con discapacidad es cada vez mayor en el escenario universitario, muchos de ellos reportan experimentar barreras significativas que tienen un gran impacto en su éxito académico (Dowrick et al., 2005; Eckes & Ochoa, 2005). Entre uno de los factores de reto señalados se encuentran las actitudes, en ocasiones negativas, de los profesores universitarios hacia los estudiantes con

discapacidad (Rao, 2004). Se señala la falta de consciencia que tienen algunos profesores sobre los desafíos que enfrentan dichos estudiantes y su renuencia a proveer modificaciones didácticas pues piensan que eso puede comprometer el rigor académico que debe prevalecer en los cursos a nivel universitario (Beilke, 1999).

Se ha documentado que las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad son fundamentales para su desarrollo cabal y de ser positivas pueden contribuir a mejorar el rendimiento, la autoestima, el bienestar y el éxito académico de los alumnos (Rao, 2004). En contraste, las actitudes hacia las personas con discapacidad pueden suponer mayores obstáculos relacionados a sus propias necesidades, lo que puede influir en cómo se adaptan en los ámbitos académicos, laborales y sociales (Martínez y Bilbao, 2011). Hace décadas que las actitudes se consideran importantes, aun así, no es frecuente que sean tomadas en cuenta en los proyectos de investigación docente (Moreno et al., 2006).

En relación a la medición de las actitudes hacia las personas con discapacidad, Rao (2004) señala su larga historia a inicios de los años 60 con la publicación del instrumento en inglés titulado “Attitude Toward Disabled Persons Scale” (ATDP) de Yuker y colaboradores (1960). Posterior a esto se identifican otros instrumentos, todos en inglés. Solo se encontró un instrumento actualizado para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad en el idioma español, la Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidades (EAPD, Verdugo et al., 2016). Dicho instrumento fue desarrollado en España y validado con muestras españolas de profesionales de la educación y la salud. El mismo se centra en uno de los grupos de interés para esta investigación, las actitudes

de los profesionales de la educación, en este caso profesores universitarios, hacia las personas con discapacidad.

Propósito del Estudio

La actual investigación tiene como propósito evaluar la validez de contenido por juicio de expertos de la EAPD para Puerto Rico, con la intención de que eventualmente ese instrumento pueda ser usado para explorar las actitudes de los profesores universitarios del país hacia los estudiantes con discapacidad. Como se señaló, al presente el EAPD es el único instrumento encontrado en el idioma español para evaluar las actitudes de los profesionales de la educación y la salud en torno a las personas con discapacidad. Aunque el instrumento ha sido validado en España, en Puerto Rico se carece de información sobre su validez de contenido, asunto que limita su uso en la Isla.

Justificación e Importancia del Estudio

Es de particular interés evaluar la validez de contenido del instrumento con el grupo de profesionales de la educación en Puerto Rico. El contar con un instrumento validado para Puerto Rico que permita conocer las actitudes de los docentes universitarios hacia los estudiantes con discapacidad es importante, en vista de estos profesionales tienen la posibilidad de contribuir a su integración social, su éxito académico y, en fin, a su pleno desarrollo. Dentro del contexto académico las actitudes son, según establecen Heikinaro y colegas (1994), donde comienza el proceso del éxito educativo. Este éxito debe ser la meta de las instituciones postsecundarias, por lo que tener datos sobre como las actitudes de los profesores universitarios en Puerto Rico se están presentando hacia estos estudiantes, resulta en un tema relevante y de gran importancia social.

Preguntas de Investigación

Partiendo de la necesidad de evaluar las actitudes de los profesores universitarios hacia los estudiantes con discapacidad en Puerto Rico y a la ausencia de instrumentos validados con que se pueda realizar esa tarea se establecieron las siguientes preguntas de investigación.

1. ¿Cuál es el índice de validez de contenido total de la Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidades (EAPD, Verdugo et al., 2016)?

    1ª. ¿Cómo compara el índice total obtenido con el estándar de .59?

2. ¿Cuáles son los índices de validez de contenido de las tres subescalas de la EAPD: *Relaciones sociales e interpersonales* (RS), *Vida normalizada* (VN) y *Programas de Intervención* (PI)?

    2ª. ¿Cómo comparan los índices obtenidos de las tres subescalas con el estándar de .59?

Marco Conceptual

Para esta investigación se utilizó el marco conceptual de Brislin (2007), también llamado "paradigma *emic-etic*". Dicho paradigma ha sido utilizado en investigaciones de medición psicológica de corte transcultural y, por lo tanto, es apropiado para la actual investigación que evaluó la validez de contenido para Puerto Rico de un instrumento desarrollado para la cultura española. El paradigma integra y la vez hace la distinción entre las perspectivas (*emic-etic*) y esa diferencia se relaciona a dos metas en la investigación transcultural. Por un lado, la perspectiva *emic* tiene como meta documentar los principios válidos que describan la conducta en cualquier cultura bajo estudio, incluyendo en esta el significado e importancia que le dan las personas en esa cultura. Por

otro lado, la perspectiva *etic* tiene como meta hacer generalizaciones a través de culturas que incluyan toda la conducta humana (Brislin, 2007). No obstante, como el objetivo de este estudio es evaluar la validez de contenido de un instrumento que está en español, o sea, es el mismo idioma utilizado en Puerto Rico, al haber sido desarrollada la prueba en España, un país distinto, esto conlleva un cambio cultural que debe tomarse en cuenta y evaluarse con cuidado, tanto desde el ámbito *emic* (desde adentro de la cultura) como *etic* (desde afuera o a través de culturas).

Asimismo, otras investigaciones como la de Chávez et al. (2005), que exploraron la validez de instrumentos a través de varias culturas, describen la perspectiva *emic* como una que involucra la evaluación desde adentro de la cultura y su contexto, con el interés de entender su significado y su interrelación con otros elementos interculturales. En contraste, la perspectiva *etic* es comparativa e involucra la evaluación de fenómenos equivalentes o similares a través de diferentes contextos culturales, dado las culturas con el mismo idioma, tienen diferencias culturales internas, a causa de las subculturas, pero también tienen características culturales que pueden ser generalizadas relacionadas con el idioma (Chávez et al., 2005).

El modelo *emic-etic* se basa en la premisa de que los fenómenos psicológicos son universales, pero a la vez son influenciados por el contexto sociocultural en el que se observan. Para el actual estudio, se integraron ambos elementos del modelo *emic* y *etic* pues se observó la terminología, propiedad y cuan adecuados resultaron los conceptos que comprendían el EAPD, desde adentro, a partir de la cultura puertorriqueña. Por ejemplo, desde la perspectiva *emic* se aportó una visión de conceptos que no necesariamente son utilizados ampliamente en la cultura puertorriqueña. De este modo, la

perspectiva *emic* ayudó a evaluar los términos utilizados en el instrumento desde el punto de vista de la cultura puertorriqueña. También aportó la relación que puedan tener dichos términos con otros conceptos culturalmente equivalentes, teniendo presente la importancia que le dan las personas puertorriqueñas.

Por último, en el estudio se integró la perspectiva *etic* partiendo de los términos que pueden ser comprendidos y utilizados en la cultura hispanohablante en general, cuando se tiene el cuidado de no cambiar el significado del concepto a partir de la versión original del instrumento. Desde la perspectiva *etic* se observaron y evaluaron los conceptos incluidos en el instrumento EAPD desarrollado en España (Verdugo et al., 2016), para compararlos con conceptos equivalentes en otro contexto cultural como el de Puerto Rico. La idea de este proceso investigativo fue lograr que los reactivos de la versión puertorriqueña del EADP presentaran términos equivalentes a la versión original, pero comprensibles para los participantes puertorriqueños.

Definiciones Operacionales y de Términos

Persona con Discapacidad

Según se define en la página electrónica de la Organización Panamericana de la Salud (OPS; https://www.paho.org/es/temas/discapacidad) una persona con discapacidad es aquella que presenta deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, puede obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. Entre algunas de las discapacidades señaladas, particularmente observadas en contextos universitarios, se indican las ortopédicas, auditivas, visuales y del habla, y los problemas de salud mental,

de salud física, de cognición como lo son los trastornos de atención e hiperactividad y de aprendizaje.

Actitud hacia las Personas con Discapacidades

Para este estudio se utilizó la definición propuesta por Arias y colaboradores (2016), quienes sintetizan la misma a partir de diversas teorías. Ellos definen las actitudes como "construcciones teóricas, que constan de componentes cognitivo, afectivo y conativo-conductual, y que se infieren a partir de la observación de la conducta o de las manifestaciones verbales de la persona, puesto que no son por sí mismas directamente constatables (p. 8)."

Se observó la variable de actitud a través del instrumento creado en España y titulado Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidades (EAPD, Verdugo et al., 2016). Dicho instrumento se ha utilizado en España y países de Iberoamérica para la evaluación de las actitudes que poseen los profesionales de la educación y la salud en torno a las personas con discapacidad.

En el EAPD se interpreta la Escala Total y cada uno de los tres factores o subescalas de la siguiente forma. La puntuación en la Escala Total se operacionaliza como la suma de las puntuaciones directas o los valores de los 31 reactivos que componen la EAPD. La puntuación para la subescala de *Relaciones sociales e interpersonales* (RS) se obtiene sumando las puntuaciones directas obtenidas en los trece reactivos que se indican a continuación: ítems número 7, 9, 10, 13, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 28, 31, 32. Para la puntuación de la subescala de *Vida normalizada* (VN) se suman los valores o puntuaciones directas obtenidas en trece reactivos (1, 2, 3, 8, 11, 14, 15, 20, 22,

23, 27, 29, 30), y para *Programas de intervención* (PI) se suman las puntuaciones directas o valores de cinco reactivos (5, 6, 26, 33, y 34).

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este capítulo, se presentan investigaciones realizadas sobre el tema del estudio. Primeramente, se provee un panorama general sobre la adaptación de instrumentos y las metodologías utilizadas. Luego, se presenta una revisión de los estudios internacionales que han explorado las actitudes hacia las personas con discapacidad desde el punto de vista de los profesionales de la educación. Se concluye la revisión con la literatura disponible sobre el instrumento a utilizarse en el estudio, el EAPD.

Validación del Contenido de Instrumentos de Medición en Salud y Educación

Emplear instrumentos construidos para una población diferente a aquella con la que se utilizará, aunque ambas tengan el mismo idioma, requiere validar su contenido en esos nuevos contextos. Para tal propósito, la validez de contenido resulta como una técnica útil pues instrumentos de medición psicológica y educativa que comparten el mismo idioma pueden presentar diferencias significativas en el vocabulario y en las expresiones relacionadas a la idiosincrasia cultural de cada país en el que son utilizadas. Ramada y colegas (2003) mencionan que estas diferencias en expresión pueden tener un impacto en el significado de los constructos que evalúa el instrumento y limitan las posibilidades de comparación de dichos conceptos entre poblaciones con culturas diversas. Dicha situación es particularmente notable en países hispanohablantes, pues cada uno posee una identidad cultural particular, con variaciones lingüísticas que pueden afectar la validez de contenido de las pruebas (Chávez et al., 2007; Wallander et al., 2001). Es por esta razón que se hace importante validar dichos instrumentos en términos de su contenido, y es allí donde la evaluación realizada por jueces expertos es

particularmente relevante ya que son ellos los llamados a eliminar los reactivos irrelevantes y modificar aquellos que lo requieran, como en el caso de expresiones idiomáticas (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, p. 27).

Aunque existe controversia entre investigadores que plantean que en vez de realizar una validación de contenido de un instrumento que será utilizado entre culturas que poseen el mismo idioma, podría optarse por realizar una nueva escala, esta opción no es viable por las razones que se esbozarán a continuación. Investigadores, entre ellos Sánchez y Echeverry (2004) identifican una serie de argumentos a favor de la validación en vez de la construcción de un nuevo instrumento. Consideran que una validación en vez de una construcción: 1) puede resultar más económico y rápido, 2) permite potencialmente efectuar estudios entre diferentes países o entre diferentes culturas usando el mismo instrumento, 3) las escalas con amplia aplicación clínica tienden a ser instrumentos suficientemente probados, 4) desarrollar una nueva escala implica un peritaje especializado y la posibilidad de contar con recursos económicos vastos para emprender dicha tarea.

Se confirma entonces que la validación de contenido por juicio de expertos permite de manera acertada, eficiente y con toda la rigurosidad metodológica y estadística, que la información obtenida del instrumento pueda ser utilizado con la finalidad para el cual fue diseñado (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, p. 27). En su investigación sobre el tema de validación de contenido estos autores citan a otros estudiosos quienes proponen una serie de criterios para seleccionar una variable sumamente importante, el panel de jueces. Por ejemplo, señalan que en su investigación Skjong y Wentworht (2000) propusieron los siguientes criterios: a) experiencia llevando

a cabo juicios y tomando decisiones basadas en evidencia, b) evidencia de preparación académica, investigaciones, publicaciones, posición académica y premios, entre otras), c) notoriedad en la comunidad científica, d) deseo y motivación para participar, y e) imparcialidad, integridad, moralidad y otras cualidades profesionales. También proponen que los expertos estén relacionados por similar preparación académica y experiencia, entre otros. Otros autores como McGartland, Berg, Tebb, Lee y Rauch (2003), hacen una propuesta más sencilla y establecen como criterio básico de selección la cantidad de publicaciones o la experiencia.

Actitudes de los Profesores Universitarios hacia los Estudiantes con Discapacidad

Las actitudes de los profesores hacia los estudiantes universitarios con discapacidad es un tema que ha sido poco estudiado en el contexto de los estudios sobre personas con discapacidad (Rao, 2004; Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015). Para atender el asunto, Rao (2004) realizó una revisión de la literatura científica sobre el tema de las actitudes del profesorado universitario hacia los estudiantes con discapacidad y resumió los hallazgos más relevantes (estadísticamente significativos) obtenidos de las investigaciones. A continuación, se discuten dichos resultados.

Primeramente, Rao (2004) encontró que la variable género es importante al evaluar el tema de actitudes del profesorado hacia los estudiantes con discapacidad. Documentó que las investigaciones consistentemente apuntan a que las profesoras universitarias en comparación a los profesores varones exhiben mejores actitudes hacia los estudiantes con discapacidad.

La segunda variable que se encontró como relevante fue la experiencia con estudiantes con discapacidad (en sus cursos o por encuentros personales con personas con

discapacidad). En seis de diez estudios reseñados se encontró que aquellos profesores con mayor “experiencia” con estudiantes o personas con discapacidad tenían mejores actitudes hacia estos.

Se encontró también, aunque de forma menos robusta, que las variables de afiliación departamental (ciencias sociales en comparación a ciencias puras) y conocimiento sobre las leyes que cobijan a los estudiantes con discapacidad, estaban asociadas a las actitudes de la facultad. Por ejemplo, Rao (2004) reportó que los profesores universitarios de ciencias sociales tenían actitudes más favorables hacia los estudiantes con discapacidad que los de “ciencias puras”. De forma adicional reportó mejores actitudes en que aquellos facultativos con mayor conocimiento sobre las leyes de educación especial.

Por último, la revisión de literatura de Rao (2004) documentó que la variable de tipo de discapacidad se encontró como asociada de forma significativa con las actitudes del profesorado. Los miembros de facultad encontraban que las discapacidades visuales y auditivas eran las menos debilitantes en comparación a la cuadriplejia y la esquizofrenia, señaladas como las más incapacitantes.

Consistente con los resultados de la revisión de literatura realizada por Rao en el año 2004, en una más reciente revisión sistemática de la literatura (Moreno et al., 2022) se confirmó que los docentes, de forma general, muestran actitudes positivas hacia las personas con discapacidad. Al igual que Rao (2004), estas últimas investigadoras reportaron una serie de variables sociodemográficas que intervienen en las actitudes del profesorado, entre ellas género, edad, formación y experiencia, contacto con personas con discapacidad, y tipo de discapacidad.

En relación a la variable género, Moreno y colaboradoras (2022) encontraron inconsistencias en los resultados obtenidos en diferentes estudios. Por un lado, en algunos estudios se encontraron como más favorables las actitudes de las mujeres docentes, mientras que en otros no se hallaron diferencias estadísticamente significativas. Se describió una relación inversa con la edad, con los docentes más jóvenes como aquellos que presentaban actitudes más positivas. De forma adicional, resultaron más positivas las actitudes de aquellos docentes con formación en educación especial y con experiencia en la enseñanza de estudiantes con discapacidad que aquellos sin dicha formación y experiencia. El contacto con personas con discapacidad se encontró como una variable influyente, con numerosos estudios que apuntaban a que aquellos docentes que habían tenido contacto de calidad (más que cantidad) con personas con discapacidad presentaban actitudes más positivas que los que no han tenido ningún tipo de contacto. Al igual que Rao (2004), Moreno y colaboradoras (2022) señalaron que los docentes presentaban actitudes más negativas hacia la discapacidad intelectual y más positivas hacia la discapacidad física.

Varios estudios internacionales han explorado el tema de las actitudes del profesorado universitario hacia los estudiantes con discapacidad. En una investigación realizada en Israel por Greenberger y Leyser (2010) se encontraron actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad en 130 profesores universitarios de un instituto tecnológico. A pesar de estas actitudes positivas y deseo de proveer acomodos razonables, se encontró que dichos profesores no ofrecían voluntariamente los acomodos, más bien los estudiantes tenían que solicitarlos si los deseaban. Es interesante observar

que no necesariamente una actitud positiva de la facultad lleva a cambios conductuales que beneficien a los estudiantes con discapacidad en los salones de clase.

En Jordán también se realizó una investigación sobre las actitudes de 170 profesores universitarios hacia los estudiantes con discapacidad (Abu-Hamour, 2013). Al igual que lo reportado por Rao (2004), las profesoras en comparación a los profesores varones encuestados, revelaron actitudes más favorables hacia los estudiantes con discapacidad. Documentaron además que la mayoría de los profesores del estudio desconocían los mandatos legislativos a favor de los estudiantes con discapacidad y no habían recibido ningún adiestramiento en cómo enseñar a dichos estudiantes en el contexto de la educación superior.

Resultados similares se encontraron en una encuesta realizada en los Estados Unidos a 123 profesores universitarios. Los resultados del estudio de Sniatecki y colegas (2014) revelaron que los facultativos tenían actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad, entendiendo que ellos podrían tener éxito en sus estudios de educación superior. Por otro lado, los profesores encuestados estaban más propensos a presentar actitudes negativas hacia los estudiantes que tenían discapacidades de salud mental y problemas de aprendizaje que hacia los estudiantes con impedimentos físicos. De forma adicional, en el estudio se identificó que los profesores exhibían lagunas en su conocimiento sobre la provisión de acomodos razonables y que dicha falta de entendimiento podría tener un impacto negativo en los estudiantes.

Finalmente, en España los investigadores Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2015) realizaron un estudio para evaluar las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad de una muestra de 367 docentes (244 hombres y 123 mujeres) de diversos

programas académicos de una universidad al sur de dicho país. Utilizaron la escala CUNIDIS (Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad), un instrumento en etapa de desarrollo preliminar el cual se estrenaba en la investigación. Los resultados obtenidos indicaron una actitud general positiva hacia los estudiantes con discapacidad y discrepancias en cuanto a la realización de adaptaciones curriculares en función del género (docentes mujeres con actitudes más positivas que los profesores varones) y la rama de conocimiento (actitud más positiva en docentes de ciencias sociales y ciencias jurídicas que en aquellos de ciencias de la salud y arquitectura).

Instrumentos de Evaluación de las Actitudes hacia las Personas con Discapacidad

A pesar de que los instrumentos de evaluación de las actitudes hacia las personas con discapacidad tienen una larga historia que se inicia en los años 60, Arias y colegas (2016) señalan que dichos estudios son poco robustos pues cuentan con muestras pequeñas, no representativas y son en su mayoría investigaciones descriptivas y no aptas para replicación. De forma adicional, indican que la mayoría de los instrumentos han sido diseñados en el idioma inglés o traducidas de ese idioma a otros. En relación a instrumentos en el idioma español, Arias y colegas (2016) indican que hay una gran carencia de éstos, particularmente de aquellos que evalúan las actitudes de los profesionales de la salud y la educación hacia las personas con discapacidad. Para remediar la situación, ellos construyeron y validaron en el idioma español una versión para profesionales y le llamaron Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidades (EAPD; Arias et al., 2016). Dicho instrumento es objeto del actual estudio. A continuación, se provee información del estudio encontrado que evalúa la

EAPD. Desafortunadamente, por ser este un instrumento de relativa reciente publicación, no se encontraron estudios adicionales al reportado en la siguiente subsección.

Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD)

En el año 2016, Arias y colegas realizaron la actualización y validación (a partir de versiones existentes) de una escala de actitudes hacia las personas con discapacidad, dirigida a profesionales de las áreas de la salud y la educación. Se utilizó como instrumento base la Escala General de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (Arias, 1993; Arias, Verdugo y Rubio, 1995; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Verdugo, Jenaro y Arias, 1995). Tal y como sugiere su título, dicha versión base era más general que la actualizada, la cual se concentra en las actitudes de los profesionales de la educación y la salud, y no del público en general.

En el estudio de construcción y validación de la EAPD (Arias et al., 2016) participaron 976 profesionales de áreas como salud, educación, consejería laboral, medios de comunicación y administración. Los participantes eran en su mayoría mujeres (49%) y tenían un rango de edad entre 18 y 65 años. Para determinar la validez del instrumento creado para los profesionales se realizaron análisis de concordancia entre jueces expertos y se completaron análisis de correlación, y análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Los resultados revelaron adecuada consistencia interna y fiabilidad del instrumento, al igual que robusta validez de contenido, convergente y discriminante. El resultado final de la investigación fue la Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (EAPD; Arias et al., 2016), la cual es el instrumento de interés para el actual estudio con docentes puertorriqueños.

CAPÍTULO III

MÉTODO

En este capítulo se hace referencia a la metodología que se utilizó en esta investigación que evaluó la validez de contenido por juicio de expertos de la Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (EAPD; Verdugo et al., 2016). Este instrumento fue originalmente desarrollado y validado en España. No obstante, aunque el instrumento está en el idioma español, para su uso en Puerto Rico fue necesario evaluar su validez de contenido por las diferencias lingüísticas y culturales que existen entre los hispanohablantes de diversas culturas. La meta de esta investigación fue validar un instrumento para la cultura puertorriqueña que posea adecuadas propiedades psicométricas y que permita evaluar las actitudes de los profesores universitarios hacia estudiantes con discapacidad.

Participantes

Se realizó un muestreo deliberado de 11 profesores universitarios de diversos departamentos y universidades de Puerto Rico que sirvieron como jueces expertos. Se seleccionó esta cantidad de expertos usando como punto de referencia la tabla de relación entre el número de jueces y el índice mínimo para una probabilidad de error de .59, presentada en el Apéndice A (Lawshe,1975).

Para el proceso de selección se solicitó a los miembros del comité de disertación de la investigadora que recomendaran expertos que cumplieran con los criterios de inclusión. Con ayuda del comité de disertación, la investigadora realizó una lista de 22 profesionales a quienes envió una carta de invitación por correo electrónico. Los criterios de inclusión para el panel de jueces expertos fueron los siguientes: a) ser profesores

universitarios a tiempo parcial o completo, b) haber ejercido por al menos un año como profesores c) tener 21 años o más. De forma adicional, los expertos eran personas que a juicio del comité de disertación: a) tenían experiencia en el tema, b) eran reconocidas como expertos cualificados en dicho tema, y 3) eran profesionales que podían dar información, evidencia, y emitir juicios y valoraciones sobre el instrumento a ser evaluado.

Se obtuvieron 13 respuestas favorables y se reclutaron a los primeros 11 jueces expertos que respondieron a la invitación y cumplieron con los criterios de inclusión. Se excluyó del estudio un participante que no completó los instrumentos en su totalidad y omitió información relevante a la investigación. Para asegurar que se cumplía con el mínimo de 11 jueces, se substituyó al participante excluido por el próximo juez que había respondido favorablemente a la invitación. No se incluyó ningún participante que tuviese relación personal, familiar o profesional directa con la investigadora.

En términos de preparación académica, la mayoría de los docentes/jueces expertos poseía doctorado (73% doctorado, N=8) y el restante 27% contaba con una maestría (N=3). Sus grados académicos eran en educación, psicología, literatura, teología y comunicaciones. De los participantes el 54% fueron féminas (N=6) y el 45% varones (N=5).

Procedimiento para el Reclutamiento de los Participantes

La investigadora envió por correo electrónico a los potenciales jueces expertos una carta de invitación/hoja de información donde se les proveyó toda la información sobre el estudio y lo que involucraba su participación (Véase Apéndice B). Acompañando la invitación, se les envió la Hoja de Consentimiento Informado (Véase

Apéndice C). También se les hizo llegar las Planillas de Evaluación para la validación del instrumento (Véase Apéndice D).

En la carta de invitación/hoja de información se les orientó que aquellos que deseaban participar debían devolver los tres documentos debidamente cumplimentados al correo electrónico creado para este propósito por la investigadora (solimar2@hotmail.com). La investigadora fue la única persona con quien ellos establecieron contacto electrónico en relación a la investigación.

Los potenciales jueces participantes fueron claramente informados en la carta de invitación/hoja de información que en esta investigación el utilizar correo electrónico para compartir información con la investigadora no permitía garantizar total protección de la privacidad ni de la confidencialidad. Ahora bien, para proteger el anonimato y la privacidad de los participantes la investigadora tomó las siguientes medidas de protección y seguridad que estaban bajo su control: a) los nombres y correos electrónicos de los jueces expertos fueron protegidos por la investigadora, solo ella tuvo acceso a esa información, b) los documentos de evaluación no incluyeron el nombre del juez/a (al momento de analizar los datos la investigadora los identificó con un código como J1, J2, J3, etc.), su nombre solamente apareció en la Hoja de Consentimiento, c) los documentos digitales o electrónicos del estudio fueron guardados en una memoria externa bajo el control exclusivo de la investigadora.

Instrumento

En esta investigación, se evaluó la validez de contenido para Puerto Rico de la versión más reciente de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad la cual fue desarrollada en España por investigadores de la Universidad de Salamanca

(EAPD; Verdugo et al., 2016). Esta escala consiste en dos secciones; una de 8 preguntas sociodemográficas y una segunda parte de 31 reactivos que evalúan las actitudes hacia personas con discapacidad. Para responder a la escala se proveen cuatro grados de acuerdo, a saber, *Muy de acuerdo (4), Bastante de acuerdo (3), Bastante en desacuerdo (2)*, y *Muy en desacuerdo (1)*.

Los 31 reactivos o ítems se organizan en tres factores o subescalas, respectivamente: *Relaciones sociales e interpersonales* (RS), *Vida normalizada* (VN) y *Programas de intervención* (PI). Según indican Arias y colaboradores (2016, p. 17), el primer factor (RS) cuenta de 13 reactivos "cuyo contenido tiene que ver con sentimientos, intenciones de conducta y pensamientos de la persona cuando ha de establecer una relación personal o social con una persona con discapacidad." Establecen que el segundo factor (VN) también incluye 13 reactivos donde se hace "referencia tanto a los derechos de llevar una vida normalizada y a la igualdad de oportunidades como a la posibilidad o capacidad de las personas con discapacidad para desenvolverse en distintos ámbitos de la vida como las personas sin discapacidad." Por último, los autores indican que el tercer factor (PI) cuenta con cinco reactivos y se refiere a "programas de intervención y actuaciones concretas a realizar para favorecer la integración y la plena inclusión de las personas con discapacidad, así como juicios sobre la rentabilidad económica de esas actuaciones."

La EAPD fue seleccionada para el proceso de adaptación a Puerto Rico ya que es la más actualizada que se encontró en el idioma español para evaluar las actitudes de los profesionales de la salud y la educación. Además, cuenta con adecuadas propiedades

psicométricas (altos valores de consistencia interna, validez de contenido, convergente y discriminante) según se identifica en los estudios realizados en España con 976 participantes por Arias y colaboradores (2016). Estos investigadores también reportaron que las tres subescalas poseen adecuada validez de constructo, con valores que fluctúan entre .91 (RS), .88 (VN) y .73 (PI).

Otra razón para seleccionar la EAPD es que cuenta con baremos (Arias et al., 2016, p. 38-41) que permiten transformar las puntuaciones directas del EAPD a distintas escalas estandarizadas (z, T, percentil, y otros). A partir de dichas puntuaciones pueden establecerse los puntos de corte para distintos grupos que cada investigador considere conveniente. Esto le añade versatilidad a la escala para su aplicación en investigaciones de diversos países.

Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación se obtuvo la autorización del Dr. Miguel Ángel Verdugo, creador de la EAPD, para el uso del instrumento en esta investigación. La autorización del Dr. Verdugo se incluyó en el Apéndice E.

Finalmente, se solicitó y se obtuvo la aprobación de la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Luego de recibir la aprobación con estatus de exento de la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Interamericana (véase Apéndice F) se inició la investigación cuyos pasos se describen a continuación.

Como se indicó en la sección de este capítulo titulada *Procedimiento para el Reclutamiento de los Jueces Expertos*, luego de que cada juez recibió por correo electrónico la carta de invitación/hoja de información (Véase Apéndice B), la Hoja de

Consentimiento Informado (Véase Apéndice C), y las Planillas de Evaluación para la validación del instrumento (Véase Apéndice D), se les orientó que aquellos que deseaban participar devolvieran los tres documentos debidamente cumplimentados al correo electrónico creado para este propósito por la investigadora.

Para el propósito de la validación del instrumento, los jueces expertos evaluaron el contenido de los reactivos utilizando las planillas que la investigadora les hizo llegar para ese propósito. Como se observa en dicha planilla que se encuentra en el Apéndice D, los jueces evaluaron tres aspectos para cada reactivo: claridad (si el reactivo se entiende claramente), relevancia (si el reactivo es esencial) y contenido (si el reactivo responde a la definición del concepto que pretende evaluar-actitudes de los profesionales sobre las personas con discapacidad).

Para cumplimentar la planilla de evaluación se les solicitó a los jueces que realizaran una marca de cotejo bajo la columna que mejor indicara su parecer, además se le proveyó espacio para incluir comentarios o sugerencias en relación a cada reactivo. Los jueces ofrecieron sugerencias escritas, en un espacio correspondiente de la planilla, en torno a los reactivos que les resultaron como no adecuados o que necesitaran mejorarse.

Las planillas fueron desarrolladas tomando en consideración tres aspectos sugeridos por Ashtrazan, Klein y Smyrnios (2006). Estos aspectos eran: claridad (cuan claro o entendible resulta el reactivo para la población de profesionales de la educación en Puerto Rico), relevancia del reactivo (si el reactivo es o no esencial) y contenido (si se ajusta a las categorías que intenta representar). Durante el proceso de evaluación, los jueces utilizaron la definición del contenido del instrumento (actitudes de los

profesionales de la educación hacia personas con discapacidad) como base para evaluar hasta qué punto los reactivos de la versión al español se acercaban a lo que pretendía medir ese instrumento (Lawshe, 1975).

Al finalizar la evaluación del instrumento y de completar las planillas, se solicitó a los jueces que las devolvieran debidamente cumplimentadas por correo electrónico a la investigadora. Luego de que los jueces entregaron las planillas con sus evaluaciones, la investigadora analizó las mismas para determinar la validez de contenido de los reactivos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

La investigación se realizó con el propósito de evaluar la validez de contenido de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad la cual fue desarrollada en España para profesionales de la educación y la salud (EAPD; Verdugo et al., 2016). En este capítulo se presentan los resultados de los análisis estadísticos. Los resultados se organizaron a partir de las preguntas de investigación. En este capítulo, además de presentar los hallazgos que permiten responder las preguntas de investigación, se concluye con una sección donde se describen las sugerencias y recomendaciones realizadas por los jueces en su evaluación del EAPD.

Para cuantificar la validez de contenido de la escala total de la EAPD y de sus tres subescalas o factores, se utilizó el procedimiento llamado Índice de Validez de Contenido (*Content Validity Index*, CVI, por sus siglas en inglés) de Lawshe (1975). El CVI está basado en el promedio obtenido de la valoración del panel de jueces para cada reactivo de la EAPD.

Como primer paso y una vez que los jueces expertos anotaron su opinión respecto a cada uno de los 31 reactivos del EAPD en las tres categorías solicitadas (claridad, relevancia, contenido), se determinó el número de coincidencias en la categoría de relevancia, o sea, los reactivos identificados bajo la categoría de “esencial”. Se obtuvieron grandes acuerdos entre los jueces, de hecho, más del 80% de los acuerdos ocurrieron entre jueces en esta categoría para considerar que el reactivo tenía validez de contenido.

Para establecer el consenso de los jueces para cada uno de los 31 reactivos en la categoría “esencial”, se utilizó la Razón de Validez de Contenido (*Content Validity Ratio*, CVR, por sus siglas en inglés) propuesta por Lawshe (1975) y definida por la expresión:

$$CVR = \frac{n_e - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Donde: n_e= número de panelistas que tienen acuerdo en la categoría “esencial”

N= número total de panelistas

Esta expresión fue planteada por Lawshe con la intención de que se pudiera interpretar como si fuera una correlación, por tomar valores de -1 a +1; de tal modo que CVR es negativa si el acuerdo ocurre en menos de la mitad de los jueces; CVR es nula si se tiene exactamente la mitad de acuerdos en los panelistas y, finalmente, CVR es positiva si hay más de la mitad de acuerdos. Según Shultz y Whitney (2005), los valores positivos indican mejor validez de contenido y significan que al menos la mitad del panel de expertos consideró el reactivo como esencial. Por otro lado, un índice negativo sugiere que más del 50 por ciento de los jueces consideró el reactivo como no esencial, no claro o no adaptable. Por último, un índice de 0 sugiere que las opiniones estuvieron divididas. El CVR es considerada una herramienta estadística útil en el rechazo o retención de reactivos específicos (Shultz & Whitney, 2005). Incluso, estos investigadores sugieren eliminar los reactivos con un bajo CVR como resultado de la validación de contenido.

Adicionalmente, es importante conocer que no se trata solamente de que el CVR sea positivo, sino que sea estadísticamente significativo, por lo cual en este estudio se utilizó la tabla de valores mínimos (véase Apéndice A) de Lawshe, que se trata de una prueba de una cola, con una significancia del 5%. Dentro de dicha tabla se encontró que

para once jueces (la cantidad de jueces de esta investigación) el valor mínimo de CVR es de .59. Por lo tanto, se estableció dicho valor mínimo de CVR para considerar cada reactivo como válido. Los reactivos que los jueces no hayan considerado razonables o que no obtengan un CVR adecuado, se incluirán en una lista que se le enviará al Dr. Verdugo, autor del instrumento, para posibles modificaciones futuras.

Una vez calculada la CVR de los reactivos (véase Apéndice G) del EAPD, se calculó la media de los CVR por los reactivos de cada una de las tres subescalas o, de los tres factores (**Factor 1**: Relaciones sociales e interpersonales (RS); **Factor 2**: Vida normalizada (VN y **Factor 3**: Programas de intervención (PI)). Con ello se obtuvo el Índice de Validez de Contenido (*Content Validity Index*, CVI) de las subescalas o factores del instrumento. De forma adicional, se calculó el promedio de todos los CVR del instrumento y con ello se obtuvo el CVI de la escala total de la EAPD.

La expresión para el CVI es:

$$CVI = \frac{\sum_{i=1}^{M} CVRi}{M}$$

Donde: CVRi = Razón de Validez de Contenido de los reactivos aceptables.

M= Total de reactivos aceptables de la prueba.

Hallazgos Relacionados a las Preguntas de Investigación

A continuación, se presentan los resultados que atañen a las dos preguntas de investigación previamente propuestas. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el índice de validez de contenido total (CVI) de la Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidades (EAPD, Verdugo et al., 2016)?

1ª. ¿Cómo compara el índice total obtenido con el estándar de .59?

2. ¿Cuáles son los índices de validez de contenido (CVI) de las tres subescalas o factores de la EAPD: *Relaciones sociales e interpersonales* (RS), *Vida normalizada* (VN) y *Programas de Intervención* (PI)?

    2ª. ¿Cómo comparan los índices obtenidos de las tres subescalas o factores con el estándar de .59?

Resultados Relacionados a la Primera Pregunta de Investigación

Para responder la primera pregunta de investigación sobre cuál es el Índice de Validez de Contenido (*Content Validity Index*, CVI) total de la EAPD y cómo compara dicho índice con el estándar de .59 propuesto por Lawshe (1975), se calculó el promedio producto de la Razón de Validez de Contenido (*Content Validity Ratio*, CVR) de cada reactivo del instrumento. Con ello se obtuvo el CVI para la escala total de la EAPD. En el Apéndice G se incluyen los valores obtenidos y a continuación se describen estos hallazgos.

Luego de realizado el análisis, se encontró que todos los 31 reactivos del instrumento sobrepasaron los niveles mínimos de significancia establecidos (.59) y resultaron válidos. Luego se calculó el promedio de todos los CVR (para cada uno de los reactivos del EAPD). Esto resultó en un índice de validez de contenido (CVI) de .93 para la escala total de la EAPD. Dicho índice sobrepasa el valor mínimo establecido de .59 e implica que el instrumento en su totalidad demuestra una alta validez de contenido para el grupo de interés en esta investigación, los docentes universitarios puertorriqueños. A base de los resultados de los análisis estadísticos se contestó la primera pregunta de investigación del estudio.

Resultados Relacionados con Segunda Pregunta de Investigación

En la segunda pregunta de investigación se examinó cuáles eran los índices de validez de contenido (CVI) de las tres subescalas o factores de la EAPD. También se inquirió cómo comparaban los índices obtenidos de las tres subescalas o factores del EAPD con el estándar de .59 propuesto por Lawshe (1975).

Para responder a la segunda pregunta se calculó la media de los CVR obtenidos de los reactivos presentes en cada una de las tres subescalas/factores del EAPD y se obtuvo el índice de validez de contenido (CVI) para dicha subescala. A continuación, los resultados:

En la subescala o Factor 1: Relaciones sociales e interpersonales (RS) que incluía los reactivos número 7, 9, 10, 13, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 28, 31, 32 se obtuvo un CVI robusto de .98, lo que supera de forma significativa el índice mínimo propuesto de .59. Estos resultados indican que la subescala de Relaciones sociales e interpersonales (RS) demuestra una adecuada validez de contenido.

También se encontró un robusto CVI de .93 para la subescala o Factor 2: Vida normalizada (VN), que incluye los reactivos 1, 2, 3, 8, 11, 14, 15, 20, 22, 23, 27, 29, 30. El índice obtenido de .93 sobrepasa el mínimo establecido de .59, implicando también una adecuada validez de contenido para dicho factor.

Finalmente, en el Factor 3: Programas de intervención (PI) con los reactivos 5, 6, 26, 33, y 34, se obtuvo un índice de validez de contenido adecuado de .89. Este índice también sobrepasa el mínimo propuesto de .59.

En resumen, se encontró que los índices de validez de contenido (CVI) de las tres subescalas o factores de la EAPD resultaron con adecuada validez de contenido.

Además, dichos índices superaron por mucho el estándar de .59 propuesto por Lawshe (1975). Por lo tanto, la segunda pregunta de investigación fue respondida favorablemente y la respuesta fue evidenciada por los hallazgos producto del análisis estadístico llevado a cabo.

Análisis Adicional de los Datos

Descripción de las Sugerencias y Comentarios del Panel de Jueces Expertos

Para evaluar los potenciales errores asociados a redacción, tipo de lenguaje y comprensión del contenido de los reactivos, se analizaron en primera instancia los comentarios que algunos de los jueces expertos registraron de modo escrito luego de evaluar la escala. Se buscó comprobar si la escala contenía errores de redacción o utilización de un lenguaje fuera del conocimiento o uso común de los jueces expertos, quienes representaban al grupo de profesores universitarios que eventualmente podrían ser encuestados con la escala. Precisa clarificar que a pesar de que todos los reactivos del EAPD obtuvieron altos índices de validez y se consideran con alta validez de contenido, hubo algunos de ellos que si fueron objeto de comentarios que incluyeron recomendaciones por parte de los jueces para la modificación de algunas palabras. Dichos comentarios emitidos por los jueces serán enviados al autor del EAPD para su consideración.

En el Apéndice H se incluyen de forma textual las sugerencias y comentarios emitidos por algunos de los jueces a los reactivos de la EAPD. Además, del análisis se desprende que seis de los once jueces (54%) de emitieron sugerencias de modificaciones gramaticales menores al instrumento. Los restantes cinco jueces (45%) no emitieron sugerencias o comentarios. De los jueces que sí emitieron comentarios, los mismos

giraron en torno al 74% (n =23) de los reactivos del EAPD. El 26% (n =8) de los reactivos del instrumento no recibieron comentarios o sugerencias por parte de los seis jueces. La mayor parte de los cambios sugeridos por estos jueces implicaban cambios gramaticales o la sustitución de palabras para mejorar comprensión.

Es importante recalcar que ninguna sugerencia o comentario de los jueces implicaba eliminar reactivos o modificar sustancialmente su contenido por problemas de claridad o relevancia. Incluso, la evaluación de las respuestas de los jueces a los reactivos para el criterio de claridad, revelaron que todos obtuvieron índices que superaban el .59 establecido, o sea, los 31 reactivos resultaron válidos para el criterio de claridad. De igual forma, para criterio de contenido, los 31 reactivos resultaron válidos. Véase el Apéndice G para los detalles. Por lo tanto, ambos parámetros adicionales resultaron adecuados y el instrumento, de forma general fue considerado por los jueces como claro, su contenido esencial y con reactivos que responden adecuadamente a la definición del concepto evaluado.

Resumen de los Hallazgos de la Investigación

En resumen y a través del juicio de once expertos, los 31 reactivos individuales de la EAPD, las tres subescalas y el instrumento en su totalidad demostraron poseer una adecuada validez de contenido para el grupo de docentes de educación superior puertorriqueños. A tenor con estos resultados se procede a la discusión de los hallazgos y las implicaciones de los mismos.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados obtenidos de la investigación, cuyo propósito fue evaluar la validez de contenido a través del juicio de 11 expertos de la Escala de Actitudes Hacia Personas con Discapacidad (EAPD; Verdugo et al., 2016) para Puerto Rico. El EAPD es el único instrumento que se encontró en español para evaluar las actitudes de los profesionales de la educación y la salud en torno a las personas con discapacidad. El instrumento fue desarrollado en España y en Puerto Rico se carece de información sobre su validez de contenido, asunto que limita su utilización en la Isla. Por lo tanto, la meta de este trabajo investigativo fue aportar datos psicométricos sobre el instrumento para determinar su aplicabilidad en este contexto cultural. El contar con un instrumento validado para Puerto Rico que permita conocer las actitudes de los docentes universitarios hacia los estudiantes con discapacidad es importante, en vista de estos profesionales tienen la posibilidad de contribuir no solo a su éxito académico, sino también a su pleno desarrollo.

A continuación, se discuten los hallazgos en el contexto del marco conceptual y de investigaciones previas. El capítulo finaliza con las implicaciones teóricas, limitaciones, recomendaciones y conclusiones que se pueden derivar de la investigación.

Es importante resaltar que en Puerto Rico no se encontraron estudios de validación de pruebas que evalúen las actitudes de profesores universitarios hacia las personas con discapacidad. Por lo tanto, a falta de esa literatura científica de Puerto Rico se enfatizó la discusión de hallazgos asociados al marco conceptual y aquellos en común con investigaciones internacionales.

Validez de Contenido del EAPD

En primer lugar, se concluye que la EAPD y sus tres subescalas cuentan con validez de contenido, es decir, se puede confirmar que miden lo que dicen medir en función de su contenido. Es posible afirmar lo anterior pues los hallazgos revelaron su congruencia con las cinco condiciones necesarias para establecer validez de contenido (Guion, 1977, citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2014):

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

Tras someter el EAPD al juicio de expertos para evaluar la validez de contenido del instrumento en su totalidad se encontró un alto índice de validez de contenido (CVI), de .93, el cual excedió de forma significativa el mínimo de .59 establecido como límite. En cuanto a las tres subescalas del instrumento (Relaciones sociales y personales, Vida normalizada, y Programas de intervención), todas superaron los límites establecidos y demostraron altos índices de validez de contenido, los cuales fluctuaron respectivamente de .98, .93 y .89. Se concluyó que hubo concordancia entre las puntuaciones asignadas por los jueces, y se identificó que el instrumento y sus subescalas posee una robusta validez de contenido para los docentes universitarios en Puerto Rico.

Por otra parte, el proceso de establecer la validez de contenido en Puerto Rico para el EAPD, permitió identificar una serie de reactivos que podrían ser considerados para modificación futura. En el Apéndice H se describen los comentarios emitidos por los jueces al igual que algunas sugerencias para la modificación de palabras.

Aun cuando todos los reactivos superaron el límite de .59 establecido y resultaron con niveles altos de validez de contenido (de .99 hasta .80), el reactivo 6 y el 26 obtuvieron los índices menos altos de .80 y, por lo tanto, se abordarán de forma especial en esta discusión. El reactivo 6 ("Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales.") y el 26 ("Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue."), fueron considerados como no esenciales por dos jueces, quienes además emitieron los siguientes comentarios sobre uno y otro ítem. Para el reactivo 6 comentaron lo siguiente: "La palabra confinada es fuerte. Se podría modificar este reactivo y redactarlo así: "A las personas con discapacidad severa se le debería proveer servicios especializados que se atemperen a su necesidad" (J7). El segundo juez sugirió que para ese reactivo se aclarara el término de "discapacidad severa" (J9). Para el reactivo 26, un juez (J4) indicó no considerarlo como esencial, cuestionando el origen de los datos que respaldan el argumento que dio base al ítem.

El proceso de identificar los comentarios de los jueces en torno a reactivos que pueden mejorarse resultó útil. Se espera que esto permita en un futuro realizar cambios que redunden en un contenido que exprese de forma más efectiva la realidad cultural y las actitudes de los docentes universitarios puertorriqueños, a quienes va dirigido el instrumento.

Modelo Conceptual y su Relación con los Hallazgos

El "paradigma *emic-etic*" (Brislin, 1976) fue utilizado como marco conceptual para el estudio y su aplicabilidad fue documentada por los resultados. Como se estableciera anteriormente, hay un balance entre ambas perspectivas. Por un lado, la perspectiva *emic* tiene como propósito establecer principios válidos que describan la conducta humana de forma más local, o sea, tomando en consideración el significado atribuido por las personas de esa cultura en específico. Por otro lado, la perspectiva *etic* es más universal y propone hacer generalizaciones a través de culturas que tomen en consideración toda la conducta humana. Mantener el balance entre ambas perspectivas en los procesos de adaptación de instrumentos es fundamental.

Demostraciones de cómo el marco conceptual resulta relevante a esta investigación se observa en las sugerencias emitidas por algunos jueces a varios reactivos. Por ejemplo, el reactivo 33 en la versión española establece: "Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad." La palabra "suprimir" fue interpretada por uno de los jueces como confusa y sugirió sustituir dicha palabra por "cambiar". Esto responde a que en la cultura puertorriqueña "suprimir" resulta como una palabra de mayor complejidad que "cambiar". Esto ejemplifica la expresión del fenómeno *emic* (desde dentro de la cultura) en la investigación, ya que es aparente que en España dicho el término "suprimir" es de uso más común, sin embargo, en Puerto Rico no lo es.

La otra cara del modelo conceptual utilizado expresa la perspectiva *etic* como aquella que responde a elementos válidos que definan la conducta de forma global o en cualquier cultura bajo estudio. Para ejemplificar la perspectiva *etic* en el estudio se

señala el significado de la palabra “discapacidad” como universal en las culturas hispanohablantes. A través de diferentes culturas latinas, la palabra “discapacidad” se refiere a una indisposición física o mental que dificulta el que la persona realice y se relacione con soltura en ciertas actividades y con el mundo circundante. Para la mayoría de los jueces, este término fue aceptado y estuvo claro.

Los comentarios de los jueces y sus sugerencias de sustituciones de palabras en algunos reactivos confirman la aplicabilidad del acercamiento *emic-etic* utilizado en este estudio. El acercamiento *emic-etic* establece un balance entre la frase o palabra estudiada desde adentro de la cultura (la perspectiva local) y la evaluación de palabras o frases similares a través de diferentes contextos culturales (la perspectiva universal). Desde este enfoque, las palabras que algunos jueces sugirieron sustituir o modificar responden al fenómeno *emic*. Esto significa que ellos, como pertenecientes a la cultura puertorriqueña, evaluaron que el significado e interrelación de las palabras señaladas con otros elementos intraculturales resultaba “extraño” o de difícil comprensión para personas locales.

Aunque el panel de jueces evaluó el significado de las palabras del instrumento principalmente desde “adentro” de la cultura puertorriqueña (*emic*), tampoco dejaron de mirarlo desde “afuera” (*etic*), de forma más universal para los hispanohablantes. Ejemplo del balance establecido entre estas dos perspectivas es que, en su mayoría, los jueces evaluaron el contenido del instrumento (un instrumento desarrollado en España) como válido, los reactivos como esenciales y claros. Sin embargo, sugirieron substituciones de palabras más locales, con un significado equivalente para la cultura puertorriqueña, sin perder de perspectiva la palabra original.

En términos generales, los hallazgos de este estudio resultaron congruentes con el marco conceptual utilizado (Brislin, 1976) y con la revisión de literatura (Chávez et al., 2007; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Sánchez & Echeverry, 2004; Wallander et al., 2001) sobre validación de instrumentos. Conforme a la discusión de los resultados revalidamos la pertinencia del marco conceptual utilizado. Los miembros del panel de jueces utilizaron el marco conceptual de manera implícita y espontánea, ya que continuamente se vieron en la necesidad de observar los conceptos en la cultura puertorriqueña y desde fuera de ella (desde la cultura de hispanohablantes), en un intento por hallar la equivalencia del fenómeno. Esto confirma y proporciona congruencia al paradigma *emic-etic* utilizado para fines del estudio.

Comparación con la Literatura Científica

Los hallazgos del estudio revelan consistencia con la limitada literatura disponible sobre las propiedades psicométricas del EAPD. El único estudio de validez de contenido del EAPD encontrado fue realizado por Arias y colaboradores (2016). Ellos obtuvieron valores adecuados de .91, .88 y .73 para las tres subescalas (Relaciones sociales y personales, Vida normalizada y Programas de intervención), respectivamente. Al igual que ellos, en la actual investigación se hallaron valores altos, de .98, .93 y .89. Puesto que en todos los casos (escala total y subescalas) los índices de validez de contenido fueron superiores a .70, se estableció que los indicadores de la escala en su totalidad y de las tres subescalas, son una medida válida del contenido. Se coincide con el comentario de Arias y colaboradores (2016), quienes indican que los resultados de su estudio y, por ende, del actual, proveen mayor confianza en el instrumento y en la operacionalización de las tres variables subyacentes en las subescalas de Relaciones

sociales y personales, Vida normalizada y Programas de intervención, que componen la escala total.

Contribución del Estudio y Área de Aplicabilidad

La fortaleza del actual estudio se relaciona con el proceso de validación de las propiedades psicométricas de una escala única, la EAPD, para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad que tienen los profesionales de la educación superior en Puerto Rico. El EAPD, fue estructurado originalmente por investigadores españoles y ahora su contenido fue validado culturalmente al contexto de la práctica de educación superior docente puertorriqueña.

El diseño metodológico utilizado sintetiza paso por paso los distintos aspectos psicométricos, rigor y ayuda estadística que todo trabajo de investigación en Psicología Escolar requiere para exponer resultados de impacto, principalmente para el campo de la psicopedagogía y la educación especial en Puerto Rico. Esto es particularmente relevante ya que es aparente que la metodología para validar instrumentos es poco utilizada por algunos profesionales, lo que explica el uso de instrumentos adaptados informalmente de otra cultura o traducciones literales de pruebas que evalúan importantes funciones psicológicas, como lo son las actitudes.

El presente trabajo de investigación es coherente con el interés en la realización y el uso apropiado de instrumentos de medición, partiendo del hecho de que las actitudes de los docentes universitarios sobre los estudiantes con discapacidad constituyen el pilar de la formación de dichos estudiantes. Evaluar las características de los reactivos y preguntas es un criterio esencial para determinar la calidad en la medición de un instrumento, el cual es válido cuando es pertinente en la cultura donde se pretende

aplicar. Así, la validación de contenido de una escala internacional es muestra de la necesidad de indagar objetivamente un sinnúmero de variables, que permiten cumplir los estándares estadísticos que fundamentan su aplicación en el contexto investigativo puertorriqueño.

La presente investigación convocó a expertos docentes, basados en los criterios establecidos por Lawshe (1975). Para asegurar fiabilidad en la evaluación los criterios seleccionados fueron referidos a la experiencia del juez en emitir juicios y tomar decisiones, nivel de importancia en la comunidad académica y científica, disponibilidad y motivación para participar, mantener imparcialidad y rectitud, y estar capacitado en las técnicas de evaluación de preguntas para validez de contenido. Así, se obtuvieron expertos con el perfil idóneo, para evitar sesgos de contenido en el análisis de los datos.

Implicaciones

En el proceso de adaptación de un instrumento de medición, la validez de contenido representa el primer nivel de evidencias de validez sobre el contenido de una prueba y el constructo que se intenta medir. Eso se logró con el actual estudio, cuyos hallazgos demostraron que el EAPD presenta evidencia de validez de contenido a través del juicio de expertos con valores altos y positivos en las categorías analizadas, siendo estas claridad, relevancia y contenido.

Poseer un instrumento que evalúe las actitudes del profesorado universitario hacia las personas con discapacidad (entiéndase como referencia hacia sus estudiantes con discapacidad), el cual esté validado para la cultura puertorriqueña, resulta en una aportación al campo de la Psicología Escolar y otras disciplinas relacionadas a la pedagogía en Puerto Rico. Esto se debe a que el EAPD validado para Puerto Rico

permitirá a otros investigadores y especialistas recoger con certeza y exactitud, valiosa información que contribuya a construir planes de intervención más adecuados para mejorar el contexto educativo universitario.

Finalmente, se reconoce que este estudio es pionero en el campo de la Psicología Escolar en Puerto Rico y sienta las pautas para el comienzo de otros estudios más abarcadores que tengan como propósito la validación de instrumentos para la cultura puertorriqueña. Al mismo tiempo, contar con un instrumento validado para el uso de docentes universitarios puertorriqueños es una gran contribución al campo de la evaluación en la isla.

Limitaciones

Como toda investigación, precisa dar cuenta de limitaciones metodológicas que deben superarse en futuras investigaciones. La escasez de estudios disponibles relacionados a la validación de instrumentos para evaluar las actitudes de los profesionales de la educación y la salud en Puerto Rico resultó en una gran limitación. Esta situación obstaculizó la comparación y el análisis de los resultados del estudio con otros que podían servir de referente.

La selección de la muestra de jueces expertos principalmente a una región geográfica de Puerto Rico puede resultar en una limitación adicional. El panel de jueces participantes se agrupó de forma marcada a las regiones suroeste de Puerto Rico, lo que constituye una restricción geográfica. Partiendo del hecho de que en la isla existen regionalismos lingüísticos, estos no pudieron ser tomados en consideración a cabalidad por carecer de participantes de las regiones este y norte. El hacer acopio de los diversos regionalismos en una investigación sobre adaptación de un instrumento es necesario para

evitar variables que puedan inferir con la comprensión de alguna palabra o frase en los reactivos.

No hay duda de que la metodología de validación de contenido utilizada proporcionó innumerables ventajas para evaluar el EAPD. Ahora bien, el factor de subjetividad de los jueces, difícilmente controlable por la investigadora, pudo incidir en su respuesta puesto que las diferentes perspectivas tenían el potencial de desviar el objetivo específico del constructo. Por este motivo, resulta importante partir de una formulación clara de los objetivos para disminuir potenciales ambigüedades.

Como último señalamiento se encontró que otra limitación del estudio pudo estar asociado al potencial sesgo en el muestreo. En el estudio de validez de contenido del EAPD se seleccionó un panel de jueces con características muy parecidas entre ellos, sugiriendo un sesgo en muestreo (por ejemplo, docentes con estudios avanzados) lo cual pudo delimitar la calidad de los datos adquiridos.

Propuestas para Futuras Investigaciones

Se espera que las limitaciones señaladas anteriormente al igual que los hallazgos del estudio sean utilizados por futuros investigadores para desarrollar proyectos investigativos adecuados para expandir los datos psicométricos del EAPD. Por ejemplo, se sugiere que, en un siguiente estudio, se obtenga la consistencia interna del EAPD y se exploren otras variables psicométricas que permitan evaluar de forma fiable las actitudes en los docentes universitarios en función de los estándares de la población puertorriqueña. La expectativa es que fortalecer un instrumento que ha demostrado excelente validez de contenido dé cabida a estudios futuros sobre el tema de actitudes hacia los estudiantes universitarios con discapacidad y permita la incorporación de

acciones sistemáticas que contribuyan a enriquecer los ambientes universitarios inclusivos.

De forma adicional y una vez se mejoren las diferentes dimensiones expresadas por los jueces, el EAPD podrá someterse a un proceso de piloteo para corroborar que sea comprensible y que recupera la información necesaria acerca de las actitudes que manifiestan los profesores universitarios sobre las personas con discapacidad en Puerto Rico. Una prueba piloto utilizando el instrumento es un segundo eslabón de importancia previo a realizar una investigación más abarcadora sobre el tema en Puerto Rico.

Conclusión

Los hallazgos de esta investigación permitieron extraer varias conclusiones respecto del objetivo principal que guio la investigación, establecer la validez de contenido a través de juicio de expertos de la EAPD para Puerto Rico. Los datos evidencian que el instrumento en su totalidad, al igual que sus tres subescalas, poseen adecuada validez de contenido para su uso con profesores universitarios puertorriqueños. Por lo tanto, los resultados permiten avalar el uso del instrumento de forma más extensa en futuras investigaciones en Puerto Rico.

El contar con un instrumento que aporte una visión de las actitudes que tiene el profesorado universitario hacia los estudiantes con discapacidad en la educación superior en Puerto Rico es una aportación importante del estudio actual. La necesidad de explorar la variable de las actitudes de los docentes universitarios hacia los estudiantes con discapacidad resulta fundamental a la hora de promover estrategias para que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo en escenarios universitarios inclusivos y de aceptación. De igual forma, se espera que la información

futura que arroje el uso de un instrumento como el EAPD permita promover la formación más certera de los docentes universitarios, el desarrollo de proyectos de sensibilización y concienciación, y la implementación de programas de apoyo que puedan requerir los docentes y los estudiantes universitarios con discapacidad.

REFERENCIAS

Abu-Hamour, B. (2013). Faculty attitudes toward students with disabilities in a public university in Jordan. *International Education Studies, 6*(12), 74.

Adams, D. & Hayes, S. G. (2011) Integrating tutor into faculty mentorship programming to serve students with disabilities. *Learning Assistance Review, 16*(2), 7-21. https://eric.ed.gov/?id=EJ960452

Alcedo R., M. A., Gómez S., L. E., Aguado D., A. L., Arias M., B. & González G., R. (2013). Eficacia del contacto e información técnica de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en niños de educación primaria. *Universitas Psychologica, 12*(2), 493-504. https://www.redalyc.org/pdf/647/64728763016.pdf

Alemany A., I. & Villuendas G., M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista de Ciencias Sociales Convergencia, 11*(034), 183-215. https://www.redalyc.org/pdf/105/10503408.pdf

Alonso, A. & Diez, E. (2008). Universidad y discapacidad: Indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 39*(2), 82-98. https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0805_inclusion_universidad-y-discapacidad.pdf

Alonso, M. J., Navarro, R. & Vicente, L. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Fòrum de Recerca, 13*, 476-491.

Arias, B. (1993). Evaluación de actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (Tesis doctoral no publicada). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Arias, B., Verdugo, M. Á. y Rubio, V. J. (1995). Evaluación de la actividad modelo local de Valladolid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Arias González, V., Arias Martínez, B., Verdugo Alonso, M. A., Rubia, M., & Jenaro Río, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero, 47* (2), 7-41. https://dx.doi.org/10.14201/scero2016472741

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers 'attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. https//doi.org/10.1080/08856250210129056

Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. & Haranburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: Perspectiva práctica. *Psicothema, 19*(1), 124-133. https://www.redalyc.org/pdf/727/72719119.pdf

Bateman, B. (2005). The play's the thing. *Academic Journal Learning Disability Quarterly 28*(2), 93-95. https//doi.org/10.2307/1593601

Beilke, J. R. (1999). The chilly climate for students with disabilities in higher education. *College Student Journal, 33*(3), 364-371.

Brislin, R.W. (2007). Comparative research methodology: Cross-cultural studies. *International Journal of Psychology*. *11*(3), 215-229. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00207597608247359

Brockelman, K. F. (2011). Faculty members' ratings of the effectiveness of academic strategies of university students with psychiatric disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 24*(1), 43 – 52. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941731.pdf

Chávez, L. M., Matías-Carrelo, Barrio, C. & Canino, G. (2007). The cultural adaptation of the youth quality of life instrument-research version for Latino children and adolescents. *Journal of Children and Family Studies, 16,* 75-89. https//doi.org/10.1007/s10826-006-9069-2

Clauston-Theoharis, J., Ashby, C., & DeCloutte, N. (2009). Relentless optimism: Inclusive postsecondary opportunities for students with significant disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 22*(2), 88-105. https://eric.ed.gov/?id=EJ868134

Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of SpecialEducation, 40*(4), 230238. https://doi.org/10.1177/00224669070400040401

Cook, L., Rumrill, P. D. & Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21*(1), 84-96. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ896246.pdf

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353. https//doi.org/10.1080/13603110903030089

Del Toro, H. R. (15 de noviembre de 2013). Conversatorio sobre discapacidad intelectual y acceso a la educación. *Asociación del Programa Graduado en Educación de National University College (NUCO).* https://www.universia.net/es/actualidad/orientacion-academica/celebran-conversatorio-sobre-discapacidad-intelectual-acceso-educacion-1062445.html

Doménech, V., Esbrií, J. V., González, H. A., & Miret, L. (2004). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. *Jornades de Foment de la Investigació, Universitat Jaume.* https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79626/forum_2003_30.pdf?sequence=1

Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Child, 46*(7), 504-514. https//doi.org/10.1177/001440298004600702

Dowrick, P. W., Anderson, J., Heyer, K., & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *22*, 41-47.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993) The psychology attitudes. *Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.* https://psycnet.apa.org/record/1992-98849-000

Eckes, S. E., & Ochoa, T. A. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education, 33*(3), 6-20.

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6,* 27–36.

Fishbein, *M.*, & Ajzen, I. (*1975*). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Addison-Wesley. https://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html

Fitchen, C.S., Amsel, R., Bourdon, C.V. & Creti, L. (1988). Interaction between college students with physical disabilities and their professors. *Journal of Applied*

Rehabilitation Counseling, 19(1), 13-20. https://psycnet.apa.org/record/1989-06751-001

Fonosch, G. G., & Schwab, L. O. (1981). Attitudes of selected university faculty members toward disabled students. *Journal of College Student Personnel*, *22*(3), 229-235, https://eric.ed.gov/?id=EJ246793

Foster, S., Long, G., & Snell, K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 4*(3), 225-235. https://doi.org/10.1093/deafed/4.3.225

Gallasch, C.H., Costa, N.M. & Amick, B. (2007). Cross-cultural adaptation, reliability and cross-cultural adaptation, reliability, and validity of the work role functioning questionnaire to Brazilian Portuguese. *Journal of Occupational Rehabilitation, 17*(4), 707-711. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17909949/

García de la Banda G., & Pelechano, V. (1996). Variables de personalidad como determinantes de las actitudes de aceptación y rechazo de invidentes en padres y profesores. *Análisis y Modificación de Conducta*, *22* (81), 5-36. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/527582

Gilson, C. L. & Dymond S. K. (2012). Barriers impacting students with disabilities at Hong Kong University. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 25*(2), 103-118. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ994280.pdf

Gómez, V. & Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de las personas con discapacidad y hacia la educación. *Cultura y Educación, 16*(4), 371-383. https://www.researchgate.net/publication/233657610_Actitudes_de_los_estudiant

es_de_educacion_hacia_la_integracion_de_personas_con_discapacidad_y_hacia_la_educacion_multicultural_Education_student's_attitudes_towards_integrating_people_with_disabilitie

Gormley, S, Hughes, C. A., Block, L., & Lendmann, C. (2005). Eligibility assessment requirements at the postsecondary level for students with learning disabilities: A disconnect with secondary schools? J*ournal of Postsecondary Education and Disability, 18*(1), 63-70. https://www.researchgate.net/publication/286779604_Gormley_S_Hughes_CA_Block_L_Lendmann_C_2005_Eligibility_Assessment_Requirements_at_the_Postsecondary_Level_for_Students_with_Learning_Disabilities_A_Disconnect_with_Secondary_Schools_Journal_of_Postse

Granada A., M., Pomes, M., & Sanhueza H., S. (2013). Actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Cultural, 25*(5), 51-59. https//doi.org/10.35305/revista.v0i25.88

Greenberger, L., & Leyser, Y. (2010). Students with learning disabilities and other disabilities in a technological institute in higher education: Is faculty assisting these students to succeed? *Issues in Special Education & Inclusion, 25*, 61–80.

Guillemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: Literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology, 46*(12) 1417-1432. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/089543569390142N

Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C. (1994). Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly, 11*(1), 44–56. https://psycnet.apa.org/record/1994-27565-001

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Recolección de los datos cuantitativos. En R. Hernández, C. Fernández, & P. Baptista (Eds.), *Metodología de la investigación* (5ta ed., pp. 2001-2004). McGraw Hill Interamericana. https://www.universia.net/es/actualidad/orientacion-academica/celebran-conversatorio-sobre-discapacidad-intelectual-acceso-educacion-1062445.html

Humphrey, M., Woods, L. & Huglin, L. (2011). Practice brief: Increasing faculty awareness of students with disabilities: A two-pronged approach. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 24*(3), 255-261. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966128.pdf

Iglesias, D. & Polanco, V. (2009). Determinantes de la actitud hacia la discapacidad de personas sin discapacidad en pequeñas empresas. Tesis no publicada. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela. http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAR7055.pdf

Irizarry-Fonseca, L. O. (2020). Conocimiento y actitudes hacia el acomodo razonable de una muestra de la población universitaria de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras: Un estudio descriptivo. *Revista Electrónica Educare, 24*(2), 1-21. https://ror.org/01t466c14

Izuzquiza G., L. & Ruiz I., R. (2005). Formación para la inserción laboral: Un proyecto conjunto entre la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la

Universidad Autónoma de Madrid y la Fundación Prodis. *Revista Síndrome Down, 22*(87), 125-131. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-127827

Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools, 19*(3), 374-379. https//doi.org/10.1002/1520-6807

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*, 563-575. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Leyser, Y., Vogel, S. & Wyland, S. (1998). Faculty attitudes and practices regarding students with disabilities: Two decades after implementation of section 504. *Journal on Postsecondary Education and Disability, 13*(3), 22-43. https://muhaz.org/faculty-attitudes-and-practices-regarding-students-with-disabi.html

Lira, M. T. & Caballero, E. (2020). Adaptación transcultural de instrumentos de evaluación en salud: Historia y reflexiones del por qué, cómo y cuándo. *Revista Médica Clínica Las Condes, 31*(1), 85-94. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864019301166

Lobardi, A., Gerdes, H., & Murray, C. (2011). Validating an assessment of individual actions, postsecondary, and social supports of college students with disabilities. *Journal of Students Affairs, 48(*1), 107-126. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2202/1949-6605.6214

López G., M., & López G., M. (1997). Necesidades educativas especiales y modificar actitudes en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1*(0), 1-5, https://www.researchgate.net/publication/28237861_Simular_la_discapacidad_una_tecnica_para_conocer_las_necesidades_educativas_especiales_y_modificar_actitudes_en_la_formacion_del_profesorado#fullTextFileContent

López, G., & Moriña A. (2015). Hidden voices in higher education: Inclusive policies and practice in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 19*(4), 365-378. https://www.researchgate.net/publication/265395929_Hidden_voices_in_Higher_Education_inclusive_policies_and_practices_in_Social_Science_and_Law_Classrooms

Luque P., D. J., & Rodríguez I., G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: Elementos para reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica, 9*(3), 270-281. https//doi.org/https://doi.org/10.5944/reop.vol.19.num.3.2008.11428

Marshak, L., Van Wieren, T., Raeke F., D., Swiss, L. & Dugan, C. (2010). Exploring barriers to college student use of disability services and accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 22*(3), 151-165. https://www.researchgate.net/publication/234601041_Exploring_Barriers_to_College_Student_Use_of_Disability_Services_and_Accommodations

Martínez M., M. A. & Bilbao L., M.C. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre*

Discapacidad Intelectual, 42(4), 50-78. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART19441/240-8%20Mart%C3%ADnez.pdf

Martini, R., St-Pierre, M. F., & Wilson, B. (2011) French Canadian cross-cultural adaptation of the developmental coordination disorder questionnaire ’07: DCDQ-FC. *Canadian Journal of Occupational Therapy. 78*(5), 318-327. DOI: 10.2182/cjot.2011.78.5.7

Mayat, N., & Amosun, S. L. (2011). Perceptions of academic staff towards accommodating students with disabilities in a civil engineering undergraduate program in a university in South Africa. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 24*(1), 53 – 59. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941732.pdf

Medición Psicológica en Puerto Rico. *Edición especial de la Revista Puertorriqueña de Psicología*, *19*, 11-48. https://www.redalyc.org/pdf/2332/233216360001.pdf

McGartland, D., Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research, 27* (2), 94-104.

Molina, J.J., Martínez, J., Albert, C., Berrios, G., Sierra, M. & Ruque, L. (2006). Adaptación y validación al castellano de la escala de despersonalización de Cambridge. *Actas Españolas de Psiquiatría, 34*(4), 185-192.

Moreno, J. F., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación, 40*(5), 1-12. DOI: 10.1007/s10926007-103-2

Moreno, M. I., Morán Suárez, M. L., Gómez Sánchez, L. E., Solís García, P., & Alcedo Rodríguez, M. A. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad: Una

revisión de la literatura. *Revista Española de Discapacidad, 10*(1), 7-27. https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.01

Morris, M. W., Leung, K. Ames, D., & Lickel, B. (1999). Views from inside and outside: Integrating emic and etic insights about culture and justice judgment. *Academy of Management Review, 24*(4), 781-796. http://www.columbia.edu/~da358/publications/etic_emic.pdf

Opini, B. (2012). Barriers to participation of women students with disabilities in university education in Kenya. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 25*(1), 65-79. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ970020.pdf

Organización Panamericana de la Salud. (2022). Discapacidad. https://www.paho.org/es/temas/discapacidad

Parales-Quenza, C. J., & Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007) Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: Elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *39*(2), 351-361. https://www.redalyc.org/pdf/805/80539210.pdf

Passalacqual, R. (2010). Cross-cultural adaptation and patients' judgments of a question prompt list for Italian-speaking cancer patients. *BMC Health Services Research, 10*(16), 1-8. https://doi.org/10.1186/1472-6963-10-16

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

Peters, B. (2021). Qualitative methods in monitoring and evaluation: The emic and the etic: Their importance to qualitative evaluators. American University Washington.

https://programs.online.american.edu/msme/masters-in-measurement-and-evaluation/resources/emic-and-etic

Phillips, A., Terras, K., Swinney, L., & Schneweis, C. (2012). Online disability accommodations: Faculty experiences at one public university. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 25*(4), 331-334. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002144.pdf

Polo, M.T., & López, M.D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2), 87-98. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058007

Postsecondary National Policy Institute (2021). Students with disabilities in higher education. Recuperado de https://pnpi.org/students-with-disabilities-in-higher-education/

Rama judicial. (2001). Resumen de la implantación de medidas contra el discrimen. https://www.ramajudicial.pr/sistema/supremo/conferencia/igualdad-genero/2001Diciembre-RESUMEN-IMPLANTACION-DE-MEDIDAS-CONTRA-EL-DISCRIMEN.pdf

Ramada- Rodilla, J. M., Serra-Pujadas, C., & Declos- Clanchet, G. L. (2013). Adaptación cultura y validación de cuestionarios de salud y recomendaciones metodológicas. *Salud Pública México, 55*(1), 57-66. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342013000100009

Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal, 38*(2), 191-198.

Rao, S. & Garlin, B. C. (2003) Attitudes of university faculty toward accommodations to students with disabilities. *Journal for Vocational Special Needs Education, 25*(2), 47-54. https://eric.ed.gov/?id=EJ854908

Rivera Colón, R., & Irizarry Fonseca, L. O. (2016). Estudiantes con impedimentos en el escenario de educación superior: Barreras y consideraciones para el éxito. *Revista Griot*, *6*(1), 29–43. https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1622

Rizzo, T. L., & Wright, R. G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, *26*(5), 307–309. https://psycnet.apa.org/record/1989-13662-001

Roca de Torres, I. (2008). Perspectiva histórica sobre la medición psicológica en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, *19*, 11-48. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1946-20262008000100001&lng=pt&tlng=es.

Rodríguez, J. M. (2001). *Traducción de la WAIS III del inglés al español*. Manuscrito no publicado.

Rodríguez, J., Herrans, L., Pons, J., Matías-Carrelo, L., Medina, G. & Rodríguez, M. (2008). Proceso de traducción y adaptación para Puerto Rico de la Wechsler Adult Intelligence Scale-III: Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos, Versión III (EIWA-III). *Revista Puertorriqueña de Psicología*, *19*(1), 58-74. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1946-20262008000100003

Rodríguez-Martín, A. & Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad: Actitudes del profesorado y los estudiantes. *Perfiles Educativos, 37*(147), 86-102.

Sale, P. & Carey, D.M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children, 62*(1), 6-19. https://doi.10.1177/001440299506200102

Sánchez, R., & Echeverry, J. (2004). Validación de escalas de medición en salud. *Revista de Salud Pública*, *6*(3), 302-318.

Satcher, J. (1992). Community college faculty comfort with providing accommodations for students with learning disabilities. *College Student Journal, 26*(4), 518–524. https://psycnet.apa.org/record/1993-27591-001

Shultz, K.S., & Whitney, D.A. (2005). *Measurement theory in action: Case studies and exercises*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert judgement and risk perception. http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf

Sniatecki, J. L., Perry, H. B., & Snell, L. H. (2014). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *28*(3), 259-275.

Students with Disability (2020). National Center for Educational Statistics. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp

Trammel, J. (2009). Postsecondary students and disability stigma: Development of the secondary student survey of disability-related stigma (PSSDS). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *22*(2), 106-116. https://eric.ed.gov/?id=EJ868135

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2003). The Condition of Education 2003, NCES 2003–067. Washington, DC.

Valencia, L. A. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos. https://www.rebelion.org/docs/192745.pdf

Verdugo A., M. A., & Arias M., B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada, 44(*1), 95-102. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2798983

Verdugo, M. A., Arias, B. & Jenaro, C. (1994). Actitudes hacia las personas con minusvalía. Instituto Nacional de Servicios Sociales. https://www.academia.edu/28218865/Actitudes_hacia_las_personas_con_minusvalia_M_A_Verdugo_Alonso_B_Arias_Mart%C3%ADnez_y_C_Jenaro_R%C3%ADos

Verdugo, M. A., Jenaro, C., & Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. En M. A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-143). Siglo XXI. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4854918

Verdugo, M. Á., Arias, B., & Jenaro, C. (2016). Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca.

Verdugo, M.A., Jenaro, C. Calvo, I., & Navas, P. (2017). Disability policy implementation from a cross-cultural perspective. *Intellectual and Developmental Disabilities 55*(4), 234-246. https://doi.10.1352/1934-9556-55.4.234

Wallander, J. L., Schmitt, M. & Kook, H. M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: Issues, instruments, and applications. *Journal of Clinical Psychology* 57(4), 571-585. https://doi.10.1002/jclp.1029

Yuker, H. E., Block, J. R., & Campbell, W. J. (1960). A scale to measure attitudes toward disabled persons. Human Resources Center.

Apéndices

Ápendice A

Valor mínimo de CVR[1]

Número de Jueces	Valor mínimo
5	.99
6	.99
7	.99
8	.75
9	.78
10	.62
11	.59
12	.56
13	.54
14	.51
15	.49
20	.42
25	.37
30	.33
35	.31
40	.29

[1] Tomado y adaptado de: Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, *28*, 563-575 y de Shultz, K.S., & Whitney, D.A. (2005). Measurement theory in action: Case studies and exercises. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Apéndice B

Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa de Psicología

Carta de Invitación y Hoja de Información a Potenciales Miembros del Panel de Jueces

Estimado/a _____;

Mi nombre es Solimar Martínez Sáez, estudiante doctoral del Programa de Psicología Escolar de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Estoy llevando a cabo un estudio el cual consiste en evaluar la validez de contenido por juicio de expertos de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad (EAPD). Dicho instrumento fue desarrollado en España por Verdugo y colaboradores en el año 2016.

Por la presente se le solicita su participación como juez para evaluar el contenido de los reactivos de la EAPD. Para participar, se espera que usted cumpla con los siguientes criterios: a) sea profesor universitario a tiempo parcial o completo, b) haya ejercido por al menos un año como docente, y c) tenga 21 años o más. Para participar es importante que usted complete los instrumentos en su totalidad y que no tenga relación personal, familiar o profesional directa con la investigadora.

Al pertenecer al comité de 11 jueces, usted tendrá la labor de evaluar tres aspectos del instrumento: claridad (si el reactivo se entiende claramente), relevancia (si el reactivo es esencial) y contenido (si el reactivo responde a la definición del concepto que pretende evaluar). Para este instrumento, se les recuerda que el concepto que se pretende evaluar son las actitudes de los profesionales sobre las personas con discapacidad.

El instrumento consta de 31 reactivos organizados en tres factores o subescalas. Se estima que completar la evaluación del mismo debe tomarle aproximadamente **15 minutos**. Además de la hoja de consentimiento informado, se le está enviando con esta carta una planilla donde usted evaluará los reactivos a través de hacer una marca de cotejo bajo la columna que mejor indique su parecer. También se le provee espacio para incluir comentarios o sugerencias en relación a cada reactivo si es que así lo desea.

Su participación en este estudio es completamente voluntaria y confidencial. Su nombre y dirección electrónica se mantendrá en estricta confidencialidad y solo lo conocerá la investigadora. Sin embargo, es preciso recordarle que no se puede garantizar total protección de la privacidad ni de la confidencialidad pues al estar intercambiando información por correo electrónico con la investigadora existe la posibilidad de ser identificado por terceras partes durante la transmisión de información mediante su correo

electrónico o dirección IP. Ahora bien, para proteger el anonimato y la privacidad de ustedes como participantes la investigadora tomará las siguientes medidas de protección y seguridad que están bajo su control: a) los nombres y correos electrónicos de ustedes los jueces expertos serán protegidos por la investigadora, solo ella tendrá acceso a esa información, b) los documentos de evaluación no incluirán su nombre (al momento de analizar los datos la investigadora los identificará con un código como J1, J2, J3, etc.), su nombre solamente aparecerá en la Hoja de Consentimiento y, c) los documentos digitales o electrónicos del estudio se guardarán en una memoria externa bajo el control exclusivo de la investigadora.

La participación en esta investigación representa un riesgo psicológico mínimo para los participantes. Si usted como participante confronta alguna situación durante su participación podrá tomar las siguientes medidas que se identifican a continuación. Si experimenta problemas tecnológicos por pérdida de electricidad o falta de conectividad podrá volver a entrar y responder la planilla de evaluación cuando tenga el servicio. Si experimenta desinterés durante su participación, podrá retirarse del estudio inmediatamente sin ninguna penalidad o repercusión. El retirar la participación no implica ninguna consecuencia.

No hay incentivos directos asociados con la participación en esta investigación. Sin embargo, su colaboración en este estudio será una valiosa aportación en el campo de la educación post secundaria y la salud mental en Puerto Rico. El participar en este estudio será de beneficio para promover la calidad de vida en el escenario universitario de los estudiantes con discapacidad, también llamados estudiantes con diversidad funcional en Puerto Rico. Su evaluación de este instrumento aportará datos para determinar si la escala posee un contenido adecuado para ser utilizada en futuras investigaciones. Nuestra meta es que la escala cuyo contenido estará evaluando, pueda ser utilizada con mayor certeza en el futuro en estudios sobre las actitudes de los profesores hacia los estudiantes con discapacidades en Puerto Rico.

Agradeceré que de estar interesado o interesada en participar complete en su totalidad los documentos que le hice llegar y los devuelva a la mayor brevedad posible a la dirección electrónica que se indica en el próximo párrafo. Es crucial que cumplimente y devuelva los siguientes documentos: 1) Hoja de consentimiento informado y, 2) Planillas de evaluación para la validación del instrumento.

Si tiene alguna duda, pregunta o necesita comunicarse conmigo puede hacerlo al teléfono móvil (787) 423-7282. También me puede escribir al correo electrónico creado para esta investigación solimar2@hotmail.com

De forma adicional, para obtener mayor información puede comunicarse con la directora del Comité de Disertación, la Dra. Cristina Perea pereanievescristina@gmail.com
Para expresar alguna preocupación por el trato ético que usted como participante pueda estar sujeto en esta investigación, puede comunicarse con la Sra. Fredeswinda Rivera,

Administradora de la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Interamericana de Puerto Rico llamando al (787) 766-1912 extensión 2213.

Le agradezco de antemano su cooperación con esta investigación y espero considere favorablemente su participación que será de gran ayuda y beneficio.

Sinceramente,

Solimar Martínez, PhD (c)
Investigadora y estudiante doctoral

Apéndice C

Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa de Psicología

Hoja de Consentimiento Informado

Estudio sobre la Validez de Contenido por Jueces Expertos de la EAPD

Yo, _____, mayor de edad, certifico que he leído la Carta de Invitación y la Hoja de Información donde he sido informado/a sobre el propósito, procedimientos, beneficios y manejo de confidencialidad de la investigación.

Certifico a su vez que: a) soy profesor/a universitario/a a tiempo parcial o completo, b) he ejercido por al menos un año como docente, c) tengo 21 años o más y, d) no tengo relación directa ya sea familiar, personal o profesional con la investigadora. Certifico que entiendo mis derechos como participante de este estudio y voluntariamente consiento a participar en el mismo. Además, entiendo de qué se trata y las razones por las que se está llevando a cabo la investigación.

Entiendo que los resultados de esta investigación serán utilizados exclusivamente para los propósitos que me fueron indicados.

_____ _____

Firma del/la Participante Fecha

Apéndice D

Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Programa Doctoral de Psicología

Planilla para la Validación del Instrumento por Jueces Expertos

Formulario para evaluación de la Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (EAPD)

Estimado miembro del comité de jueces:

Este documento tiene como propósito conocer su opinión profesional en torno a los reactivos pertenecientes al instrumento titulado Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (EAPD; Verdugo et al., 2016). Sus respuestas nos permitirán evaluar la validez de contenido de la EAPD para Puerto Rico.

Según indican Arias y colaboradores (2016, p. 17), la actual versión del EAPD consta de 31 reactivos individuales que se agrupan en tres factores o subescalas: 1) Relaciones sociales y personales (RS), 2) Vida normalizada (VN), y 3) Programas de intervención (PI). El primer factor (RS) cuenta de 13 reactivos cuyo contenido tiene que ver con sentimientos, intenciones de conducta y pensamientos de la persona cuando ha de establecer una relación personal o social con una persona con discapacidad. El segundo factor (VN) incluye 13 reactivos donde se hace referencia a los derechos de llevar una vida normalizada y a la igualdad de oportunidades como a la posibilidad o capacidad de las personas con discapacidad para desenvolverse en distintos ámbitos de la vida. Por último, el tercer factor (PI) cuenta con cinco reactivos y se refiere a actuaciones concretas a realizar para favorecer la integración y la plena inclusión de las personas con discapacidad, así como juicios sobre la rentabilidad económica de esas actuaciones.

Le solicito que para cada reactivo del instrumento usted evalúe tres aspectos: **claridad** (si el reactivo se entiende claramente), **relevancia** (si el reactivo es esencial) y **contenido** (si el reactivo responde a la definición del concepto que pretende evaluar que son las actitudes de los profesionales sobre las personas con discapacidad).

Puede hacer una marca de cotejo bajo la columna que mejor indique su parecer, además se le provee espacio para incluir comentarios o sugerencias en relación a cada reactivo. En la última página, se le provee en un espacio en blanco adicional para cualquier otra observación más extensa que desee hacer.

Instrucciones:

El siguiente cuestionario contiene el instrumento titulado Escala de Actitudes hacia Personas con Discapacidad (EAPD). Lea cada reactivo cuidadosamente, haga una marca de cotejo bajo la columna que mejor indique su parecer y realice las sugerencias, comentarios u observaciones más extensas de manera individual en el espacio en blanco, según aplique para cada uno de los reactivos.

Reactivo	El reactivo se entiende de forma …		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Recomendaciones o comentarios sobre el reactivo
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición	
Factor 1: Relaciones sociales y personales (RS)							
7. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.							
9. En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad.							
10. Si me citara con una persona con discapacidad, me preocuparía lo que la gente pudiera pensar.							
13. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.							

Reactivo	El reactivo se entiende de forma …		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Recomendaciones o comentarios sobre el reactivo
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición	
Factor 1: Relaciones sociales y personales (RS)							
16. Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad.							
18. Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme.							
19. Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona.							
21. Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad.							
24. Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran.							

Reactivo	El reactivo se entiende de forma …		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Recomendaciones o comentarios sobre el reactivo
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición	
Factor 1: Relaciones sociales y personales (RS)							
25. El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante.							
28. No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad.							
31. Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar.							
32. Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial.							
Factor 2: Vida normalizada (VN)							
1. Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona.							

Reactivo	El reactivo se entiende de forma …		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Recomendaciones o comentarios sobre el reactivo
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición	
Factor 2: Vida normalizada (VN)							
2. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona.							
3. Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad.							
8. Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera.							
11. Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente.							

Reactivo	El reactivo se entiende de forma …		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Recomendaciones o comentarios sobre el reactivo
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición	
Factor 2: Vida normalizada (VN)							
14. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas.							
15. Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona.							
20. Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia.							
22. Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad.							

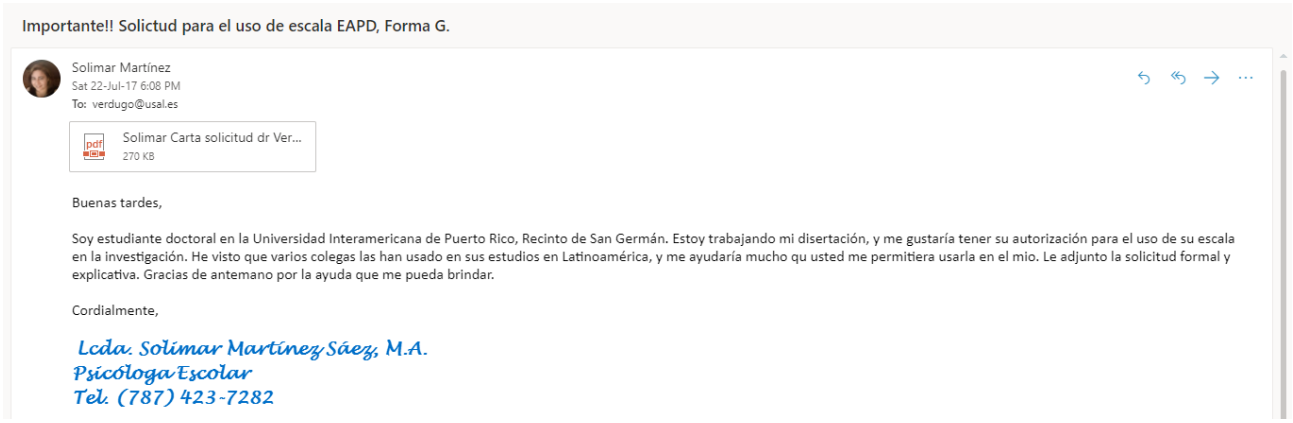
Reactivo	El reactivo se entiende de forma …		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Recomendaciones o comentarios sobre el reactivo
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición	
Factor 2: Vida normalizada (VN)							
23. Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas.							
27. Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños.							
29. Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad.							
30. Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona.							

Reactivo	El reactivo se entiende de forma…		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Recomendaciones o comentarios sobre el reactivo
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición	
Factor 3: Programas de intervención (PI)							
5. Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándoles el acceso a los lugares públicos.							
6. Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales.							
26. Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue.							

Reactivo	El reactivo se entiende de forma…		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Recomendaciones o comentarios sobre el reactivo
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No Responde a definición	
Factor 3: Programas de intervención (PI)							
33. Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad.							
34. El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes.							

¡Gracias por su colaboración!

Apéndice E
Autorización del autor de la EAPD para el uso del instrumento



Importante!! Solictud para el uso de escala EAPD, Forma G.

Solimar Martínez
Sat 22-Jul-17 6:08 PM
To: verdugo@usal.es

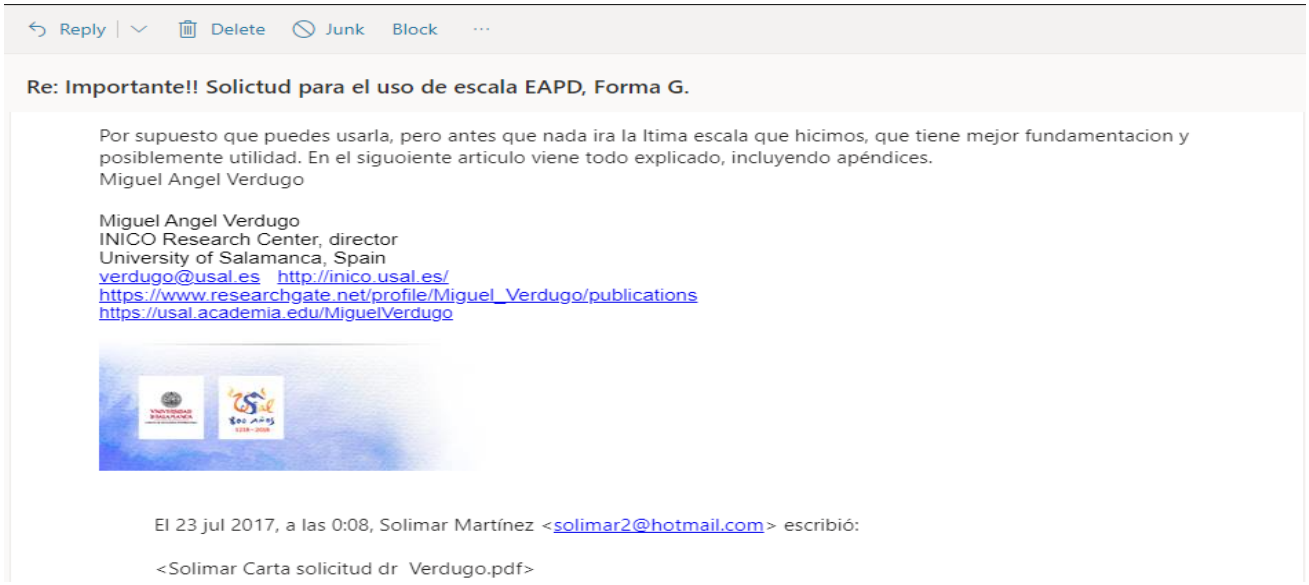
Solimar Carta solicitud dr Ver...
270 KB

Buenas tardes,

Soy estudiante doctoral en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Estoy trabajando mi disertación, y me gustaría tener su autorización para el uso de su escala en la investigación. He visto que varios colegas las han usado en sus estudios en Latinoamérica, y me ayudaría mucho qu usted me permitiera usarla en el mio. Le adjunto la solicitud formal y explicativa. Gracias de antemano por la ayuda que me pueda brindar.

Cordialmente,

Lcda. Solimar Martínez Sáez, M.A.
Psicóloga Escolar
Tel. (787) 423-7282



Reply | Delete | Junk | Block | ...

Re: Importante!! Solictud para el uso de escala EAPD, Forma G.

Por supuesto que puedes usarla, pero antes que nada ira la ltima escala que hicimos, que tiene mejor fundamentacion y posiblemente utilidad. En el siguoiente articulo viene todo explicado, incluyendo apéndices.
Miguel Angel Verdugo

Miguel Angel Verdugo
INICO Research Center, director
University of Salamanca, Spain
verdugo@usal.es http://inico.usal.es/
https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Verdugo/publications
https://usal.academia.edu/MiguelVerdugo

El 23 jul 2017, a las 0:08, Solimar Martínez <solimar2@hotmail.com> escribió:

<Solimar Carta solicitud dr Verdugo.pdf>

Apéndice F

Carta Aprobación IRB

DATE:	August 29, 2022
TO:	SOLIMAR MARTINEZ SAEZ, PhD
FROM:	IAUPR Institutional Review Board
PROJECT TITLE:	[1947970-1] VALIDEZ DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS DE LA ESCALA DE ACTITUDES HACIA PERSONAS CON DISCAPACIDAD
REFERENCE #:	SG PHD PSY
SUBMISSION TYPE:	New Project
ACTION:	DETERMINATION OF EXEMPT STATUS (NOT HUMAN SUBJECT RESEARCH)
DECISION DATE:	August 24, 2022
REVIEW CATEGORY:	Exemption category # N/A

Thank you for your submission of New Project materials for this protocol.

The IAUPR Institutional Review Board has determined that the **proposed validation of an instrument by experts** is not considered research with human subjects, therefore, is **EXEMPT FROM IRB REVIEW** according to applicable federal regulations.

A copy of this correspondence will be retained within our records.

If you have any questions, please contact the IAUPR Institutional Review Board at 787-766-1912 ext. 2432 or jri@inter.edu. Please include your project title and reference number in all correspondence with this committee.

This letter has been electronically signed in accordance with all applicable regulations, and a copy is retained within Inter American University of Puerto Rico's Institutional Review Board records.

Apéndice G
Índices de Validez de Contenido (CVI) del EAPD y Tres Factores
Respuestas de los Jueces Expertos (N=11)

Reactivo	El reactivo se entiende de forma …		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Razón de Validez de Contenido (CVR)	Reactivo aceptado (valor superior al .59 mínimo)
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición		
Factor 1: Relaciones sociales y personales (RS)								
7. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.	10	1	11	0	11		.99	✓
9. En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad.	11		11		11		.99	✓
10. Si me citara con una persona con discapacidad, me preocuparía lo que la gente pudiera pensar.	11		11		11		.99	✓
13. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.	11		11		11		.99	✓
16. Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad.	11		11		11		.99	✓
18. Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme.	11		11		11		.99	✓
19. Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona.	11		11		11		.99	✓

Reactivo	El reactivo se entiende de forma …		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Razón de Validez de Contenido (CVR)	Reactivo aceptado (valor superior al .59 mínimo)
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición		
21. Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad.	11		10	1	11		.90	✓
24. Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran.	11		11		11		.99	✓
25. El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante.	11		10		11		.90	✓
28. No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad.	11		11		11		.99	✓
31. Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar.	11		11		11		.99	✓
32. Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial.	10	1	11		11		.99	✓
ÍNDICE DE VALIDEZ DE CONTENIDO (CVI) DEL FACTOR 1: RELACIONES SOCIALES Y PERSONALES (RS)							**FACTOR 1: ÍNDICE DE VALIDEZ DE CONTENIDO (CVI)=.98**	

Reactivo	El reactivo se entiende de forma …		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Razón de Validez de Contenido (CVR)	Reactivo aceptado (valor superior al .59 mínimo)
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición		
Factor 2: Vida normalizada (VN)								
1. Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona.	11		11		11		.99	✓
2. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona.	11		11		11		.99	✓
3. Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad.	11		11		11		.99	✓
8. Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera.	11		10	1	11		.90	✓
11. Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente.	11		11		11		.99	✓
14. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas.	11		10	1	11		.90	✓
15. Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona.	11		10	1	11		.90	✓
20. Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia.	11		10	1	11		.90	✓

Reactivo	El reactivo se entiende de forma …		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Razón de Validez de Contenido (CVR)	Reactivo aceptado (valor superior al .59 mínimo)
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición		
22. Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad.	11		10	1	11		.90	✓
23. Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas.	11		11		11		.99	✓
27. Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños.	11		10	1	11		.90	✓
29. Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad.	10	1	10	1	11		.90	✓
30. Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona.	11		10	1	11		.90	✓
ÍNDICE DE VALIDEZ DE CONTENIDO (IVC) DEL FACTOR 2: VIDA NORMALIZADA (VN)							**FACTOR 2: ÍNDICE DE VALIDEZ DE CONTENIDO (CVI)=.93**	

Reactivo	El reactivo se entiende de forma …		El reactivo es…		El reactivo responde o no a la definición del instrumento...		Razón de Validez de Contenido (CVR)	Reactivo aceptado (valor superior al .59 mínimo)
	Clara	No clara	Esencial	No esencial	Responde a definición	No responde a definición		
Factor 3: Programas de intervención (PI)								
5. Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándoles el acceso a los lugares públicos.	11		10	1	11		.90	✓
6. Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales.	10	1	9	2	11		.80	✓
26. Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue.	11		9	2	11		.80	✓
33. Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad.	11		11		11		.99	✓
34. El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes.	11		10	1	11		.90	✓
ÍNDICE DE VALIDEZ DE CONTENIDO (CVI) FACTOR 3: PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN (PI)							**FACTOR 3: ÍNDICE DE VALIDEZ DE CONTENIDO (CVI)=.89**	
ÍNDICE VALIDEZ CONTENIDO (CVI) TOTAL (EAPD TOTAL)							**CVI TOTAL= .93**	

Apéndice H
Resumen de Sugerencias o Comentarios de los Jueces en torno a Reactivos

Reactivo	Sugerencias o Comentarios de los Jueces
Factor 1: Relaciones sociales y personales (RS)	
7. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.	"Me parece que el participante podría no ser honesto contestando este reactivo, por lo tanto, podrías considerar modificar el reactivo de la siguiente forma-- En situaciones sociales, siento que prefiero no encontrarme (o evitar encontrarme) con discapacidad." J6 "¿Se podría sustituir *discapacidad* por otro sinónimo? ¿Personas con retos?" J9 "Situaciones sociales es un término amplio. Tal vez podrías especificar o ejemplificar" J10
9. En general me siento a disgusto en compañía de una persona con discapacidad.	"¿Sustituir disgusto por la palabra *incómodo*?" J9 "Sugerencia: siento incomodidad" en lugar de siento a disgusto" J10
10. Si me citara con una persona con discapacidad, me preocuparía lo que la gente pudiera pensar.	"¿Sustituir citara por *reuniera*?" J9 "Sugerencia: si tuviera una cita" J10
13. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.	"¿Sustituir comentarlo con por *decirlo a*?" J9
16. Creo que me resultaría fácil relacionarme con una persona con discapacidad.	"Sugerencia: pienso" en lugar de creo" J10
18. Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocuparía no saber cómo comportarme.	"Si tuviera que hablar con una persona con discapacidad, me preocupa no saber cuál sería el comportamiento correcto para la situación." J6 "Cambiar la palabra comportarme por tratarle" J7 "¿Sustituir me preocuparía no saber por *no sabría*?" J9
19. Podría citarme con una persona con discapacidad con la misma facilidad que con cualquier otra persona.	"¿Sustituir citarme por *reunirme* o por *encontrarme*?" J9

Reactivo	**Sugerencias o Comentarios de los Jueces**
21. Me gustaría que mi hijo se relacionara con niños con discapacidad.	"Me gustaría que mis familiares o las personas que me rodean se relacionaran con personas con discapacidad" J6 "Modificar mi hijo por mi hijo o hija" J9
24. Evitaría acompañar a una persona con discapacidad a comer a un restaurante en el que me conocieran.	"Eliminar: *a* y escribir en" J10
25. El comportamiento de las personas con discapacidad en general es irritante.	"El comportamiento de las personas con discapacidad en general se puede percibir como irritante." J6 "Sustituir irritante por molesto" J9
28. No me importaría tener como amiga a una persona con discapacidad.	"…tener amistad con una persona con incapacidad" J10
31. Encontrarme con una persona con discapacidad me produce tensión y malestar.	"Sugerencia: escogería una de las dos, tensión o malestar" J10
32. Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad, me limitaría a mantener con ella una relación superficial.	"Modificar a *Si tuviera que trabajar con una persona con discapacidad me limitaría a mantener una relación profesional*" J7 "Sustituir superficial por profesional" J9
Factor 2: Vida normalizada (VN)	
1. Las personas con discapacidad pueden sentirse tan satisfechas de sí mismas como cualquier persona.	
2. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier persona.	"…que las personas sin discapacidad" en vez de cualquier persona" J6
3. Las personas con discapacidad son menos productivas en su lugar de trabajo que las personas sin discapacidad.	
8. Las personas con discapacidad son tan valiosas como cualquiera.	"Me parece que este reactivo no discrimina pues pienso que difícilmente alguien conteste lo contrario." J10

Reactivo	**Sugerencias o Comentarios de los Jueces**
11. Las personas con discapacidad son capaces de adaptarse a una vida independiente.	
14. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con el resto de las personas.	"Es un reactivo difícil de comprobar" J4
15. Las personas con discapacidad pueden disfrutar del deporte tanto como cualquier otra persona.	
20. Las personas con discapacidad pueden alcanzar un elevado nivel de autodeterminación e independencia.	"Este reactivo debe cualificar el tipo de discapacidad pues todo depende del impedimento al que se refiera. Prefiero como se expresa en el reactivo 11" J7 "Sustituir autodeterminación por autonomía" J9 "Sugerencia: eliminaría la palabra independencia pues entiendo que está ya expresada en el ítem 11" J10
22. Los trabajadores con discapacidad deberían recibir el mismo salario que los que no tienen discapacidad.	"Yo diría: que el resto de sus colaboradores" J5
23. Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de las personas.	
27. Los niños con discapacidad deberían acudir a los mismos colegios que los demás niños.	"Todo dependerá de la discapacidad" J7 "¿Cambiar por *Los niños y las niñas*?" J9
29. Las personas con discapacidad pueden tener una personalidad tan equilibrada como las personas sin discapacidad.	"¿Qué se quiere decir con *personalidad equilibrada*?" J9
30. Las personas con discapacidad son tan amistosas como cualquier otra persona.	"…como las personas sin discapacidad" en vez de cualquier persona" J6 "sugerencia: pueden ser tan amistosas" J10

Reactivo	Sugerencias o Comentarios de los Jueces
Factor 3: Programas de intervención (PI)	
5. Debería hacerse algo para conseguir una mayor integración de las personas con discapacidad, por ejemplo, facilitándoles el acceso a los lugares públicos.	
6. Las personas con discapacidad severa deberían ser confinadas en centros especiales.	"La palabra confinada es fuerte. Se le deberían proveer servicios especializados que se atemperen a u necesidad" J7 "Aclarar lo de *discapacidad severa*" J9
26. Los programas de rehabilitación para las personas con discapacidad son excesivamente costosos para lo poco que se consigue.	"¿Dónde están los datos que respaldan este argumento?" J4 "Sugerencia: dejarlo en costosos" J10
33. Debería gastarse más dinero en suprimir las barreras físicas que siguen dificultando la vida a las personas con discapacidad.	"Sustituir suprimir por cambiar" J9
34. El dinero que se gasta en atender a las personas con discapacidad debería destinarse a problemas sociales más urgentes.	