

ARTÍCULO

Los condicionantes sociales, interculturales y personales que interfieren en educación inclusiva en tiempos de COVID-19

Antonio Hernández Fernández^I 

Karina Elizabeth Delgado Valdivieso^{II} 

Claudia de Barros Camargo^I 

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es analizar la relación entre educación inclusiva y las condiciones sociales, interculturales y personales de los docentes en tiempos de pandemia (COVID-19) a través de metodología de ecuaciones estructurales. Esta metodología aporta al objetivo de investigación el poder relacionar las dimensiones de estudio de forma matemática. La muestra, seleccionada por conveniencia (España-Ecuador), está formada por 810 docentes universitarios. La conclusión es que la relación más alta se da entre las dimensiones condición intercultural y condición personal, mientras que la menor relación se da entre condición intercultural y condición social. La educación inclusiva, pues, está mediatizada por estos condicionantes y a pesar del COVID-19 se manifiesta en el momento de compartir con personas de otras culturas, con la empatía en situaciones difíciles de pandemia.

PALABRAS CLAVE

educación inclusiva; condiciones sociales; condiciones interculturales; condiciones personales; COVID-19.

^IUniversidad de Jaén, Jaén, España.

^{II}Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito, Ecuador.

THE SOCIAL, INTERCULTURAL AND PERSONAL CONDITIONING FACTORS THAT INTERFERE WITH INCLUSIVE EDUCATION IN TIMES OF COVID-19

ABSTRACT

The general objective of this work is to analyze the relationship between inclusive education and the social, intercultural and personal conditions of teachers in times of pandemic (COVID-19) through structural equation methodology. This methodology contributes to the research objective by being able to relate the study dimensions in a mathematical way. The sample, selected by convenience (Spain-Ecuador), is made up of 810 university teachers. The conclusion is that the highest relationship is between the dimensions intercultural condition and personal condition, while the lowest relationship is between intercultural condition and social condition. Inclusive education, therefore, is mediated by these conditioning factors and, in spite of COVID-19, it is manifested at the moment of sharing with people from other cultures, with empathy in difficult situations of pandemic.

KEYWORDS

inclusive education; social conditions; intercultural conditions; personal conditions; COVID-19.

OS CONDICIONANTES SOCIAIS, INTERCULTURAIS E PESSOAIS QUE INTERFEREM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE COVID-19

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é analisar a relação entre a educação inclusiva e as condições sociais, interculturais e pessoais dos professores em tempos de pandemia (COVID-19) através da metodologia da equação estrutural. Esta metodologia proporciona ao objetivo da pesquisa a capacidade de relacionar as dimensões do estudo de uma forma matemática. A amostra foi selecionada por conveniência (Espanha-Ecuador), sendo composta por 810 professores universitários. Em conclusão destacamos que a relação mais alta está entre as dimensões condição intercultural e condição pessoal, enquanto que a relação mais baixa está entre condição intercultural e condição social. A educação inclusiva, portanto, é mediada por esses condicionantes e, apesar do COVID-19, manifesta-se no momento de compartilhar com pessoas de outras culturas, com empatia em situações difíceis de pandemia.

PALAVRAS-CHAVE

educação inclusiva; condições sociais; condições interculturais; condições pessoais; COVID-19.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha sido planteada a partir de tratados, convenciones y movimientos nacionales e internacionales, entre los que se destacan la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrantes y de sus familiares (1990), la Declaración de Salamanca (1994), desarrollada a través de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (2001), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006), la Conferencia Internacional de Educación (2008), en su cuadragésima octava edición celebrada por la UNESCO en Ginebra, entre otras. Los hechos se constituyen en una voluntad política refrendada en múltiples reuniones, conferencias y congresos dados al más alto nivel y lograr un servicio educativo para todos (Echeita y Ainscow, 2011).

Los hechos argumentan a la educación inclusiva, caracterizada por un enfoque político en cada país, descritos en constituciones, leyes, reglamentos, acuerdos, decretos, entre otros, presentados como un mecanismo mandatorio. Los argumentos en los países buscan la idea de igualdad social, garantizando en todos los ciudadanos el pleno desarrollo del círculo virtuoso del acceso, permanencia y logros (Donoso y Donoso, 2015). Los hechos y mandatos, a la vez, se constituyen en un campo de contradicciones que tienden a neutralizar a los sujetos que buscan significar bajo el discurso de la inclusión, para un modelo educativo que dé respuesta a todos los estudiantes (Ocampo, 2018). Sin embargo, las políticas educativas, así como los planes, programas y/o proyectos de intervención, según el contexto, son argumentos para interpretar el término “diversidad” (y otros cercanos, como multiculturalidad o interculturalidad), en su uso práctico (Dasil y Fuentes, 2014).

Este estudio trató sobre la inclusión en la educación superior en Ecuador y España, por lo que creemos conveniente analizar brevemente el tópico de la inclusión y diversidad, desde el punto de vista legislativo para tener cierta constancia legal de posibles implicaciones futuras. La Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (2011) cita principios y fines para una educación del Buen vivir, la interculturalidad, la plurinacionalidad y las relaciones entre sus actores. Las actividades educativas en el contexto del Buen vivir se sustentan en principios en lo pertinente a la inclusión, la universalidad, la libertad, la atención prioritaria, el desarrollo de procesos, y el inter- y multi aprendizaje, el enfoque de derechos, la flexibilidad, la equidad y la inclusión. La ley explícitamente garantiza un servicio educativo para todos los estudiantes sin ninguna discriminación, fomentando de manera permanente las buenas relaciones entre sus actores que se expresan en el diseño de los estudios. La Ley garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales. El propósito de la Ley es desarrollar una ética de inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente, erradicando toda forma de discriminación. El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación dispone acciones según necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad (intelectual, física-motriz, auditiva, visual, mental, multidiscapacidades), trastornos

generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros) o no asociadas a la discapacidad (dificultades específicas de aprendizaje, situación de vulnerabilidad y dotación superior). Como se puede observar con todo lo expuesto, no hay una directiva específica para educación superior, sino que se aplican las ideas de inclusión de modo general. Sería deseable tener una ley de inclusión en educación superior más específica, pero por el momento se carece de la misma.

Respecto a España, la Ley General de Educación de 1970 planteaba por primera vez la necesidad de atender a los alumnos con necesidades especiales, aunque tratando la educación especial como un sistema paralelo al normal u ordinario. Más adelante, en 1978, se aprobó la Constitución Española, que recoge en su artículo 27 el derecho de todos los ciudadanos a la educación sin excepciones y en cuyo artículo 49 recoge la obligación de los poderes públicos a promover políticas de integración de los minusválidos. Además, en ese mismo año, se elaboró el Plan Nacional de Educación Especial para establecer los criterios de ordenación en la educación especial, lo que supuso una manera diferente de tratar y actuar con los alumnos con deficiencias. Posteriormente, en 1982, se promulgó la Ley 13/82 de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) que establecía la diferencia entre discapacidad, deficiencia y minusvalía y constituye el instrumento normativo básico, a través del cual el Estado español ha desarrollado las previsiones constitucionales sobre la integración social de los discapacitados psíquicos, físicos y sensoriales. Por todo ello, esta Ley dio lugar al Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, por el que se regula la educación especial, que supuso un importante avance a favor de la normalización. Más adelante, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) se convierte en un importante refuerzo de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que propugna un modelo de escuela abierta a la diversidad y suficientemente flexible para ofrecer la respuesta educativa más adecuada a cada alumno. Con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se ahonda en el compromiso social de los centros de realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y equidad. Además, se intenta dotar a los centros escolares de la autonomía suficiente para favorecer la inclusión de todos los alumnos. Por último, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) tiene entre sus objetivos promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas. Sin embargo, diversos sectores relacionados con la educación consideran que no supone ningún avance significativo en material de inclusión escolar. Al igual que se comentó para Ecuador, en España no existe una ley específica de inclusión en educación superior, entendiéndose la inclusión para todo el sistema educativo, incluyendo la educación superior.

La educación inclusiva, como término, se origina en el área anglosajona desde los años 1980 (Essomba, 2012), comienza con la integración de diferentes grupos a una única escuela básica. La integración permitió formalizar a la educación inclusiva, dada desde otras dimensiones como la normalización, la comprensión, la coeducación, la equidad y la educación especial, identificadas para definir las formas para que una comunidad educativa logre los aprendizajes de todos los estudiantes (Ainscow y Booth, 2015). Hoy en día los estudiantes acuden a un centro educativo definido como inclusivo, que comienza incluyendo a personas con discapacidad, pero se enfoca en incluir a todos los grupos tradicionalmente excluidos del sistema regular (Blanco y Duk, 2011). Los

centros educativos trabajan con estudiantes con necesidades educativas (Arnaiz, 2012), siendo aquellos que tienen dificultades de aprender con las estrategias de enseñanza habituales, que no hablan el idioma con fluidez (estudiantes que han ingresado cuya nacionalidad difiere en cuanto a lugar e idioma), aquellos estudiantes cuyo desarrollo transcurre a un ritmo o modo diferente a los de su misma edad (estudiantes con un rendimiento académico que demanda de nivelaciones permanentes), estudiantes que presentan problemas de aprendizaje (no se han adaptado a los ritmos de aprendizaje de la mayoría de sus pares); estudiantes que se encuentran en situaciones de inmigración (integración al centro escolar de estudiantes refugiados); estudiantes con una diversidad cultural inminente (estudiantes con diferencias culturales que se integran a la educación regular); estudiantes con un rendimiento académico que supera a la generalidad (muestran superdotación); estudiantes que tienen alguna discapacidad física; estudiantes de escuelas chárter (escuelas públicas que de una manera flexible inscriben a los estudiantes a cambio de un buen rendimiento) (Frankenberg, Siegel, y Wang, 2011); u otras necesidades. Las diferentes descripciones de estudiantes que probablemente presentan alguna necesidad educativa especial, influyen de forma más directa en sentar las bases de una convivencia ante la diversidad (Escrich y Lozano, 2017).

Las diferentes condiciones citadas se describen como una atención dada hacia la diversidad, identificadas según diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, económicas o biológicas. La diversidad se focaliza también en las diferencias funcionales, como la discapacidad, mientras que, en distintos contextos, la diversidad quizá logre definirse a partir de rasgos más sutiles, como es el caso de las diferencias generacionales, las formas en que habitualmente aprendemos, nuestras motivaciones, las habilidades que desarrollamos individualmente (García, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo, 2017). Frías, Sánchez, Montero y Romero (2020) analizan la diversidad cultural, de forma que agrupan a los estudiantes de diversos orígenes socioeconómico, cultural, político e ideológico. Por tanto, la educación como escenario exige un reconocimiento radical de la diversidad en el aula y la búsqueda de estrategias de intervención que fomenten una noción de ciudadanía que apueste por la convivencia en la diferencia (Dosil y Fuentes, 2014).

Las descripciones se ratifican desde los marcos normativos según diferentes contextos (seguimos el estudio realizado por los autores con la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), así como una variedad de fundamentos relacionados con la diversidad. La Cuadro 1 categoriza la atención a la diversidad, permitiendo orientar de mejor manera la terminología utilizada. Las categorías podrán variar según su prevalencia y niveles de estudio (educación inicial, media y superior). En otro orden de cosas, el 30 de diciembre de 2019, el Dr. Li Wenliang del Hospital Central de Wuhan alertó sobre siete casos afectados por un virus similar al del síndrome respiratorio agudo grave (SARS), el 20 de enero, se declaró la emergencia por COVID-19 y se impuso un bloqueo total a la ciudad (Kukso, 2020), a partir de aquí la historia posterior es bien conocida. Todavía no tenemos aún idea de cómo la pandemia del COVID-19 afecta o afectará a los sistemas educativos, y mucho menos a la educación inclusiva, por ello surge esta investigación.

Cuadro 1 – Categorización para atención a la diversidad de docentes.

Condición social	Condición intercultural	Condición personal
García, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo (2017). Frías, Sánchez, Montero y Romero (2020).	García, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo (2017). Frías, Sánchez, Montero y Romero (2020).	García, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo (2017). Dasil y Fuentes (2014).
Lugar o situación de origen Idioma Situación de riesgo Religión e ideología Filiación política Pasado judicial Situación socioeconómica Trabajo infantil Acoso escolar Emergencias sanitarias	Cultura Diversidad Identidad	Identidad de género Orientación sexual Problemas de aprendizaje Problemas orgánicos (discapacidad o enfermedad) Acoso escolar Trastornos del comportamiento Dotación superior Deportista de alto nivel o rendimiento Adicciones Adolescentes embarazadas Padres adolescentes

Fuente: Elaboración de los autores, 2022.

MÉTODO

Este estudio partió del objetivo que busca analizar la relación entre educación inclusiva y las condiciones sociales, interculturales y personales de los docentes en tiempos de pandemia (COVID-19) a través de la metodología SEM. Los objetivos específicos son:

1. Establecer las condiciones sociales de los docentes de educación superior en relación con la inclusión;
2. Mostrar los aspectos interculturales e inclusivos en los docentes de educación superior;
3. Identificar los condicionantes personales docentes en la inclusión;
4. Considerar los aspectos influyentes de la pandemia del COVID-19 en la inclusión educativa.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra, por conveniencia, la constituyen docentes de instituciones de educación superior (universidades estatales — federales) de España y Ecuador, con un total de 810 participantes (412 participante de Ecuador y 398 de España).

VARIABLES E HIPÓTESIS

Las variables de este estudio, descritas en el marco teórico y utilizadas para la construcción de la escala Likert, son: variables independientes: condición social, condición intercultural y condición personal, y como variable dependiente: educación inclusiva. La hipótesis que establecemos es H_0 : La educación inclusiva no tiene relación con las condiciones sociales, interculturales y personales de los docentes de educación superior (Ecuador-España) en tiempos de la pandemia del COVID-19; H_1 : La educación inclusiva tiene relación con las condiciones sociales, interculturales y personales de los docentes de educación superior (Ecuador-España) en tiempos de la pandemia del COVID-19.

INSTRUMENTO

Como instrumento optamos por una escala Likert, que se construyó con una tabla de operacionalización según objetivos específicos y variables, se establecieron tres dimensiones (A. Condición social; B. Condición intercultural; C. Condición personal) y 33 ítems.

La Cuadro 2 muestra la relación que existe entre los objetivos específicos y las dimensiones establecidas, que con las ideas aportadas por los diferentes autores han permitido construir los ítems que integran la escala Likert.

Cuadro 2 – Cuadro de operacionalización.

Objetivo específico	Dimensiones y marco teórico	Ítems
1. Establecer las condiciones sociales de los docentes de educación superior en relación con la inclusión.	<p>Dimensión</p> <p>A. Condición social.</p> <p>García, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo (2017). Frías, Sánchez, Montero y Romero (2020).</p>	<p>A1. Comúnmente creo que mi forma de pensar es la más importante.</p> <p>A2. Frecuentemente me gusta ayudar a las personas para que aprendan cosas nuevas.</p> <p>A3. Usted identifica a las personas por sus diferencias bajo la condición de su origen.</p> <p>A4. Cree que las políticas nacionales se aplican para proteger a las personas en movilidad humana.</p> <p>A5. Me intereso por conocer y respetar las creencias y religiones de las personas.</p> <p>A6. Me preocupo por conocer la realidad social y económica del Ecuador.</p> <p>A7. Me preocupo por conocer la realidad social y económica de países vecinos.</p> <p>A8. Me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas al hablar.</p> <p>A9. Considero que la movilidad humana produce problemas económicos en el país.</p> <p>A10. Constantemente comparto con personas de diferentes nacionalidades.</p> <p>A11. Me agrada compartir con personas de diferentes nacionalidades.</p> <p>A12. Procuero que las personas piensen igual que yo.</p> <p>A13. Me disgusta compartir con personas que tienen actividades muy diferentes a las que usualmente practico.</p> <p>A14. Me agradan las bromas/chistes que involucren situaciones regionales y/o sexistas de mi país.</p> <p>A15. Creo que los grupos de minorías deberían exigir sus derechos.</p>
2. Mostrar los aspectos interculturales e inclusivos en los docentes de educación superior.	<p>Dimensión</p> <p>B. Condición intercultural.</p> <p>García, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo (2017). Frías, Sánchez, Montero y Romero (2020).</p>	<p>B16. Incluyo a mi familia cuando realizo actividades con personas de otras culturas.</p> <p>B17. Considero que mi cultura es superior a las demás.</p> <p>B18. Es agradable compartir con personas de otras culturas.</p> <p>B19. Creo que puedo aprender de otras culturas.</p> <p>B20. Las diferencias culturales enriquecen las relaciones humanas.</p> <p>B21. Me agradan las personas de alguna etnia o raza en específico.</p>
3. Identificar los condicionantes personales de los docentes en la inclusión (considera aspectos influyentes de la pandemia del COVID-19 en la inclusión educativa).	<p>Dimensión</p> <p>C. Condición personal.</p> <p>García, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo (2017). Dosal y Fuentes (2014).</p>	<p>C22. No me preocupa la preferencia sexual de una persona amiga.</p> <p>C23. Tengo dificultad para compartir con personas con discapacidad intelectual.</p> <p>C24. Aprendo de las personas que son diferentes a mí.</p> <p>C25. Me predispongo a ayudar a personas que presentan alguna discapacidad.</p> <p>C26. Me gusta participar en actividades donde exista equidad de género.</p> <p>C27. Me incomoda conocer la intimidad de las parejas homosexuales.</p> <p>C28. Soy empática/o respecto a situaciones vividas durante la pandemia mundial del COVID-19.</p> <p>C29. Durante la pandemia del COVID-19, he tenido momentos de resiliencia individuales y colectivos.</p> <p>C30. Me agrada conocer las habilidades deportivas de las personas.</p> <p>C31. Es agradable reconocer las vivencias relacionadas con los éxitos deportivos de las personas.</p> <p>C32. Me interesa y me involucro por casos en los cuales reflejan algún tipo de adicción.</p> <p>C33. He gestionado apoyos especializados en casos de adicciones de alguna persona.</p>

Fuente: Elaboración de los autores, 2022.

RESULTADOS

VALIDEZ DE CONTENIDO

La validez de contenido se ha realizado a través del juicio de expertos y pruebas piloto. Se ha calculado el Coeficiente de competencia experta (K): K calculado a partir del coeficiente de conocimiento (Kc) y el coeficiente de argumentación (Ka), obteniendo un valor de 0,90 que es alto (Blasco, López y Mengual, 2010). También se ha calculado la Kappa de Fleiss: el análisis de la concordancia interobservador se avaló a partir del índice Kappa de Fleiss, obteniendo un resultado de 0,95 (Sig 0,000), lo que corresponde a un acuerdo casi perfecto entre los expertos (Landis y Koch, 1977). Concluimos que la validez de contenido total del instrumento es de 0,92, o sea, de un 92%, por lo que podemos pasar a la prueba piloto.

PRUEBA PILOTO

La prueba piloto se realizó administrando la escala a un grupo de sujetos extraído de la muestra, aplicándose posteriormente la validez facial. Se encontró que el 92% de los sujetos que participaron en esa fase encontraron que el cuestionario era claro y preciso y el 93% que era comprensible (media de validez facial del 96%). Se revisaron algunos términos en seis de los ítems, con el cuidado de conservar el sentido de la pregunta. Los jueces, por último, señalaron que la escala es coherente, clara y precisa, recomendando revisar algunos términos en seis de los ítems.

FIABILIDAD

La fiabilidad de la escala la hemos realizado atendiendo a la intercorrelación de elementos. Ese análisis se realiza calculando el alfa de Cronbach, que en nuestro caso da un valor excelente (0,903).

VALIDEZ DE CONSTRUCTO

La validez de constructo se realizó a través del análisis factorial exploratorio según las siguientes etapas:

1. Análisis preliminares: para comprobar la matriz de correlaciones, se ha utilizado la medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo (coeficiente KMO), en nuestro caso el valor es de 0,785, el resultado de la prueba de esfericidad de Bartlett es 0,000 y la Determinante es $2,547E^{-11}$, por lo que continuamos con el análisis.
2. Análisis de la estructura de las correlaciones: se utilizó el método de extracción de “componentes principales”. La tabla de comunalidades resultante nos mostró que los factores tienen un valor superior a 0,718 por lo que no es necesario eliminar ningún ítem del análisis factorial. Los ítems mejor representados son: A11 (0,996), relacionado con el agrado para compartir con personas de diferentes nacionalidades; B17 (0,986), que considera cierto grado de superioridad sobre la cultura del docente respecto a la de los demás. Los peor representados son: C25 (0,718), sobre

la predisposición a ayudar a personas que presentan alguna discapacidad; y A4 (0,790), sobre la creencia y aplicación de las políticas nacionales, para proteger a las personas en una condición de movilidad humana.

Procedemos, seguidamente, a calcular la varianza total explicada, para determinar los componentes correspondientes (Cuadro 3). En la Cuadro 3 se muestran los componentes y las varianzas correspondientes, pudiéndose establecer los siete primeros, pues explican un 93,363% de la varianza acumulada. Horn (1965) propuso el método del análisis paralelo, que parece ser una de las mejores alternativas para decidir el número de factores a extraer. El análisis paralelo genera autovalores de una matriz de datos aleatorios, pero con el mismo número de variables y casos que la matriz original. El análisis paralelo determina el número de componentes al comparar los autovalores empíricos con los autovalores de datos aleatorios. La lógica del procedimiento es que solamente deben interpretarse los factores reales que explican más varianza que los aleatorios (Kahn, 2006). En el Gráfico 1 muestra el análisis paralelo, realizado con R (4.0.1.), donde se nos sugiere que el número de componentes es de 7, confirmando nuestra propuesta.

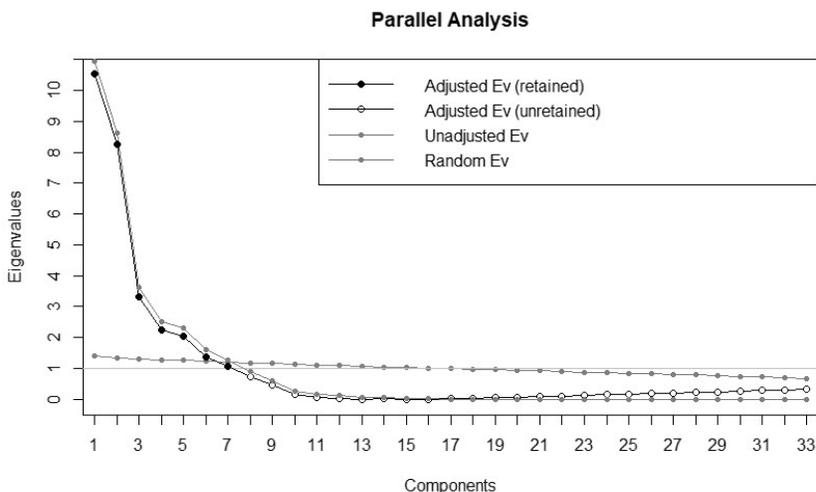
Cuadro 3 – Varianza total explicada.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	10,938	33,146	33,146	10,938	33,146	33,146
2	8,609	26,088	59,234	8,609	26,088	59,234
3	3,611	10,943	70,177	3,611	10,943	70,177
4	2,502	7,581	77,757	2,502	7,581	77,757
5	2,292	6,946	84,704	2,292	6,946	84,704
6	1,600	4,850	89,553	1,600	4,850	89,553
7	1,257	3,809	93,363	1,257	3,809	93,363
8	0,911	2,761	96,124			

Fuente: Elaboración de los autores, 2022.

En el Gráfico 1 se pueden observar en la línea negra que representa “Adjusted Ev” los valores propios ajustados retenidos, y se pueden comprobar los puntos de la línea negra que están superior al 1 en el eje de las ordenadas “Eigenvalues”, indicándonos que son siete los factores para este caso.

3. Determinación del modelo: la distribución de ítems atendiendo al mayor nivel de saturación por factores (mayores de 3 ítems) se reduce al factor F1: Dimensión A (A2, A3, A4, A5, A6, A9, A15). Dimensión B (B17, B18, B19, B20) y Dimensión C (C23, C24, C25, C27, C29, C30, C31). Hemos calculado el alfa de Cronbach del factor 1 (0,916) para 18 ítems, que da una valoración “excelente” (reducción de 15 elementos). La fiabilidad es mayor que la escala original.



Fuente: Elaboración de los autores, 2022.

Gráfico 1 - Análisis paralelo.

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

Para la realización de la correlación utilizamos la correlación P de Pearson, pues según la prueba U de Man-Whitney tenemos una distribución normal de datos. Los valores de correlación son los siguientes: A1 > A3 (0,427), A2 > A11 (0,745), A3 > A9 (0,680), A4 > A15 (0,642), A5 > A8 (0,620), A6 > A7 (0,685), A7 > A6 (0,685), A8 > A9 (0,792), A9 > A8 (0,792), A10 > A11 (0,973), A11 > A10 (0,973), A12 > A13 (0,594), A13 > A12 (0,594), A14 > B17 (0,946), A15 > B18 (0,988), B16 > A11 (0,838), B17 > A8 (0,917), B18 > A15 (0,988), B19 > A6 (0,833), B20 > C27 (0,933), B21 > C26 (0,795), C22 > C23 (0,553), C23 > C22 (0,553), C24 > B20 (0,860), C25 > A9 (0,801), C26 > C29 (0,956), C27 > B20 (0,933), C28 > C26 (0,971), C29 > C26 (0,956), C30 > C31 (0,892), C31 > C30 (0,892), C32 > C33 (0,756), C33 > C32 (0,756).

Destacamos, en lo Cuadro 4, los índices más altos:

Lo Cuadro 4 muestra las correlaciones más altas, por lo que cuando las personas encuestadas creen que los grupos de minorías deben exigir sus derechos, también son de la opinión de que eso es compatible con compartir la vida con personas de otras culturas. En cuanto a la participación en actividades de equidad de género, es destacable la conexión con la pandemia que ha motivado momentos de resiliencia. Por otra parte, los participantes consideran su cultura superior a las demás, así como el que mezclen diferentes idiomas, lo cual no deja de ser preocupante, aunque quieran aprender de las personas diferentes a ellos y piensen que eso enriquece las relaciones humanas, o se preocupen de aprender de otras personas.

Los índices de correlación más bajos se encuentran entre los ítems siguientes: A1>A3 (0,427) (A1. Comúnmente creo que mi forma de pensar es la más impor-

Cuadro 4 – Índices de correlación P de Pearson.

Ítems	Correlación	Ítems más altos
A15<>B18	(0,988)	A15. Creo que los grupos de minorías deben exigir sus derechos. B18. Es agradable compartir con personas de otras culturas.
A10<>A11	(0,973)	A10. Constantemente comparto con personas de diferentes nacionalidades. A11. Me agrada compartir con personas de diferentes nacionalidades.
C28 > C26	(0,971)	C28. Soy empática/o respecto a situaciones vividas durante la pandemia mundial del COVID-19. C26. Me gusta participar en actividades donde exista equidad de género.
C26<>C29	(0,956)	C26. Me gusta participar en actividades donde exista equidad de género. C29. Durante la pandemia de la COVID-19, he tenido momentos de resiliencia individuales y colectivos.
B20<>C27	(0,933)	B20. Las diferencias culturales enriquecen las relaciones humanas. C27. Me incomoda conocer la intimidad de las parejas homosexuales.
B17 > A8	(0,917)	B17. Considero que mi cultura es superior a las demás. A8. Me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas al de hablar.
C30<>C31	(0,892)	C30. Me agrada conocer las habilidades deportivas de las personas. C31. Es agradable reconocer las vivencias relacionadas con los éxitos deportivos de las personas.
C24 > B20	(0,860)	C24. Aprendo de las personas diferentes a mí. B20. Las diferencias culturales enriquecen las relaciones humanas.
B16 > A11	(0,838)	B16. Incluyo a mi familia cuando realizo actividades con personas de otras culturas. A11. Me agrada compartir con personas de diferentes nacionalidades.
B19 > A6	(0,833)	B19. Creo que puedo aprender de otras culturas. A6. Me preocupo por conocer la realidad social y económica del Ecuador.
C25 > A9	(0,801)	C25. Me predispongo a ayudar a personas que presentan alguna discapacidad. A9. Considero que la movilidad humana produce problemas económicos en el país.

Fuente: Elaboración de los autores, 2022.

tante. A3. Usted identifica a las personas por sus diferencias bajo la condición de su origen), A12<>A13 (0,594) (A12. Procuero que las personas piensen igual que yo. A13. Me disgusta compartir con personas que tienen actividades muy diferentes a las que usualmente practico) y C22<>C23 (0,553) (C22. No me preocupa la preferencia sexual de una persona amiga. C23. Tengo dificultad para compartir con personas con discapacidad intelectual). Según lo expuesto, los sujetos encuestados muestran su creencia de que su forma de pensar es la más importante, pero no por ello identifican a las personas por sus diferencias, de igual forma, aunque procuran que las personas piensen igual que ellos, no por ello se disgustan por compartir actividades que usualmente practican. Por último, no les preocupa la preferencia sexual de una persona amiga ni tampoco el compartir con personas con discapacidad intelectual.

CONTRASTE DE HIPÓTESIS

El ANOVA de las diferentes dimensiones con la variable “país” se realizó calculando la F de Fisher, que nos muestra que la relación más fuerte se da entre: País y Dimensión B ($F = 174,959$), País y Dimensión A ($F = 167,872$), y por último País y Dimensión C ($F = 41,462$). Seguidamente realizamos la prueba de esfericidad de Bartlett, que nos permite rechazar la hipótesis nula, ya que el nivel de significación es de $0,000 < 0,05$, por lo que podemos deducir que hay diferencias significativas entre las respuestas dadas al cuestionario entre los sujetos de los dos países implicados, en concreto, las puntuaciones en las medias de respuestas son mayores en los sujetos españoles que en los sujetos ecuatorianos.

Lo Cuadro 5 muestra el valor de F de Fisher, mostrando la fuerza entre la variable “país” y las diferentes dimensiones. La fuerza mayor se establece con la condición intercultural, siguiendo la relación con la condición social, y por último con la condición personal, o sea, lo intercultural tiene un peso muy fuerte según se trate de un país u otro, ciertamente, hay diferencias en la interculturalidad entre España y Ecuador como para explicar esa fuerte relación. Las condiciones sociales o personales no son tan diferentes entre los dos países, al efecto de la presente investigación.

Cuadro 5 - ANOVA.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Condición Social	Entre grupos	2.4276,215	1	24.276,215	167,872	0,000
	Dentro de grupos	116.846,274	808	144,612		
	Total	141.122,489	809			
Condición Intercultural	Entre grupos	5.277,678	1	5.277,678	174,959	0,000
	Dentro de grupos	24.373,561	808	30,165		
	Total	29.651,240	809			
Condición Personal	Entre grupos	5.381,360	1	5.381,360	41,462	0,000
	Dentro de grupos	104.871,509	808	129,791		
	Total	110.252,869	809			

Fuente: Elaboración de los autores, 2022.

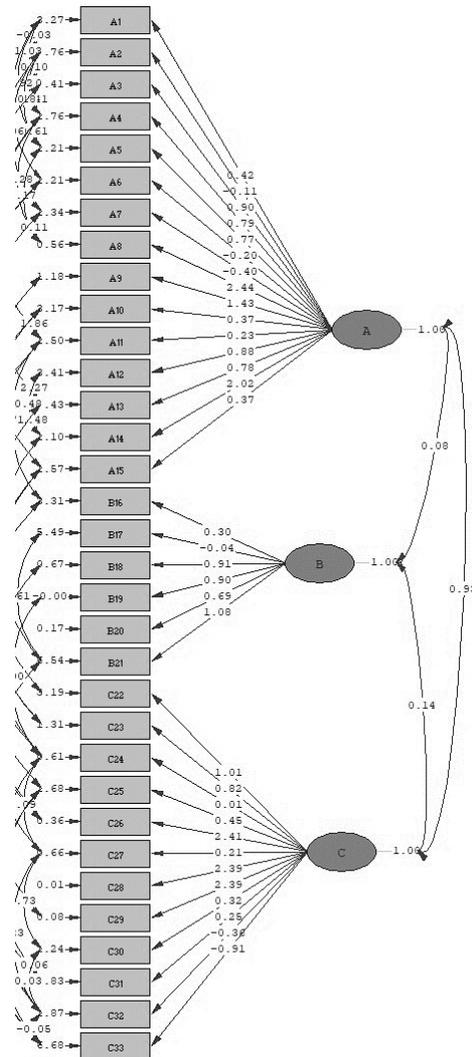
ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

La metodología SEM o de ecuaciones estructurales consta de una serie de fases según Kaplan (2000) y Kline (2005) que nosotros concretaremos en cuatro. Esa metodología permite, a través de los diferentes índices de correlación que se extraen, poder ver las relaciones que se establecen entre los ítems y sus correspondientes dimensiones, así como entre las propias dimensiones. Para el objetivo de investigación es muy importante, pues posibilita apreciar la mayor o menor influencia entre las dimensiones, así como los ítems.

Fase I. Especificación del Modelo de Medición: el modelo conceptual de la escala Likert obtenida del análisis factorial exploratorio está compuesto por 33 variables observadas que se agrupan en tres dimensiones.

Fase II. Identificación – Implementación Computacional del Sistema de Ecuaciones Estructurales: para determinar si el modelo está identificado debemos calcular los grados de libertad (gl), en nuestro caso el valor es de $220gl$, por lo que podemos decir que el modelo es sobreidentificado.

Fase III. Estimación de parámetros – la fase de estimación del modelo incluye una representación gráfica de la estructura teórico-conceptual del instrumento bajo análisis, que se muestra en el Gráfico 2.



Fuente: Elaboración de los autores, 2022.

Gráfico 2 – Representación gráfica del modelo de medición natural de la escala Likert.

En el Gráfico 2, se representan en cuadrados los ítems o variables observables, y con círculos las variables latentes, las flechas indican la asociación de regresión, y las flechas de doble dirección la asociación de covarianza. Revisamos los coeficientes de regresión entre las variables latentes y las observadas, siendo la interpretación como sigue:

1. Dimensión A (Condición social) – mayor influencia de la variable latente sobre: A8 (2,44); me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas al hablar; menor influencia de la variable latente sobre: A7 (-0,40); me preocupo por conocer la realidad social y económica de países vecinos.
2. Dimensión B (Condición intercultural) – mayor influencia de la variable latente sobre: B21 (1,08); me agradan las personas de alguna etnia o raza en específico; menor influencia de la variable latente sobre: B17 (-0,04); considero que mi cultura es superior a las demás.
3. Dimensión C (Condición personal) – mayor influencia de la variable latente sobre: C26 (2,41); me gusta participar en actividades donde exista equidad de género; menor influencia de la variable latente sobre: C33 (-0,91); me interesa y me involucro por casos en los cuales reflejan algún tipo de adicción.

La relación entre las variables latentes viene dada por: A-B (0,08), A-C (0,14) y B-C (0,93); la relación más alta viene dada por: B (Condición intercultural)-C (Condición personal) (0,93). La relación más baja viene dada por: A (Condición social)-B (Condición intercultural) (0,08).

Fase IV. Evaluación del ajuste – en esta etapa usamos índices y criterios de bondad de ajuste para relacionar la evidencia validadora con la estructura dimensional del instrumento que se evalúa.

En la Cuadro 6 aportamos el valor real y el valor ideal, siguiendo a Levi, Varela y Abad (2006). Comenzamos por los índices de bondad de ajuste (Jöreskog y Sörbom, 1986), así el Índice de Bondad de Ajuste (GFI) tiene un valor cercano a 1, por lo que se cumple el criterio, al igual que el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA) menor a .08. Otro valor de ajuste absoluto es el Índice de Validación Cruzada Esperada (ECVI) que da un valor bajo con lo que el modelo tiene mejor ajuste. Respecto de los índices de ajuste incremental (Bollen, 1989), el Índice de Ajuste Incremental (IFI) tiene un valor muy bueno, igual ocurre con el Índice de Ajuste Normalizado (NFI), y el Índice de Ajuste Relativo (RFI) que muestra un ajuste aceptable del modelo. Por último, en relación a los índices de parsimonia (Mulaik, Val Alstine, Bennet, Lind y Stilwell, 1989), el Índice de Ajuste Normalizado de Parsimonia (PNFI) ofrece un valor correcto, por otra parte, el Índice de Bondad de Ajuste de Parsimonia (PGFI) indica un valor alto por lo que se deduce una mayor parsimonia del modelo. Después de lo expuesto podemos concluir que el modelo está confirmado.

DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación ha sido analizar la relación entre educación inclusiva y las condiciones sociales, interculturales y personales de los docentes en tiempos de pandemia (COVID-19) a través de una metodología de ecuaciones estructurales. La principal limitación de esta investigación viene dada por la uti-

Cuadro 6 – Índices de bondad de ajuste.

	X ²	GFI	RMSEA	ECVI	IFI	NFI	RFI	PNFI	PGFI
Valor real	p=0,000	0,90	0,070	0,30	0,98	0,98	0,97	0,78	0,65
Valor ideal	P < 5	Rango 0-1	< 0,08	< valor	> 0,95	> 0,95	> 0,95	0,06 a 0,09	> valor

GFI - Índice de Bondad de Ajuste

RMSEA - Error Cuadrático Medio de Aproximación

ECVI - Índice de Validación Cruzada

IFI - Índice de Ajuste Incremental

NFI - Índice de Ajuste Normalizado

RFI - Índice de Ajuste Relativo

PNFI - Índice Ajustado Normalizado de Parsimonia

PGFI - Índice de Bondad de Ajuste de Parsimonia

Fuente: Elaboración de los autores basada en Levi, Varela y Abad, 2006.

lización de un solo país latinoamericano, y sería deseable poder ampliar a otros países en investigaciones futuras, de igual forma, no se ha podido abarcar todos los sujetos de la población de educación superior, pues la muestra es de conveniencia.

Se ha utilizado una escala Likert, que ha sido validada en su contenido y en su constructo, destacamos que los ítems que tienen más peso hacen referencia al agrado por compartir con personas de diferentes nacionalidades, pero considerando que su cultura es superior a las demás. Los ítems que menos peso tienen hacen referencia a la predisposición a ayudar a las personas que presentan alguna discapacidad y la creencia de que las políticas nacionales se aplican para proteger a las personas en movilidad. El análisis de correlación muestra sus valores más altos en la creencia de que los grupos de minorías deben exigir sus derechos y lo agradable que es compartir con personas de otras culturas, también tiene un valor alto el ser empática(o) respecto a situaciones vividas durante la pandemia y el participar en actividades donde exista equidad de género. El ANOVA muestra que tenemos diferencias significativas entre las respuestas dadas entre Ecuador y España, siendo la media de respuestas más alta las correspondientes a este último país, por lo que el ser de un país u otro determina las respuestas.

Por último, el análisis factorial confirmatorio, que es la base de la metodología de ecuaciones estructurales, nos aporta ideas muy interesantes para el objetivo de investigación, así, podemos comprobar que en relación a la dimensión A, o sea, la condición social, lo que mayor influencia tiene es el rechazo a las personas extranjeras que mezclan varias lenguas al hablar. Por otra parte, la menor influencia vendría dada por el conocimiento de la realidad social y económica de un país.

Sobre la dimensión B (condición intercultural), la idea de lo agradable de las personas de alguna etnia o raza es lo que más importa para la condición intercultural, y a lo que menos valor se le da es al concepto de una cultura superior a las demás.

Por último, en la dimensión C, la condición personal está muy influenciada por el gusto en participar en actividades donde exista equidad de género. No obstante, el interés en los casos de adicción es lo que menos influye en la condición personal.

Siguiendo, básicamente, a García, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo (2017), hemos considerado la importancia que las condiciones sociales, interculturales y personal sobre los docentes, pero, con base en los datos de la investigación,

concluimos que la relación más alta se da entre las dimensiones condición intercultural y condición personal, mientras que la menor relación se da entre condición intercultural y condición social, o sea, las condiciones interculturales se ven muy influenciadas por los aspectos personales, pero no por los sociales.

CONCLUSIÓN

El análisis realizado en esta investigación sobre las condiciones sociales, interculturales y personales de los docentes de educación superior y la educación inclusiva en tiempos de pandemia tiene un marcado interés académico y profesional, motivado por la necesidad de conocer cómo esos condicionantes se manifiestan en la educación inclusiva y su afectación por el COVID-19. A lo largo de esta investigación y con el apoyo de la amplia y variada metodología empleada, podemos afirmar que los docentes universitarios manifiestan agrado por compartir con personas de diferentes nacionalidades, siempre desde una perspectiva de cultura superior, lo cual resulta algo preocupante, pues se contradice con el espíritu de la inclusión, no obstante, expresan la necesidad de tener empatía en tiempos de pandemia, participando de actividades equitativas, lo cual es esperanzador. Esa visión que estamos formando sobre los docentes universitarios, se agudiza en mayor medida según estemos en España y en menor medida en Ecuador, con lo que las opiniones son más intensas, que no diferentes. Como conclusión, coincidimos con Frías, Sánchez, Montero y Romero (2020), en la importancia que las condiciones sociales, interculturales y personales tienen para la inclusión educativa, no obstante, a la luz de nuestros resultados, podemos afirmar que serán los aspectos personales los que determinarán los condicionantes interculturales, teniendo poca influencia los condicionantes sociales, por lo que dependerá de cada docente, a nivel personal, el cómo gestionar la inclusión educativa, de una forma más empática bajo la influencia del COVID-19.

REFERENCIAS

AINSCOW, M.; BOOTH, T. **Guía para la educación inclusiva**: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI, 2015.

ARNAIZ, P. Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. **Education Siglo XXI**, v. 30, n. 1, 25-44, 2012. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>. Acceso en: 29 jun. 2022.

BLANCO, R.; DUK, C. Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. **Aula**, v.17, 37-55, 2011. Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/120844/Educacion_inclusiva_en_America_Latina_y_.pdf;jsessionid=D85F8F4EE6CBBF6E668B3036E7B675B1?sequence=1. Acceso en: 29 jun. 2022.

BLASCO, J. E.; LÓPEZ, A.; MENGUAL, S. Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. **Ágora**, v. 12, n. 1, 75-96, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3217522>. Acceso en: 29 jun. 2022.

BOLLEN, K. A. **Structural equations with latent variables**. New York: John Wiley y Sons, 1989.

DONOSO, S.; DONOSO, G. Acceso, permanencia y egreso de estudiantes de colectivos vulnerables en el sistema universitario chileno. *In: GAIRÍN, J. (coord.). Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior*. Madrid: Wolters-Kluwer, 2015.

DOSIL, F.; FUENTES, M. Diversidad cultural, interculturalidad y educación indígena en México. **RIDHyC**, n. 1, p. 13-19, 2014. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5833853>. Acceso en: 30 jun. 2022.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Tejuelo: Revista de Didáctica de La Lengua y La Literatura**, v. 12, p. 26-46, 2011. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/661330>. Acceso en: 30 jun. 2022.

ESCRICH, T.; LOZANO, J. F. Cultural diversity in business: a critical reflection on the ideology of tolerance. **J. Bus Ethics**, v. 142, p. 679-696, 2017. <https://doi.org/10.1007/s10551-016-3113-y>

ESSOMBA, M. A. Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. **Cultura y educación**, v. 24, n. 2, p. 137-148, 2012. <https://doi.org/10.1174/113564012804932074>

FRANKENBERG, E.; SIEGEL, G.; WANG, J. Choice without equity: charter school segregation. **Educational Policy Analysis Archives**, v. 19, n. 1. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/779>, 2011. Acceso en: 30 jun. 2022.

FRÍAS, C. G.; SÁNCHEZ, A. C. Q.; MONTERO, M. C. D.; ROMERO, A. D. C. La diversidad cultural en la universidad Autónoma de Nayarit. **CISA**, v. 2, n. 2, 2020. Disponible en: <http://cisa.tecnocientifica.com.mx/index.php/cisa/article/view/7>. Acceso en: 30 jun. 2022.

GARCÍA, M.; BUENESTADO, M.; GUTIÉRREZ, P.; LÓPEZ, M.; NARANJO, A. **¿Qué es una Universidad inclusiva?** Córdoba: Universidad de Córdoba, 2017.

HORN, J. A rationale and test for the number the factors in factor analysis. **Psychometrika**, v. 30, p. 179-185, 1965. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>

JÖRESKOG, K. G.; SÖRBOM, D. **LISREL VI: analysis of linear structural relationships by maximum likelihood and least squares methods**. Mooresville, Ind: Scientific Software Inc., 1986.

KAHN, J. H. Factor analysis in Counseling Psychology research, training and practice. **The Counseling Psychologist**, v. 34, p. 1-36, 2006. <https://doi.org/10.1177%2F0011000006286347>

KAPLAN, D. **Structural equation modeling: foundations and extensions**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

KLINE, R. **Principles and practices of structural equation modeling**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2005.

KUKSO, F. Cuando las alarmas no sonaron. **Le Monde Diplomatique**, Cono Sur, n. 249, p. 22-23, mar. 2020. Disponible en: <https://www.eldiplo.org/el%2%80%86virus%2%80%86que-hace%2%80%86temblar-al%2%80%86mundo/cuando-las-alarmas-no-sonaron/>. Acceso en: 30 jun. 2022.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, n. 1, p. 159-174, 1977. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/843571/>. Acceso en: 30 jun. 2022.

LÉVY, J.; VARELA, J.; ABAD, J. **Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales**: temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales. 1. ed. A Coruña: Netbiblo, 2006.

MULAİK, J. L.; VAN ALSTINE, J.; BENNET, N.; LIND, S.; STILWELL, C. Evaluation of goodness of fit indices for structural equation models. **Psychol Bull**, v. 105, n. 3, p. 430-445, 1989. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.430>

OCAMPO, A. Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. **Desafíos y oportunidades**, v. 6, p. 227-239, 2018. <http://doi.org/10.13140/2.1.2883.0088>

SOBRE LOS AUTORES

ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ es doctor en Pedagogía por la Universidad de Jaén (España). Profesor de la misma institución.

Email: antonio.hernandez@ujaen.es

KARINA DELGADO VALDIVIESO es doctora en Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Profesora de la Universidad Tecnológica Indoamérica (Ecuador).

E-mail: karinadelgado@uti.edu.ec

CLAUDIA DE BARROS CAMARGO es doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén (España). Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid (España).

E-mail: claudiabarros@correo.ugr.es

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: El estudio no recibió financiación.

Contribuciones de los autores: Conceptualización, Investigación, Software, Validación: Hernández, A. Redacción – Primera Redacción, Curación de datos, Supervisión: Delgado, K. E. Análisis formal, Metodología, Redacción – Corrección y Edición: Barros, C. de.

Recibido el 31 de enero de 2021
Aprobado el 19 de agosto de 2021

