

# Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio

María Luisa Montánchez Torres

## Nota sobre la Autora

Docente-investigadora en la Escuela de Educación y coordinadora de la Línea de Inclusión educativa en la Pontificia Universidad Católica de Esmeraldas, Ecuador.  
Contacto: monmalui@uv.es mmontanchez@pucese.net malumor\_2@hotmail.com

Para citar este artículo:

Montánchez, M. (2014) Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio.

*Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 3 (5), 114-140. doi: 10.31644/

IMASD.5.2014.a06

## Resumen

En este artículo se presenta parte del estudio de tesis doctoral desarrollado en Esmeraldas, en colaboración con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Sede Esmeraldas) y la Universidad de Valencia. El objetivo del análisis es conocer las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes ante la inclusión educativa de la provincia de Esmeraldas para explorar la posición en la que se encuentran en su quehacer educativo. Los principales resultados de esta investigación se refieren a las actitudes y prácticas positivas hacia la inclusión que dicen poseer los docentes y la autoevaluación de sus propios conocimientos como deficitarios.

*Palabras claves: Inclusión educativa, actitud, conocimientos y práctica docente.*

## Abstract

In this article it is presented a part of the doctoral research developed in Esmeraldas, in collaboration with the Pontificia University Catholic of Ecuador (Headquarters Esmeraldas) and the Valencia University. The aim of the analysis is to know the attitudes, knowledge and practices of the teachers towards the educational inclusion of the province of Esmeraldas to explore the position in which they are in their educational occupation. The main results of this research refer to the attitudes and positive practices towards the inclusion said to be possesses by the teachers and the selfassessment of their own knowledge as inadequate.

*Keywords: Educational inclusion, attitude, knowledge and educational practice.*

## Introducción

El propósito de este análisis de corte exploratorio se centra en la recogida de información sobre las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la Inclusión Educativa, para ello se ha elaborado un cuestionario, de elaboración propia, que permitió recoger la información pertinente.

La inquietud de investigar en torno a esta temática se ve inducida tras constatar la carencia de estudios sobre inclusión educativa en la provincia de Esmeraldas, centrándose en la evaluación de los docentes como actores principales, lo que quiere decir que no se evidencian trabajos previos de las características de nuestra investigación. Se considera que los profesionales son el pilar fundamental en el movimiento inclusivo. Siendo estos los que realizan el trabajo diario en sus aulas, planificando el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los docentes son los protagonistas fundamentales y deben ser los primeros informantes de la situación en la que se encuentran ante la inclusión educativa.

Una primera aproximación a la comprensión de inclusión educativa, cuyo estudio se centra en las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes, ofrece nuevas líneas de investigación, creando nuevas hipótesis e interrogantes en el estudio de la formación de este tipo de profesionales dentro del ámbito de la inclusión en el contexto indicado. Se puede señalar que esto constituye una aproximación inicial a este campo de estudio específico y poco estudiado en Esmeraldas. Por este motivo, lo ventajoso de trabajar en un tema como este es la posibilidad de indagar sobre un campo naciente, cuyo objetivo es describir nuevas perspectivas y conceptos. Por tanto, esta investigación sigue, por un lado, un matiz exploratorio en su realización, ya que se considera que, en primer lugar, antecede a los estudios descriptivos o explicativos, y que sirven para identificar tendencias y áreas.

Dado que son los profesionales quienes construyen diariamente su trabajo y los que mejor conocen la realidad de las aulas, el objetivo general es saber cuáles son las actitudes, conocimientos y las prácticas ante la inclusión educativa de los docentes. Por tal motivo se considera adecuado y conveniente indagarlo a través del cuestionario. Se creyó oportuno construir un cuestionario de elaboración propia que permitiera recoger información para un amplio número de personas y permitiera, a su vez, estimar conclusiones a través de la muestra representativa de los docentes de la ciudad de Esmeraldas. En la elaboración del cuestionario se da especial relevancia al contenido de los *ítems*, procurando no solicitar grandes esfuerzos y exigencias de atención por parte de los encuestados

a la hora de su cumplimentación, asegurando de esta forma la respuesta de los involucrados en este estudio.

Con este cuestionario se pretende dar el primer paso para favorecer nuevas líneas de estudio que ayuden al crecimiento e intercambio de materiales que contribuyan a impulsar la inclusión educativa por parte de los docentes en las escuelas de la ciudad de Esmeraldas.

Para su diseño se siguieron los pasos citados por Fernández, Pérez y Rojas (1998) adaptados a nuestro interés. El cuestionario está dividido en: A) Datos demográficos: Los datos de la población relativos a al sexo, edad, domicilio, centro donde imparten clases, año básico, años de docencia, universidad donde se graduó tanto de pregrado como postgrado, título y especialización y b) Análisis de Escalas: Los 79 ítems que contiene el cuestionario, divididos en actitudes, conocimientos, prácticas<sup>1</sup>.

Existen en las 3 dimensiones de preguntas escaladas desde “nada”, “poco”, “bastante” y “mucho” (escala Likert). Los ítems se construyeron tratando que tuviesen una formulación sencilla acorde al vocabulario y terminología ecuatoriana y una extensión parecida.

Previamente a su ejecución, se realizó el análisis de las propiedades métricas del mismo y la validación por jueces expertos, siendo éstos un grupo de cinco expertos en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) y la Dra. Magaly Robalino Campos, responsable de los programas educativos de la UNESCO en Ecuador.

Posteriormente, a través de un programa estadístico de las Ciencias Sociales -SPSS- se filtraron los datos recogidos en el cuestionario. Dichos datos fueron volcados en el sistema de análisis elegido que permitió de una forma rápida, sencilla y visual obtener resultados estadísticos que fueran considerados en la elaboración de un diagnóstico sobre las actitudes y las prácticas de los docentes ante la inclusión.

Para facilitar la recogida de información, se escribió una invitación, autorizada previamente por el Ministerio de Educación de Esmeraldas y su representante la Licenciada Iliana Chiriboga, por parte de la Universidad para todas las escuelas, considerando a 4 docentes y el

---

<sup>1</sup> Añadiendo el contexto escolar y social que en este artículo no se hará referencia a su análisis dado que es un estudio en proceso de análisis y finalización.

director por centro. El día fue el 13 de Diciembre de 2012 en los horarios de 11 a 12:30 horas para las escuelas vespertinas y de 13:30 a 15:00 para las escuelas matutinas, con el objetivo de reflexionar sobre las necesidades formativas existentes en materia de inclusión educativa y cumplimentación del cuestionario.

A posteriori, la Jefa de la División de supervisión educativa del Ministerio, la Licenciada Noemí Rubio Pita, con el fin de obtener la mayor asistencia por parte de los docentes, adjuntó un escrito firmado por ella misma proveniente de la dirección distrital número 3 de educación intercultural de Esmeraldas. Finalmente, se remitieron dichas invitaciones a las 166 escuelas de educación básica de la ciudad, desde la vía personal y telefónica. El 13 de Diciembre del 2012 fueron 321 docentes los que acudieron a la Universidad, por tanto son quienes componen nuestra muestra de estudio.

En el control de la aplicación se tuvo especial cuidado en que los respondientes comprendieran bien las preguntas del cuestionario, por lo que se atendió específicamente, motivando al profesorado a que consultara ante cualquier tipo de duda o apreciación a realizar. Una vez finalizada la etapa de recogida de cuestionarios cumplimentados -321 docentes-, se analizaron las respuestas obtenidas de ellos, el proceso metodológico utilizado y la trascendencia del mismo.

La primera dimensión sobre las actitudes contiene 19 *ítems* acerca de las cualidades de los docentes ante la inclusión, analizando en qué posición se encuentran en su hacer diario, con preguntas acerca de la importancia de trabajar la inclusión desde las aulas, la igualdad entre todos los alumnos/as, formación en materia inclusiva, etc...

Por un lado, se concibe la palabra actitud como la predisposición individual positiva/inclusiva que tiene el docente hacia el tratamiento de los niños con necesidades educativas especiales y grupos minoritarios, es decir, las actitudes de los docentes representarán la voluntad, forma de ser o postura particular para manifestarse positiva o negativamente ante el movimiento inclusivo. Se han realizado varios estudios (Hinojo, Fernández y Aznar, 2002; Cervantes, Capello y Castro, 2009 y Ocampo y Cid, 2012) que versan sobre las actitudes de los profesionales en diferentes ámbitos, poniendo de manifiesto la importancia que tiene el desarrollo de actitudes positivas, en nuestro caso, de los docentes hacia las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa existentes en las escuelas y en la sociedad Esmeraldeña, como forma de favorecer el compromiso hacia la educación de calidad.

La segunda dimensión versa sobre los conocimientos, son 19 *ítems* que tratan sobre las estrategias, habilidades y conocimientos específicos para abordar la inclusividad en el aula y con cuales casos de niños/as con necesidades educativas especiales han tenido la oportunidad de trabajar. Los conocimientos son entendidos como la preparación científica y común ante la educación inclusiva y su abordaje/tratamiento. Si los conocimientos no son los adecuados, la forma de atender a este tipo de niños y niñas no será la adecuada. Ambos conocimientos, tanto los científicos y comunes, no se anulan ni son independientes, porque cada uno tiene un sentido y una funcionalidad. Es esencial conocer ambos tipos de conocimiento ya que uno se centra en lo teórico/científico y el cotidiano es aquel que depura la experiencia educativa, formular planes de clases, toma decisiones o elaborar estrategias alternativas de acción. En el cuestionario se hace alusión a ambos tipos.

La tercera dimensión trata sobre las prácticas, tiene 15 *ítems* que cuestionan las prácticas inclusivas que los docentes construyen en sus aulas, con preguntas acerca de la elaboración de planificaciones específicas, el fomento de la igualdad en el aula, el apoyo prestado al alumnado que demanda de un tratamiento especial, entre otras. Las prácticas se entienden como las tareas, trabajos y ejercicios que utilizan los docentes en su accionar educativo inclusivo, es decir, refleja las actividades y acciones que promueven la igualdad educativa, teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos que están en el aula. Las prácticas se relacionan con aquellas habilidades que den cobertura al derecho fundamental de una educación de calidad.

Es importante cuestionarse y reflexionar sobre estas prácticas para dar una atención de calidad a la diversidad de alumnado, adaptándose al ritmo de desarrollo de cada alumno/a. Las capacidades sociales y relacionales son las que derivaran en un tratamiento inclusivo eficaz. Es necesario fomentar prácticas, estrategias y saberes pedagógicos inclusivos que reflejen una atención educativa pensada para la diversidad. A partir de esto, se podrán cuestionar que cambios, a nivel educativo y cultural, se necesitan en el sistema educativo en la provincia.

Esta investigación nace de la vinculación entre la formación del profesorado -actitudinal, cognitiva y práctica- y la inclusión educativa. Se concibe la educación inclusiva como un movimiento educativo que, cada vez más, está impregnando en los sistemas educativos de todas las partes del mundo. Desde hace varios años se está tratando de mejorar la situación de incluir a la diversidad del estudiante en las aulas a través de una educación de calidad y calidez. La educación inclusiva se debe entender desde una perspectiva holística que tenga como fin la mejora

de las instituciones educativas, intentando que el nivel de segregación social vaya disminuyendo.

Son muchos autores los que definen, y defienden, el sentido de la Educación Inclusiva en su sentido global como es Ainscow o Arnaiz, entre otros. Desde todas las lecturas realizadas en torno a este interesante tema, se piensa como un tipo de educación que garantiza el derecho a la educación de calidad para todos y todas buscando la igualdad de oportunidades, posibilidades y resultados, incluyendo a todos los actores sociales en su globalidad –barrios, familias, escuela, medios de comunicación-.

En el marco educativo legal de Ecuador y desde algunas iniciativas socio-políticas, se pretende conseguir una igualdad de oportunidades en educación e inclusión real para todos/as. Otro aspecto que está siendo desarrollado actualmente, por el Gobierno y Ministerios, es la formación de profesorado de calidad, en este caso, que esté capacitado para abordar específicamente aquellos casos de niños y niñas con capacidades especiales dentro de las escuelas.

## Presentación y justificación del estudio

Latinoamérica, caracterizada por ser la zona del planeta con mayor diversidad étnica, se encuentra sumergida en este cambio educativo. Diversidad, que se hace muy patente en los sistemas educativos donde existe una gran gama de mestizaje –criollos, afrodescendientes, indígenas, gitanos, etc...- entre niños y jóvenes en las escuelas, como dice el Foro Social de las Américas<sup>2</sup> “la diversidad es uno de los principios de presente y de futuro y en todas sus expresiones”. Por tanto, en el contexto de América Latina, la inclusión tiene la potencialidad de actuar de ayuda en la transformación de los sistemas escolares, siendo el mecanismo más eficaz en el trato igualitario para todos y todas. Son muchos los países que recogen la recogen como factor determinante en el desarrollo de las sociedades y sistemas educativos equitativos. Muchas reformas están germinando a raíz de

---

<sup>2</sup> El Foro Social de las Américas (FSA) es parte del proceso Foro Social Mundial (FSM) –proceso de carácter mundial- que inició en 2001 y ha pasado a constituirse en el más amplio espacio para la articulación de iniciativas sociales, el desarrollo de pensamiento crítico y la construcción de alternativas al orden neoliberal, bajo el común convencimiento de que “Otro Mundo es Posible”. Consultado el 12.12.2012.

este movimiento, del cual se espera, juegue un papel no solamente importante, sino crucial. Desde una visión política, los gobiernos de esta región y otras instituciones nacionales e internacionales, coinciden en el hecho de desarrollar una Educación Inclusiva con el objetivo de combatir la discriminación y la exclusión social y escolar, contribuyendo prioritariamente en todas las políticas educativas Latinoamericanas. Se debe destacar que son los gobiernos los que deben equiparar el desarrollo de políticas favorables a la inclusión con innovación y progreso.

La educación es el eslabón para el crecimiento, la equidad y la justicia en la sociedad. Por su parte, la ONU es su documento “El progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlo con igualdad” (2013, pp.19-20), en materia educativa dice que:

En América Latina y el Caribe se han registrado importantes avances en materia de expansión de la cobertura y del acceso educativo. En relación con el segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio, la región ya a comienzos de la década de 1990 había logrado prácticamente la universalización del acceso a la educación primaria. Hacia 2007 y 2008 una gran mayoría de los países exhibían tasas netas de matrículas cercanas o superiores al 90% y prácticamente en todos ya se había logrado la paridad de género. Pese a dicho logro, la progresión y conclusión de la educación primaria distaba de ser óptima. Dos décadas después la región ha anotado enormes logros en esta materia, pero no se vislumbra que sea capaz de universalizar la conclusión del ciclo primario, pese a que algunos países probablemente lo logren. En efecto, el promedio simple de 18 países latinoamericanos indica que el 89,6% de los jóvenes de entre 15 y 19 años había completado el ciclo de educación primaria, cifra que se eleva al 93,1% cuando se considera el promedio ponderado, debido principalmente a las elevadas tasas de culminación que se registran en el Brasil y México. A pesar de que en 5 de esos 18 países entre el 12% y el 38% de los niños y niñas no culmina el ciclo primario, la situación regional respecto de la educación primaria es buena, si bien el ritmo de progreso hacia la universalización entre 1990 y 2007-2008 fue de un 83%, menor que el esperado para que la región logre el objetivo de universalización del ciclo primario.

Si bien se ha conseguido grandes avances, los resultados son insuficientes para alcanzar el nivel educativo mínimo. A lo que se suma algunas de otros desafíos citados por la ONU (2013, p.12) como:

La baja cobertura de la enseñanza preescolar, las bajas remuneraciones y el escaso reconocimiento de la labor docente, las brechas en materia de introducción y aprovechamiento de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) y, en gran medida como consecuencia

de todo lo anterior, la falta de vinculación de la educación secundaria y postsecundaria con el mercado laboral, lo que se ve reforzado por el lento crecimiento de la oferta de empleos productivos y de buena calidad.

El sistema educativo ecuatoriano a experimentando mejorías en los últimos años. Entre muchos de sus avances se destacan: la ampliación de la cobertura hasta los 6 años, evaluación de los servicios educativos, evaluación para los estudiantes y docentes, aumento en los salarios y más inversión educativa. Se está logrando que la mayoría de estudiantes logren complementar los estudios primarios. Por otro lado, se está creando una base sólida en la evaluación con el objetivo de identificar y corregir problemas y poder solventarlos de forma rápida y eficaz, reforzando la calidad de los docentes a través de capacitaciones y formación, junto a una mejora en los salarios, lo que repercutirá en la mejora del rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, estos avances no son suficientes. Ecuador se halla iniciando reformas y cambios en su sistema educativo pero siguen quedando importantes desafíos que alcanzar como el acceso a la educación tanto en el nivel inicial como en el secundario y equilibrar las desigualdades económicas entre los niños de áreas rurales y urbanas para que la educación sea de todos/as y para todos/as. En la Constitución de la República del Ecuador su artículo 27 vigente hasta la fecha estipula “el acceso a la educación de todos los ciudadanos sin discriminación alguna”.

Es importante explicar cómo y qué avances hubo en educación especial en el país. La educación especial en Ecuador inició en la década del 40 a través de asociaciones entre padres y madres de familia y organizaciones particulares. Entre los años 1990 y 1997, se impulsó el desarrollo de la educación especial en el país mediante una serie de acuerdos ministeriales que facilitaron los procesos en este subsistema, con un marco legal aparentemente coherente. El Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador (2005) indicó que desde el 2002 al 2009 se realizaron los mayores avances en esta temática, ya que se publicó el primer Reglamento de Educación Especial en el Registro Oficial N°496, se elaboró el modelo de atención en Educación Especial y las primeras guías para inclusión en secundaria y formación profesional. En estos años comenzaron los procesos de capacitación a docentes en educación regular, además de en educación especial. Los avances en inclusión en Ecuador son muy recientes, por lo que se necesita de más apoyo por las instituciones y organizaciones gubernamentales para poder seguir avanzando en hacia una sociedad inclusiva para todos y todas.

La educación sigue siendo desigual en términos de acceso y, más en sus resultados. Hay varios factores que afectan esta situación, niños pobres, sectores rurales, inestabilidad política, pobreza, baja

escolarización, poco reconocimiento del docente, debilidades en su formación, enfoque tradicional de la educación, marginación al que es diferente, etc. Se necesita de un cambio y cohesión social, con el apoyo y la participación conjunta de la sociedad civil y organizaciones locales.

En Esmeraldas, la desigualdad social y los niveles de pobreza afectan directamente en la aplicación de una educación inclusiva en términos de justicia social. Los estudiantes no pueden aprovecharse de las oportunidades educativas cuando no gozan de un mínimo nivel de calidad en sus vidas y desarrollo humano. Se cree necesario promover experiencias sistemáticas de interacción con “los otros” que permitan conocer su mundo, a través del diálogo y construcción social, y de esta forma reinventar la educación escolar. La educación en Esmeraldas, en cuanto a la formación docente, está en proceso de cambio, por lo que va existiendo una mejor capacitación de los mismos.

Es esencial, para lograr una educación de calidad a nivel nacional y provincial, un mayor compromiso de los actores que conforman el sistema educativo. Las autoridades deben implementar políticas de estado de acuerdo a la realidad de la provincia.

## Población y muestra del estudio

La población de referencia y la muestra de estudio son los docentes de la Ciudad de Esmeraldas de enseñanza preuniversitaria. El criterio de inclusión que se creyó conveniente para realizar esta investigación fue:

- Docentes de las escuelas preuniversitarias de la ciudad - Educación General Básica-, siendo la etapa escolar más adecuada para la detección de necesidades educativas especiales
- Docentes de las escuelas urbanas

Según los datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE, 2012), el número de docentes total de todas las escuelas en Esmeraldas, es 1027 en total, y finalmente se ha recogió la información de 321 encuestados.

Sobre la población de la muestra, algunos datos representativos son: casi un 80% son mujeres, frente a un 20% hombres. La media de edad de la población de referencia es de 49,94 años. El 70'6% de los encuestados

son licenciados en Ciencias de la Educación. 140 sujetos dicen graduarse en la Universidad Luis Vargas Torres, 26 en la Universidad de Guayaquil y 17 en la PUCESE. Es resaltante que el 80% -257 sujetos- de los encuestados no contestan sobre si poseen titulación de posgrado, de ellos 64 docentes dicen tener título de postgrado.

## Resultados y discusión

Una vez explicado lo anterior se deben señalar los requisitos fundamentales que tiene que cumplir cualquier instrumento de recolección de datos: fiabilidad y validez.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 200), se refieren a la fiabilidad como “el grado en que un instrumento produce resultados coherentes”. Por su parte Kerlinger (1981, p. 132) dice que significa “estabilidad, capaz de predecirse, que se le tiene confianza, que es consecuente”. En cuanto a la validez, los primeros autores señalan que es “el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (2006, p. 201) o Kerlinger (1981, p. 138) que la define planteando esta pregunta “¿está usted midiendo lo que usted cree que está midiendo?”. Por último, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 207), nos encontramos con una característica específica: la objetividad. Estos autores, la definen como “el grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan”. No obstante, esta característica hace referencia a la validez del instrumento y, en definitiva, es una evidencia de la misma (Jornet y Suárez, 1990).

Tras la fundamentación anterior se puede indicar que este estudio exploratorio cumple ambos requisitos. Y de forma específica la objetividad (en términos de Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Por un lado, la validez de nuestro cuestionario se cumple porque ha sido aprobado por jueces externos o “voces calificadas”<sup>3</sup> (2006, p. 204) como instrumento de recolección de datos adecuado, cuyo objetivo es explorar y familiarizarse con el objeto de estudio con el fin de poder obtener la información que

---

<sup>3</sup> Validado por los directores de la misma tesis Jesús Jornet Meliá y María Jesús Perales Montolio del departamento del MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) y Magaly Robalino Campos, especialista de Programas y Responsable del Sector Educación de Ecuador (UNESCO).

se pretende indagar. Por otro lado, la objetividad también se cumple ya que el instrumento elaborado de medición es transparente a las predisposiciones de cualquier investigador que lo gestione.

En cualquier caso, en un cuestionario no siempre es posible exigir estas características de bondad de los instrumentos, ya que reúnen en un mismo formato, recolección de datos nominales o categoriales con otros de escala. Únicamente sobre los de escala podemos estimar su fiabilidad. Y ese aspecto es el que se ha intentado controlar en este estudio. Por ello, se centra en el análisis de los mismos, únicamente refiriéndose a los grupos de cuestiones que pueden considerarse dimensiones escalares de valoración. Por este motivo, únicamente se aportan informaciones específicas de fiabilidad referidas a dichas dimensiones del cuestionario.

En primer lugar, para evidenciar la calidad del instrumento empleado, se reúne la información del análisis de las propiedades métricas del mismo referente a las escalas estudiadas: actitudes, conocimientos y prácticas con el objetivo de observar la fiabilidad del mismo, y el funcionamiento de los elementos. El análisis se realiza para cada una de las tres escalas incluidas en el cuestionario, teniendo en cuenta el valor de Alfa de Cronbach y el índice de homogeneidad de cada uno de los ítems.

Por un lado, para el análisis de la fiabilidad nos centramos en el coeficiente Alfa de Cronbach siendo:

Un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem. (García, González y Jornet, 2013).

Sobre las propiedades métricas de la escala "Actitudes", el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.824, lo que constituye un buen nivel de fiabilidad global. Generalmente todas las valoraciones en esta escala son similares, la pregunta que presenta, atendiendo a la media, una media más baja es la 14 con el 2,08 y la que presenta una mayor valoración media es el ítem 8 con el 3,56. Como se observa a continuación cada uno de los ítems aportan significativamente fiabilidad a la escala. Aunque exista una diferencia mínima es preciso concretar que existen tres de ítems defectuosos y con bajo coeficiente de homogeneidad. Estos son: El ítem 10 "Considero que los niños/as indígenas requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento y otros" tiene un valor de Alfa de Cronbach de 0,827 con un

coeficiente de homogeneidad de 0,247. El ítem 18 "Pienso que los niños/as refugiados/as requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros" obtiene un valor de Alfa de Cronbach 0,826 con un coeficiente de homogeneidad de 0,236 y el ítem 77 "Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlo desde la escuela" tiene un valor de Alfa de Cronbach 0,825 con un nivel de coeficiente de homogeneidad de 0,247. En los tres casos el incremento es muy reducido pero restan fiabilidad al instrumento por lo que su eliminación aumentaría fiabilidad a la escala.

Sobre las propiedades métricas de la escala "Conocimientos". El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.783, lo que constituye un buen nivel de fiabilidad global. Generalmente todas las valoraciones medias son algo dispersas, presentando la menor media el ítem 30 con el 1,13 y la que presenta una mayor valoración media es el ítem 20 con el 3,10. Como se observará, cada uno de los ítems aporta significativamente fiabilidad a la escala. Aunque exista poca diferencia es preciso concretar que existen tres de ítems defectuosos y con bajo coeficiente de homogeneidad: El ítem 19 "La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas" tiene un valor de Alfa de Cronbach de 0,786 con un coeficiente de homogeneidad de 0,234, El ítem 20 "La educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad" obtiene un valor de Alfa de Cronbach 0,786 con un coeficiente de homogeneidad de 0,171 y el ítem 21 "Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículo en el aula" tiene un valor de Alfa de Cronbach 0,784 con un nivel de coeficiente de homogeneidad de 0,247. Observamos que los tres casos el incremento es reducido pero restan fiabilidad al instrumento.

Sobre las propiedades métricas de la escala de "prácticas", encontramos un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,868 constituyendo, de nuevo, un buen nivel de fiabilidad global. Generalmente todas las valoraciones medias que se mostrarán a continuación son similares y bastante elevadas, siendo el ítem 38 en el que se da un menor nivel de valoración con una media de 2.04, y el que presenta una mayor valoración es el ítem 49 con una media de 3,65. Cada uno de los ítems aporta significativamente fiabilidad a la escala. En esta escala, no existen ítems defectuosos que no aporten fiabilidad.

En las tres escalas el coeficiente de Alfa de Cronbach representa un buen nivel de fiabilidad global del constructo encontrándose por encima del 0,7 (González y Jornet, 2013). La escala de "prácticas" el mayor nivel de fiabilidad, seguido del de "actitudes" y, por último, la escala de "conocimientos".

A continuación se presentan algunos resultados del estudio realizado.

## 1. Análisis de escalas: descriptivos

El procedimiento de descriptivos está diseñado únicamente para variables cuantitativas de escala. Contiene algunos estadísticos descriptivos -tendencia central, dispersión y forma de la distribución- que también incluye el procedimiento frecuencias, pero añade una opción: la posibilidad de obtener valoraciones de variabilidad, a través de desviaciones típicas o cualquier otro indicador, como la varianza.

En este análisis la atención se centra en la media, ya que a través de ella se posicionan las respuestas de los docentes, además de tener la información sobre la desviación típica, el mínimo y el máximo. Se analiza globalmente los ítems que comprende el cuestionario a través de sus 3 dimensiones principales. A continuación se presenta la escala de actitudes a través de la tabla 1ª, reflejando el número de casos que responden al ítem y las medias.

### 1.1 Actitudes

	<b>N</b>	<b>Media</b>
1.Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias	312	3,37
2.Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión	318	3,49
3.Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula	312	3,26
4.Intentó tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características	319	3,45
5.Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral	304	3,06

6.Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales	306	2,82
7.Creo que todos los niños/as con alguna necesidades especial tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en un centro estatal, integrados con los demás alumnos	307	3,35
8.Me gustaría recibir información específica acerca de cómo abordar las necesidades educativas especiales	311	3,54
9.Estoy dispuesto a formarme en qué debo de hacer como profesor/a en el aula para atender casos de necesidades educativas especiales	311	3,47
10.Considero que los niños/as indígenas requieren de un tratamiento especial e el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento y otros	305	2,93
11.Creo que es positivo para todos (alumnos/as y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas que aquellos que no tiene dificultades	303	3,01
12. Creo que el hecho de que hayan alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes	306	3,22
13.En mi trabajo habitual en el aula; creo que hay que trabajar de igual manera con todos los alumnos/as	300	2,91
14. Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan niños/as con dificultades junto a otros con necesidades educativas especiales	307	2,03
15.Mi función, como docente, es orientar a mis alumnos/as sobre los casos especiales que existen en el aula para que tomen conciencia sobre este tema	306	3,39
16.Para ser buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as	284	3,50
17. Apoyo la forma de ser de aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo	298	2,88

18. Pienso que los niños/as refugiados/as requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros	307	2,97
77. Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlo desde la escuela	313	3,30
<b>N válido (según lista)</b>	<b>222</b>	

**Tabla 1a.** Descriptivos Aptitudes

Si observamos las medias, los docentes de la ciudad de Esmeraldas dicen tener actitud inclusiva ante los niños/as con necesidades educativas especiales en sus aulas, ya que muestran una atención positiva en la respuesta a las demandas de aquellos que lo necesitan. Es resaltable, la diferencia existente entre aquellas preguntas formuladas generalmente – por ejemplo la 1,2, 3 o 7- y aquellas que apelan a lo específico -13 o 14-, habiendo una diferenciación de porcentajes entre ambas. Las preguntas generales obtienen valoraciones altas frente a las específicas donde las puntuaciones son más bajas. Esto hace vislumbrar, que los docentes dicen mostrar una actitud positiva en asuntos generales acerca de la inclusión mientras que, es “menos inclusiva” cuando se hace referencia al propio trabajo de los/as mismos/as.

Los encuestados dicen no considerarse suficientemente capacitados para trabajar con niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) demostrando, a su vez, una falta de habilidades en el trabajo con todo tipo de estudiantes

En este plano sería interesante trabajar las fortalezas que los docentes dicen tener en su forma actitudinal, y las debilidades trabajarlas, ya que hacen referencia a la actitud específica “dentro del aula”.

Seguidamente se expone la tabla 1b referente a la escala de conocimientos.

## 1.2 Conocimientos

	<b>N</b>	<b>Media</b>
19. La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas	286	2,62
20. La educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad	282	3,10
21. Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículo en el aula	297	2,61
22. Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula	316	2,22
23. Detecto con claridad aquellos alumnos/as que necesitan de un ayuda complementaria en su proceso de enseñanza/ aprendizaje	316	2,92
24. Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as	315	2,57
25. Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en el Ecuador	313	2,08
26. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con Síndrome de Down	316	1,25
27. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con Autismo	314	1,35
28. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia y disgrafía)	316	2,44
29. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con alteraciones de conducta	312	2,84

30. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con parálisis cerebral	314	1,13
31. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Síndrome de Down	313	1,19
32. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Autismo	316	1,25
33. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia, disgrafía)	317	1,86
34. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con alteraciones de conducta	315	2,13
35. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con parálisis cerebral	312	1,16
36. Tengo experiencia para abordar las necesidades educativas especiales de niños/as indígenas	312	1,64
76. He trabajado con problemas de violencia en el aula	304	2,48
<b>N válido (según lista)</b>	<b>213</b>	

**Tabla 1b.** Descriptivos Conocimientos

Los conocimientos de los docentes de la ciudad son básicos, ya que dicen no saber abordar las diferentes necesidades especiales descritas en el cuestionario, existiendo una falta de formación y conocimientos específicos al respecto.

Algunos datos cualitativos acerca de la formación en Ecuador/ Esmeraldas hacen pensar que existen dos motivos causantes de ello; en primer lugar, no existir dentro de la Licenciatura de Ciencias de la Educación en Esmeraldas una especialidad de Educación Especial o Escuela Inclusiva, que haga que los profesionales tengan una formación específica en el conocimiento y tratamiento de los diferentes casos de necesidades educativas especiales que se pueden encontrar en las aulas. En segundo lugar, el tratamiento –casi exclusivo- a estos niños/

as, derivado de los institutos especiales<sup>4</sup>- para un total de 12.662 personas con discapacidad (CONADIS, 2013), sin incluir las necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad, como niños/as indígenas, refugiados, víctimas de abuso y maltrato, dificultades de aprendizaje, de conducta o comportamiento y socio-afectivas, entre otras. Desgraciadamente, este colectivo no cuenta con un tratamiento médico, terapéutico y educativo óptimo.

De la mayoría de respuestas y atendiendo al valor de la media, las que demuestran la falta de conocimientos –científicos y coloquiales- por parte de los docentes, se destaca una percepción ambivalente de los mismos respecto a sus propios conocimientos sobre educación inclusiva. Por un lado, no saben que la Educación inclusiva no trata únicamente el abordaje de dificultades sensoriales, físicas y psicológicas -2,62 de media-, no disponen de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula -2,22-, no están familiarizados de los factores que inciden en las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes -2,57- y no conocen el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en Ecuador -2,08-. Atendiendo a las medias bajas, los docentes dicen no haber tenido la oportunidad de trabajar con la mayoría de colectivos de estudiantes con necesidades educativas especiales especificados –Síndrome de Down, Autismo, Parálisis, cerebral,...- o de grupos minoritarios –indígenas, refugiados u homosexuales-.

Los conocimientos específicos en el abordaje de estos estudiantes son deficitarios igualmente. Sí tienen mayor conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje y, en menor medida, sobre las conductas violentas en el aula.

Por otro lado, sí saben que la educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones de la sociedad -3,10- sí dicen detectar aquellos estudiantes que necesitan de ayuda -2,92-, como también que han trabajado con niños con dificultades de aprendizaje o violencia en el aula y poseen conocimientos específicos para su abordaje.

El área de conocimientos debería ser un punto clave para enfocar esfuerzos y potenciar la comprensión de la realidad de la diversidad e inclusividad en las aulas.

Por último, se muestra la tabla 1c sobre la escala de prácticas.

---

<sup>4</sup> Instituto fisco-misional de Educación Especial Juan Pablo II y Instituto fiscal de educación especial

## 1.3 Prácticas

	<b>N</b>	<b>Media</b>
37.Intentó construir igualdad en el aula independientemente de las características del alumno/a	308	3,08
38.Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales	305	2,03
39.Yo como docente adapto los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as	306	2,59
40.En mi aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as	311	3,09
41. Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación	312	3,11
42.Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes	307	2,99
43. Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos/as adaptándose a sus necesidades	301	2,54
44.Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión	305	3,12
45.Construyo materiales para aquellos niños/as que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza/aprendizaje	307	2,62
46.Considero que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad	309	2,85
47. Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula	307	2,98
48.Trabajo en coordinación con las familias de los alumnos/as	299	2,73
49.Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo	310	3,62

50. Atiendo a las necesidades que presentan los niños/as refugiados/as dentro del aula	295	2,97
78. Soy capaz de trabajar positivamente para eliminar la violencia en el aula	311	3,32
<b>N válido (según lista)</b>	<b>234</b>	

**Tabla 1c.** Descriptivos Prácticas

Con base en estas medidas medias, se destaca la puntuación positiva de la mayoría de ítems tratados en este apartado. El profesorado dice poseer y mostrar una serie de prácticas inclusivas en las aulas como: construir igualdad e inclusión independientemente de las características del estudiantes, realizar informes personalizados para cada estudiante respetando las diferencias de todos/as en el aula, construir materiales adaptados, coordinarse conjuntamente con los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes, promover el desarrollo de la empatía, ofrecer apoyo a los estudiantes que lo requieren.

En este análisis se puede indicar que, generalmente, las actitudes de los docentes van ligadas a sus prácticas, es decir, un alto número de sujetos dice poseer una actitud positiva, como a su vez, dicen tener una prácticas inclusivas dentro del aula. Existen pequeños desajustes entre lo que dicen y lo que hacen pero sí existe una vinculación de la actitud con la práctica.

Al igual que en las actitudes, se recomienda seguir la línea de reforzar las fortalezas en cuanto a las prácticas inclusivas que los docentes dicen tener y enfocar el trabajo en superar las debilidades con las que se encuentran que les dificultan su trabajo en el aula.

## A modo de conclusiones

Este estudio ha permitido comprobar la calidad del instrumento empleado. Los resultados analizados, sugieren una adecuada consistencia interna del instrumento utilizado. El análisis de las propiedades métricas y

la calidad del cuestionario se realizan a través del análisis del coeficiente de Alfa de Cronbach y la Teoría Clásica de los Tests.

Finalmente, el análisis permite decir que todas las escalas tienen un nivel de fiabilidad medio-alto y el análisis de las propiedades métricas del instrumento como unidad, muestra un nivel medio-alto siendo su coeficiente de Alfa superior a 0,7, considerándose satisfactorio y suficiente. Por tanto se confirma la calidad global de instrumento, siendo la escala sobre "prácticas" la que mayor fiabilidad aporta al instrumento empleado –coeficiente de 0,868- y la que menos la de "conocimientos" –coeficiente de 0,783-.

Sobre las tres escalas estudiadas, recordando que su análisis final está en proceso, se pueden vislumbrar algunos hallazgos que versan sobre las dos grandes características con las que cuentan los docentes de Esmeraldas en su hacer inclusivo: sus actitudes y sus prácticas. Existe una divergencia en las respuestas entre lo que dicen y hacen pero, generalmente según los datos hallados, poseen una actitud positiva ante la inclusión, como también, unas prácticas que positivizan dicho proceso. Ambas escalas se relacionarían ya que la mayoría de porcentaje de docentes que tienen una predisposición inclusiva, practican la inclusión en el aula. La recomendación es prestar atención a los déficits actitudinales y prácticos con el objetivo de que los docentes cuenten con el mayor número de estrategias, herramientas y predisposición necesaria para conseguir una educación inclusiva de calidad.

Los conocimientos, en cambio, son una debilidad formativa que los docentes de Esmeraldas poseen. Esta carencia de conocimientos impide tratar de forma inclusiva a todos los estudiantes. De nuevo, existe una divergencia entre sus propios conocimientos. Se propondría como línea de futuro, realizar capacitaciones específicas que versen sobre cómo trabajar desde la diversidad en el aula, como pensar la diversidad educativa dentro de la misma y centrarse en las diferentes capacidades especiales que se pueden presentar en las escuelas.

Es preciso para los docentes, por un lado, un fortalecimiento de las actitudes y prácticas inclusivas que dicen poseer con el fin que la inclusión educativa consiga estar presente en las instituciones y aulas esmeraldeñas y, por otro lado, desarrollar capacitaciones/formaciones con el objetivo de instruir conocimientos específicos sobre el tratamiento para todo tipo de estudiantes -con NEE, asociadas o no a la discapacidad, pertenecientes a grupos minoritarios...- asistentes a los centros desde una perspectiva educativa de calidad y calidez.

Este estudio refuerza y apoya la realización de un diagnóstico de formación sobre los docentes en Esmeraldas, considerándose esencial iniciar con una investigación de estas características como punto de partida para posteriores intervenciones en el ámbito educativo. Es necesario potenciar las fortalezas que el docente esmeraldeño posee, siendo éste un gran paso para generar cambios tanto en la escuela como en la sociedad. A su vez, se hace patente la demanda de formación específica en esta temática, viendo a través de la investigación, que los docentes no cuentan con conocimientos coloquiales y científicos que puedan ser de calidad para atender a toda la diversidad del alumnado.

Se destaca la necesidad de formación académica y cotidiana para los docentes esmeraldeños, como también un progreso y mejora tanto del contexto escolar como del social donde se encuentran inmersos y dan sentido a su experiencia pedagógica. Respecto al contexto la estructura de las instituciones y la subcultura de los profesores” (González Sanmamed, Fuentes, Raposo, 2006, p. 279) en un estudio de estas características.

Es resaltable mencionar que la mayoría de los encuestados manifiestan actitudes y prácticas inclusivas siendo estas particularidades muy importantes en la atención a la pluralidad que requiere seguir fomentando y reforzándose. Las actitudes no se consideran inamovibles y fijas, sino que son dinámicas y puedes cambiar o ser modificadas, de forma que tienen que identificarse para poder reconstruirlas, en este caso actitudes y prácticas menos inclusivas dentro del aula.

Salinas, Beltrán, San Martín et al (1996, p.26) indica que es indudable que la incorporación de alumnos con diferencias ostensibles en aulas no específicas ha de suponer que los profesores reacomoden sus pautas ordinarias de gestión de la vida de sus aulas, así como los supuestos didácticos sobre los que basan su docencia.

Por tanto, se hace necesario seguir indagando sobre este campo aún desconocido en este contexto, ahondando más en los déficits pedagógicos y contextuales de los docentes ante la inclusión educativa y poder disponer de más estudios sobre esta temática. Por último se debe resaltar la importancia de corroborar que los docentes esmeraldeños son profesionales con predisposición inclusiva pero la realidad contextual les obstaculiza poder desarrollar plenamente la inclusión en sus aulas.

Después de la revisión teórica y del análisis realizado, se considera que los puntos más críticos en materia educativa e inclusiva, para optimizar y mejorar en Ecuador y más concretamente en Esmeraldas, se resumen en:

- Bajo nivel de formación pedagógica del profesorado.
- Débil calidad de programas educativos y de formación docente.
- Poca investigación a nivel nacional sobre capacitación docente.
- Carencia de formación inclusiva y contenidos adecuados para atender a grupos desfavorecidos y marginados de la sociedad (niños y niñas con capacidades especiales, en situación de pobreza o pobreza extrema, de poblaciones rurales, etc.)



## Referencias

1. **Ainscow, M., & cols.** (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for inclusion*. Bristol: CSIE.
2. **Archivo maestro de instituciones educativas (AMIE)**. (2012). *Registros administrativos 2011-2012*. Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
3. **CONADIS**. (2013). *Datos generales por provincia Esmeraldas*. Extraído de [http://www.conadis.gob.ec/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=69](http://www.conadis.gob.ec/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=69) (25.07.2013)
4. **Fernández Prados, J. S., Pérez Meléndez, C., y Rojas Tejada, A. J.** (1998). *Investigar mediante encuestas: Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
5. **González, J y Jornet, J.** (2013). *InnovaMIDE*. Universidad de Valencia: Valencia.
6. **González Sanmamed, M., Fuentes, E. J., y Raposo, M.** (2006). *De alumno a profesor. Análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. Revista Galego-Portugues De Psicología De La Educación*, 13(11/12), 277-292.
7. **Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P.** (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
8. **Jornet, J. y Suárez, J.M.** (1990). *InnovaMIDE*. Universidad de Valencia: Valencia.
9. **Kerlinger, F.** (1984). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
10. **García, R., González, J. y Jornet, J.M.** (2010). *InnovaMIDE*. Universidad de Valencia: Valencia. Consultado en <http://www.uv.es/innovamide/spss/pruebat.wiki> (18.10.2013).
11. **ONU** (2013). *Objetivos de desarrollo del milenio y más allá del 2015*. Extraído de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/poverty.shtml>. (15.12.2012)

12. **Salinas, B., Beltrán, I., San Martín, A., y Salinas, C.** (1996). *Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales.* (21), 21-32.

