

De Barros Camargo, C., Hernández Fernández, A. & Ortiz Cobo, M. (2021). Análisis a través de modelaje estructural de la relación entre prácticas docentes, pluriculturalidad e inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 87-99.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.436051>

Análisis a través de modelaje estructural de la relación entre prácticas docentes, pluriculturalidad e inclusión educativa

Claudia de Barros Camargo¹, Antonio Hernández Fernández², Mónica Ortiz Cobo³

¹Universidad de Granada, ²Universidad de Jaén, ³Universidad de Granada

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la relación entre las prácticas docentes desde el enfoque de la pluriculturalidad y la inclusión educativa. El diseño de investigación es no experimental, explicativo y correlacional. Se ha utilizado una escala Likert validada en constructo y contenido. La muestra es de 1575 participantes (estudiantes universitarios y docentes). Fue realizado un Análisis Factorial Exploratorio para validar la construcción de la escala y una correlación P (Pearson). El modelaje a través de ecuaciones estructurales nos permite algunas conclusiones, entre ellas que las prácticas del profesorado deben tener carácter pluricultural e inclusivo, siendo dos aspectos que influyen en las prácticas, sin que sea relevante su vinculación.

Palabras clave

Prácticas docentes; pluriculturalidad; educación inclusiva; metodología

Analysis through structural modelling of the relationship between teaching practices, multiculturalism and educational inclusion

Abstract

This article aims to analyze the relationship between teaching practices from the perspective of multiculturalism and educational inclusion. The research design is non-experimental, explanatory and correlational. A Likert scale validated in construct and content has been used. The sample is 1575 participants (university students and teachers). An Exploratory

Contacto:

Claudia de Carros Camargo: claudiabarros@correo.ugr.es

Factor Analysis was performed to validate the construction of the scale and a P (Pearson) correlation. The modeling through structural equations allows us some conclusions, among them that the practices of the teaching staff should have a pluricultural and inclusive character, being two aspects that influence the practices, without their linkage being relevant.

Key words

Teaching practices; multiculturalism; inclusive education; methodology

Introducción

En la educación inclusiva, según la UNESCO (2017), todo alumno y alumna tienen el derecho de recibir una educación de calidad, según esto, los centros educativos deben ocuparse de sus necesidades para desarrollar el aprendizaje. De forma general, es necesario que la enseñanza sea a través de prácticas educativas inclusivas, viabilizando la construcción de habilidades educativas más equitativas. Así, conlleva una modificación de la cualidad y del discurso que ha de tener su reflejo en la práctica.

Según Ainscow (2019), el sistema educativo debe estar capacitado para tener en cuenta las necesidades de los alumnos y alumnas considerando los últimos cambios educacionales, y desarrollar cambios en este aspecto como también en el didáctico y el práctico. El autor sigue afirmando que debe urgentemente haber una revolución en los métodos propuestos para la enseñanza.

La educación inclusiva surgió en Estados Unidos en los años ochenta, de una manera integradora para incluir a todos los alumnos y alumnas al sistema educativo con las mismas oportunidades de aprendizaje, en el sentido de eliminar las formas de segregación en el ámbito educativo. (Ramos et al. 2016, p. 254). En este sentido, Ainscow (2019), afirma que la diversidad es un valor positivo dentro de la escuela, asevera que todos somos diversos y que, independientemente de nuestras características físicas, psicológicas, sociales, o culturales, poseemos el mismo derecho a tener una educación significativa. En este sentido entendemos la educación inclusiva como estratégica y diseñada para facilitar el aprendizaje, así como, una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Podemos entenderla como una forma de convivir con la desigualdad y de aprender con la diferencia. Con el fin de mejorar las condiciones de vida de los individuos que forman parte de estos grupos, y ofrecerles las mismas oportunidades en los planos de aprendizaje significativo.

En consecuencia, desde la inmigración y la ampliación de la diversidad en la constitución cultural de los conjuntos sociales, percibimos una constante permutación, tanto a nivel social cuanto educacional. De esta forma, la sociedad evoluciona y el sistema educativo debe desarrollarse de manera eficaz, haciendo frente a las constantes demandas de la sociedad. Luego, la actualización docente es un requisito para emulsionar una mejora de la educación. Considerando que, la formación es un elemento imprescindible para hacer frente a los distintos retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado, y los que el propio docente se plantea en el día a día de su práctica docente. A esto hay que añadirle las dificultades a las que puedan verse expuestos, como por ejemplo la poca ayuda para llevar a cabo determinadas acciones, los pocos recursos, la negativa de determinadas personas o grupos de mayor autoridad.

Haciendo referencia a la práctica docente, todavía está experimentando cambios ya que esta se enfrenta a continuas demandas por parte de la sociedad; demandas que vienen marcadas por la heterogeneidad del alumnado, la importancia concedida a los aspectos pluriculturales

y en especial a los cambios sociales. De esta forma, para llegar a ser un buen docente es necesario la formación continua ya que debido a los constantes cambios a los que se enfrenta la humanidad es necesario que los docentes se adapten a dichos cambios y puedan dar respuestas a las exigencias de los alumnos. Asimismo, esta formación no puede realizarse dejando de lado las tecnologías ya que estas han marcado un antes y un después en la historia y han hecho cambiar nuestra forma de comunicarnos, relacionarnos y aprender, por lo que hacer caso omiso a estos aspectos, nos convertiría en una sociedad estancada y atrasada para la época en la que vivimos. El término inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador hasta hora (Arnaiz, 2020).

Las prácticas docentes son la herramienta que va a permitir consolidar y transmitir la cultura actual, por lo tanto, estas hacen cambiar la forma de transmisión del aprendizaje por lo que dicho proceso debe realizarse desde entornos globalizadores y en un contexto multidisciplinar para que los aprendizajes sean los más realistas posibles además de significativos. Sin embargo, no todo es tan fácil, algunos docentes se muestran reacios a continuar su formación y a introducir cambios en su labor docente (Ainscow, 2017).

En este aspecto según De Barros y Hernández (2018), el punto de partida para el desarrollo de nuevas prácticas docentes innovadora, es la formación continua, visando profesionales más críticos y autónomos, que tengan capacidad para tomar decisiones y resolver problemas y además tengan la capacidad desarrollar nuevas competencias en el trabajo, como creatividad, cooperación, comprensión, autonomía, formación en valores, atención y respeto a la diversidad.

De la misma forma, De Barros y Hernández (2018), expresan que en la instrucción de las personas encaminadas a su desarrollo como docentes se considera imprescindible tener en cuenta los nuevos escenarios y tendencias de la educación para así, establecer una percepción integral de la realidad, de forma que les permitan comprender de manera global la concepción educativa.

Para Ainscow (2017), cuando hacemos referencia a la formación de los docentes podemos distinguir dos enfoques distintos; la primera hace referencia a aquella formación académica desarrollada en las universidades u organismos de enseñanza superiores por medio de los cuales obtenemos un pregrado y/o postgrado, y la otra visión se corresponde con el desarrollo a nivel personal durante el proceso de formación docente puesto que la universidad contribuye mínimamente a la elaboración de saberes y en el desarrollo como docente en función de agente social.

Asimismo, en las sociedades que cada vez están más diversificadas las prácticas docentes, buscan sobre todo en la experiencia y no en la proposición, la necesidad de poner políticas que lleguen a promover la inclusión y la participación de todos los ciudadanos de una misma sociedad, viabilizando la formación adecuada para la fortaleza social y prácticas docentes inclusivas. Asimismo, el currículum del siglo XXI trata de un currículum de aprendizaje que está personalizado para la enseñanza de los alumnos y alumnas. El currículum que actualmente se enseñan en el sistema educativo intercultural debe trabajar, promover y servir para los procesos y aprendizajes de interiorización crítica sobre el porqué, y el cómo, desarrollar los componentes pedagógicos para tener calidad educativa (Leiva, 2017).

Según Leiva (2017), el aula debe favorecer un clima caritativo y como un lugar de aprendizaje donde convivan e interaccionen, además de utilizar metodologías para el perfeccionamiento de estrategias que favorezca el aprendizaje. Por lo tanto, la escuela debe educar en la diversidad, ofreciéndole a todos los alumnos/as una educación de calidad. Debido al pluriculturalismo o a la pluralidad de culturas desarrolladas por varias etnias o grupos, hacen

que en el sistema educativo o en la escuela haya reformas educativas. Estas reformas educativas tratan de adaptarse a las diversidades y a las necesidades individuales de cada niño, de manera que todo el alumnado tenga una educación de calidad. La escuela debe educar en la diversidad. Y en este sentido, las reformas educativas son de gran importancia, pues la diversidad cultural forma parte de la problemática social, y concierne a las relaciones que se establecen entre personas y grupos sociales, pertenecientes a diferentes culturas, aspecto este que viene a ser transmitido por la presencia de la inmigración de países considerados “pobres”. O sea, el factor económico influye en actuaciones de mediación, para facilitar la integración del alumnado y de sus familias inmigrantes, en relación al aspecto educativo. Por lo tanto, para tener reformas en la sociedad, esta debe estar abierta al cambio, con el término “cambio” hacemos referencia a cuestionar los valores propios, la cultura propia, y a ser capaz de reconocer lo positivo de otras culturas (Ortiz-Cobo & Bianco, 2020).

Consideramos, finalmente, junto con Angulo (2014), que educación pluricultural es una educación que enseña el respeto, la tolerancia, pero sobre todo el conocimiento de otras culturas. Con esto, se pretende conseguir que se lleguen a valorar las diferencias de cada uno, que haya un intercambio de conocimientos y una cooperación e interacción entre las culturas que conviven juntas en una misma sociedad, para así poder alcanzar la convivencia real. Se opta por conseguir la igualdad entre personas en las que en una misma sociedad interaccionen todo tipo de culturas, sin llegar a caer en los estereotipos, prejuicios... y darles la misma importancia a los grupos minoritarios que a los grupos dominantes.

A lo largo de las ideas antes expuestas, encontramos numerosos estudios sobre prácticas docentes, inclusión educativa y pluriculturalidad, no obstante, es más complicado encontrar estudios que muestren la relación que existe entre los tres, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, de hecho, no existe, y de ahí nuestro interés en esta investigación.

Metodología

El problema de investigación surge de la pregunta siguiente ¿Se puede establecer una relación entre pluriculturalidad, prácticas docentes e inclusión educativa?, para responder al problema necesitamos una metodología del tipo análisis factorial confirmatorio, que establezca las relaciones entre los elementos, así como el grado de esta relación. El objetivo general, tratará de analizar la relación entre las prácticas docentes desde el enfoque de la pluriculturalidad y la inclusión educativa. Los objetivos específicos son: 1.-Mostrar los componentes de la pluriculturalidad. 2.-Identificar los elementos que configuran las prácticas docentes. 3.-Determinar las claves de la inclusión educativa. Para dar respuesta tanto al objetivo general, como a los específicos partimos de un diseño de investigación no experimental, descriptivo, explicativo y correlacional, metodología cuantitativa y tomamos como referencia un paradigma interpretativo. Para la realización de la investigación se opta por la utilización de una escala Likert como instrumento de investigación.

Participantes

La población está constituida por los estudiantes universitarios del Grado de Primaria (de primer curso a cuarto) de la Universidad de Jaén y los docentes de educación primaria de la provincia de esta universidad. La población está constituida por todos los estudiantes universitarios, y calcularemos una muestra de los docentes con la fórmula correspondiente, por lo que el total de la muestra es de 1575 sujetos.

Diseño

Partimos de un diseño de investigación no experimental, descriptivo, explicativo y correlacional, con una metodología cuantitativa, donde tomamos como referencia un paradigma interpretativo. Para la realización de la investigación se opta por la utilización de una escala Likert como instrumento de investigación.

Instrumento

La escala Likert, tras las ausencias y las varias bajas, fue respondida finalmente por 299 (4°), 294 (3°), 298 (2°), 300 (1°), total de 1191 personas participantes. Para el cálculo de la muestra de docentes, se toma la población de maestros y maestras de educación primaria de la provincia, un total de 9878 sujetos, que, aplicando la fórmula para el cálculo de la muestra en poblaciones finitas, queda una muestra de 384 sujetos participantes para la investigación.

La construcción de la escala Likert se ha realizado con una tabla de operacionalización (tabla 1), teniendo finalmente 31 ítems, las dimensiones que establecemos en este estudio, extraídas del marco teórico y de la construcción de la escala Likert que son: A.-Pluriculturalidad, B.-Prácticas docentes y, C.-Inclusión educativa, por otra parte, la validación se ha realizado, en un primer momento de contenido, con un juicio de expertos y prueba piloto, en segundo lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio para validar la escala en su constructo utilizando el software SPSS v25.

Tabla 1.

Tabla de operacionalización (distribución de objetivos, dimensión, marco teórico y ítems del cuestionario).

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | DIMENSIONES | LIKERT |
|---|--|---|
| 1.-Mostrar los componentes de la pluriculturalidad. | A (Pluriculturalidad) Autores base: Angulo (2014), Leiva (2017), | A1.-El término multicultural hace referencia a la corriente de pensamiento que se encarga del estudio de la presencia en un mismo espacio y tiempo de culturas heterogéneas. A2.-Interculturalidad es la interacción entre dos o más culturas por igual, favoreciendo la inclusión y una convivencia armónica de todos los individuos desde una relación respetuosa entre culturas. A3.-Intraculturalidad es la capacidad que tiene un grupo cultural de mirarse adentro, contextualizando su status dentro de la cultura en la que está inserto. A4.-Transculturalidad es la forma en la que las culturas, por interacción, generan nuevos hechos culturales conjuntos. A5.-El nivel transcultural actúa de mediador entre culturas, a través de la cooperación y la comunicación, independientemente de los conocimientos específicos recibidos de esas culturas. A6.-Hay una relación muy estrecha entre inclusión e interculturalidad. |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>A7.-Hay una relación muy estrecha entre inclusión e intraculturalidad.</p> <p>A8.-Hay una relación muy estrecha entre inclusión y transculturalidad.</p> <p>A9.-La inclusión se alcanza realmente a través de la interculturalidad.</p> <p>A10.-La inclusión se alcanza realmente a través de la intraculturalidad.</p> <p>A11.-La inclusión se alcanza realmente a través de la transculturalidad.</p> |
| <p>2.-Identificar los elementos que configuran las prácticas docentes.</p> | <p>B (Prácticas docentes)</p> <p>Autores base: Ainscow (2019), De Barros y Hernández (2018),</p> | <p>B12.-Las prácticas docentes deben ser inclusivas.</p> <p>B13.-Las prácticas docentes deben ser interculturales.</p> <p>B14.-Las prácticas de enseñanza-aprendizaje son buenas cuando son inclusivas y tienen en cuenta la interculturalidad.</p> <p>B15.-Las buenas prácticas interculturales se identifican a través de las dimensiones cultura, política y prácticas que inspiran la educación inclusiva.</p> <p>B16.-Son diferentes las prácticas multiculturales de las prácticas interculturales.</p> <p>B17.- Son diferentes las prácticas interculturales de las prácticas intraculturales.</p> <p>B18.- Son diferentes las prácticas intraculturales de las prácticas transculturales.</p> <p>B19.-Son diferentes las prácticas inclusivas de las prácticas interculturales.</p> <p>B20.-Son diferentes las prácticas inclusivas de las prácticas intraculturales.</p> <p>B21.-Son diferentes las prácticas inclusivas de las prácticas transculturales.</p> |
| <p>3.-Determinar las claves de la inclusión educativa.</p> | <p>C (Inclusión educativa)</p> <p>Autores base: UNESCO (2017), Arnaiz, 2020)</p> | <p>C22.-Integración e inclusión son conceptos equivalentes.</p> <p>C23.-El alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.</p> <p>C24.-Los/as alumnos/as con discapacidad tiene problemas para enfrentarse al currículum escolar.</p> <p>C25.-Como maestro/a tengo la formación suficiente para atender a los alumnos/as con discapacidad.</p> <p>C26.-Tengo recursos materiales para atender a los alumnos/as con discapacidad.</p> |

C27.-Tengo recursos didácticos para atender a los alumnos con discapacidad.

C28.-Los/as alumnos/as con discapacidad deberían estar en centros especializados.

C29.-Los/as alumnos/as multiculturales están incluidos en los centros educativos.

C30.-Tengo recursos didácticos para atender a los alumnos/as multiculturales.

C31.-Hay relación entre discapacidad y multiculturalidad.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de fiabilidad se realizó calculando el alpha de Cronbach, dando una puntuación de .924, que se considera excelente según George y Mallery (2003), para el modelaje estructural se ha utilizado Lisrel 8.80.

Procedimiento y resultados

Se procedió a una validez de contenido que se realizó por diez especialistas doctores (Malla; Zabala, 1978) autorizados para realizar esta evaluación y pertenecientes a diferentes universidades. Se calculó el coeficiente de competencia de los mismos siendo de $k=0,9$, lo que muestra un nivel de competencia alto (Mengual, 2011). Tras analizar los cuestionarios de validación se reajustaron algunas preguntas, sin afectar al fondo de la cuestión. Por otra parte, se efectuó una prueba piloto a un subgrupo de la muestra para revisar dificultades de comprensión, identificar las preguntas que generaban duda, etc., se utilizó la correspondiente lista de control (Iraossi, 2006). Los resultados de la prueba piloto fueron satisfactorios por lo que se dio por validado el instrumento en su contenido.

Validez de constructo (Análisis Factorial Exploratorio)

-Estudio de la matriz de correlaciones: para comprobar la matriz de correlaciones se ha utilizado la medida de Kaiser Meyer Olkin de adecuación de muestreo (coeficiente KMO), que en nuestro caso el valor es de 0,573, pues para Kaiser (1974) este valor es bueno, y en la prueba de esfericidad de Bartlett obtuvimos una significación de .000, y el valor de la determinante es $7.137E^{-19}$, por lo que podemos continuar con el análisis.

-Extracción de los factores: el gráfico de comunalidades muestra que los factores tienen un valor superior a .733 por lo que no es necesario eliminar ningún ítem del análisis factorial. Los ítems mejor representados son: A7 (.941).-Hay una relación muy estrecha entre inclusión e interculturalidad. El ítem peor representado es: C31 (.733).- Hay relación entre discapacidad y multiculturalidad.

-Rotación de los factores: en nuestro caso son los 9 primeros factores, que explican un 84,439% de la varianza acumulada conforme demostramos en la tabla (2) abajo.

| Component | Total Variance Explained | | | | | | | | |
|-----------|--------------------------|---------------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | Initial Eigenvalues | | Extraction Sums of Squared Loadings | | | Rotation Sums of Squared Loadings | | |
| | | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 10,893 | 35,139 | 35,139 | 10,893 | 35,139 | 35,139 | 4,503 | 14,526 | 14,526 |
| 2 | 2,766 | 8,923 | 44,062 | 2,766 | 8,923 | 44,062 | 3,920 | 12,645 | 27,172 |
| 3 | 2,515 | 8,114 | 52,176 | 2,515 | 8,114 | 52,176 | 3,104 | 10,012 | 37,184 |
| 4 | 2,387 | 7,698 | 59,875 | 2,387 | 7,698 | 59,875 | 2,855 | 9,209 | 46,393 |
| 5 | 1,897 | 6,121 | 65,996 | 1,897 | 6,121 | 65,996 | 2,734 | 8,820 | 55,214 |
| 6 | 1,801 | 5,809 | 71,805 | 1,801 | 5,809 | 71,805 | 2,419 | 7,802 | 63,015 |
| 7 | 1,645 | 5,305 | 77,110 | 1,645 | 5,305 | 77,110 | 2,350 | 7,580 | 70,595 |
| 8 | 1,154 | 3,723 | 80,832 | 1,154 | 3,723 | 80,832 | 2,164 | 6,980 | 77,575 |
| 9 | 1,118 | 3,606 | 84,439 | 1,118 | 3,606 | 84,439 | 2,128 | 6,864 | 84,439 |
| 10 | ,881 | 2,841 | 87,279 | | | | | | |
| 11 | ,665 | 2,145 | 89,424 | | | | | | |

Figura 1. Varianza total explicada.

-Estudio de las puntuaciones factoriales (sólo factores con más de tres ítems, Varimax):

Factor I: A.-Pluriculturalidad (A1,A2,A3,A4,A5,A6,A8,A9), B.-Prácticas docentes (B12,B13,B14,B15,B16,B17,B18,B20) y C.-Inclusión educativa (C23,C25,C27. Hemos calculado el alpha de Cronbach: Factor 1: .936 (19 ítems), valoración “excelente”. Tomamos el factor 1, que presenta una fiabilidad más alta que la propia escala original (.924, 31 ítems), consiguiendo una escala final de 19 ítems, reduciendo 12 ítems, y confirmando la validación del constructo.

Análisis de correlación (P de Pearson)

Para la realización de la correlación, siguiendo a Fisher (1949), sometemos a la escala Likert a la prueba Kruskal-Wallis para cinco muestras independientes, que da como resultado aceptar la hipótesis nula, por lo que los datos siguen una distribución normal, y deberemos utilizar para el análisis de correlación la P de Pearson, Seguidamente vamos a mostrar las correlaciones entre ítems que tienen valor significativo (0,01):

-Dimensión A (Pluriculturalidad): A1>A3 (.716), A2>A6 (.715), A3>A1 (.716), A4>A2 (.748), A5>A8 (.738), A6>A2 (.715), A7>A10 (.610), A8>A5 (.738), A9>A10 (.559), A10>A7 (.610), A11>A9 (.526). La correlación más alta se da entre: A4>A2 (.748): A4.-Transculturalidad es la forma en la que las culturas, por interacción, generan nuevos hechos culturales conjuntos. A2.-Interculturalidad es la interacción entre dos o más culturas por igual, favoreciendo la inclusión y una convivencia armónica de todos los individuos desde una relación respetuosa entre culturas.

-Dimensión B (Prácticas docentes): B12>A2 (.729), B13>B14 (.808), B14>B13 (.808), B15>A2 (.616), B16>B17 (.633), B17>B16 (.633), B18>B14 (.623), B19>B16 (.468), B20>B17 (.611), B21>B19 (.594). La correlación más alta se da entre: B13<>B14 (.808): B13.-Las prácticas docentes deben ser interculturales. B14.-Las prácticas de enseñanza-aprendizaje son buenas cuando son inclusivas y tienen en cuenta la interculturalidad.

-Dimensión C (Inclusión educativa): C22>B20 (.417), C23>A5 (.508), C24>C30 (.609), C25>B14 (.605), C26>C24 (.564), C27>C25 (.567), C28>B21 (.263), C29>B20 (.555), C30>C24 (.609), C31>C25 (.501). La correlación más alta se da entre: C24<>C30 (.609): C24.-Los/as alumnos/as con discapacidad tiene problemas para enfrentarse al currículum escolar. C30.-Tengo recursos didácticos para atender a los alumnos/as multiculturales.

La correlación P de Pearson nos permite medir el grado de relación de nuestras variables, y visan el sentido de demostrar la relación y la interpretación de cada resultado, destacamos con todo lo expuesto la correlación más alta de toda la tabla de correlación que es: B13<>B14

(.808). B13.-Las prácticas docentes deben ser interculturales. B14.-Las prácticas de enseñanza-aprendizaje son buenas cuando son inclusivas y tienen en cuenta la interculturalidad. Detectamos con esta estadística correlacional la fuerte relación entre las variables, y confirmamos la idea de Ainscow (2019), que afirma que las prácticas de enseñanza, para ser buenas, deben asumir el carácter inclusivo, y tener en cuenta la interculturalidad para ser efectiva y significativa.

Seguidamente, realizamos el contraste ANOVA necesitamos una variable de agrupación (Factor Grupo) y las cinco muestras independientes. Buscamos saber si hay diferencias significativas en las respuestas dadas a los ítems entre los diferentes grupos muestrales.

Al realizar la Anova de un factor los resultados muestran que podemos establecer diferencias significativas en algunos de los ítems según el grado de significación ($<.05$), pudiendo establecer diferencias significativas en las cinco muestras: A1 (.000), A2 (.000), A3 (.000), A4 (.000), A5 (.000), A6 (.001), A7 (.017), A8 (.001), A9 (.003), A10 (.021), A11 (.004), B12 (.000), B13 (.000), B14 (.004), B15 (.001), B16 (.002), B17 (.000), B18 (.000), B19 (.019), B20 (.002), B21 (.015), C22 (.071), C23 (.033), C24 (.023), C25 (.006), C26 (.002), C27 (.015), C29 (.027), C30 (.018), C31 (.012). Analizando los datos, en líneas generales, observamos que tenemos puntuaciones progresivas ascendentes en los estudiantes universitarios de primero a cuarto curso de grado de educación primaria, por otro lado, los docentes dan puntuaciones intermedias entre las puntuaciones obtenidas por los universitarios de 3° y 4° curso.

Análisis factorial confirmatorio

Para el análisis factorial confirmatorio utilizamos la metodología SEM, que consta de una serie de fases según Kaplan (2000) y Kline (2005) que nosotros concretaremos en cuatro.

Fase I.-Especificación del Modelo de Medición: el Modelo Conceptual de la escala Likert obtenida del análisis factorial exploratorio está compuesto por 19 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 87, por lo que podemos decir que el modelo es sobre-identificado.

Fase III.-Estimación de parámetros. La fase de estimación del modelo incluye una representación gráfica de la estructura teórico-conceptual del instrumento bajo análisis. Esta representación es la base para la formulación de la matriz reproducida que será comparada con la matriz derivada.

Para la escala Likert la representación gráfica se muestra en la figura, en la que los óvalos representan las tres variables latentes (constructos) y los recuadros las 19 variables observadas (procedentes del análisis factorial exploratorio), que en conjunto conforman la dimensionalidad del instrumento.

En la representación gráfica del modelo de medición natural de la escala Likert la realizamos en cuanto a los coeficientes de regresión entre las variables latentes y las observadas, la interpretación es como sigue:

-Dimensión A (Pluriculturalidad):-Mayor influencia de la variable latente sobre: A2 (5.50).- Interculturalidad es la interacción entre dos o más culturas por igual, favoreciendo la inclusión y una convivencia armónica de todos los individuos desde una relación respetuosa entre culturas. A6 (5.21).-Hay una relación muy estrecha entre inclusión e interculturalidad.- Menor influencia de la variable latente sobre: A8 (3.01).-Hay una relación muy estrecha entre inclusión y transculturalidad.

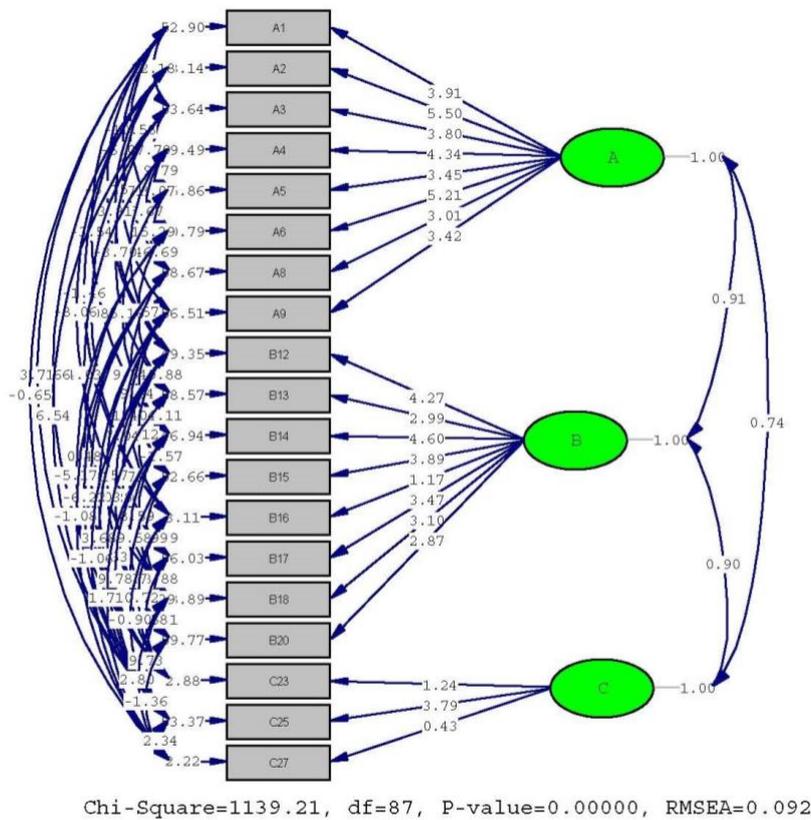


Figura 2. Representación gráfica del modelo de medición natural de la escala Likert.

Fuente: elaboración propia.

-Dimensión B (Prácticas docentes): -Mayor influencia de la variable latente sobre: B14 (4.60).- Las prácticas de enseñanza-aprendizaje son buenas cuando son inclusivas y tienen en cuenta la interculturalidad. B12 (4.27).-Las prácticas docentes deben ser inclusivas. -Menor influencia de la variable latente sobre: B16 (1.17).-Son diferentes las prácticas multiculturales de las prácticas interculturales.

-Dimensión C (Inclusión educativa): -Mayor influencia de la variable latente sobre: C25 (3.79).- Como maestro/a tengo la formación suficiente para atender a los alumnos/as con discapacidad. -Menor influencia de la variable latente sobre: C27 (.43).-Tengo recursos didácticos para atender a los alumnos con discapacidad.

La relación entre las variables latentes viene dada por: A-B-->(.91), A-C-->(.74), B-C-->(0.90). La relación más alta viene dada por: A (Pluriculturalidad) - B (Prácticas docentes) -->(.91); B (Prácticas docentes) - C (Inclusión educativa)-->(.90). La relación más baja viene dada por: A (Pluriculturalidad) - C (Inclusión educativa) -->(.74).

Fase IV.-Evaluación del ajuste. Aplicación de índices y criterios de bondad de 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 resumen: IAA: GFI (.99), RMSEA (.096), NCP (1052.21), RMS (.025), ECVI (.94). IAI: AGFI (.97), IFI (.92), NFI (.91), TLI/NNFI (.84), RFI (.82), CFI (.92). IP: PNFI (.46), PGFI (.45), AGFI (.97). Como se puede

observar se cumplen los criterios de todos los índices de bondad de ajuste, por lo que el modelo está totalmente confirmado.

Discusión

Esta investigación se ha realizado en una muestra de 1575 sujetos (estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria y docentes universitarios de educación primaria, en Jaén, España). Se ha utilizado una escala Likert con (31 ítems) construida, *ad hoc*, con una tabla de operacionalización, y con tres dimensiones (pluriculturalidad, prácticas docentes e inclusión educativa). La validación de contenido fue satisfactoria y la correspondiente al constructo se realizó a través de un análisis factorial exploratorio (KMO (.572), Bartlett (.000), Determinante ($7.137E^{-19}$), obteniendo una escala fiable excelente (.936) y reducida (19 ítems). Destacamos de este análisis que los sujetos investigados consideran muy importante la estrecha relación que debe existir entre inclusión e intraculturalidad, y no tanto en la relación entre discapacidad y multiculturalidad.

Por otra parte, el análisis de correlación, muestra claramente que, si se considera que las prácticas docentes deben ser interculturales, entonces las prácticas de enseñanza-aprendizaje serán buenas cuando sean inclusivas. De igual forma si transculturalidad es la forma en la que las culturas, por interacción generan nuevos hechos culturales conjuntos entonces la interculturalidad es la interacción entre dos o más culturas por igual, favoreciendo la inclusión y una convivencia armónica de todos los individuos desde una relación respetuosa entre culturas.

Para verificar el tipo de correlación, siguiendo a Fisher (1949), sometemos la escala Likert a la prueba Kruskal-Wallis para cinco muestras independientes, lo cual nos permite aceptar la hipótesis nula. La utilización de cinco muestras (alumnos de primero a cuarto curso y los docentes de los centros de educación primaria), nos da la oportunidad de estudiar la significación de las diferencias entre los grupos, de esta forma, analizando los datos aportados por la ANOVA, en líneas generales, observamos que tenemos puntuaciones progresivas ascendentes, de primero a cuarto curso de grado, sin embargo, los docentes, dan puntuaciones intermedias entre los estudiantes universitarios de 3º y 4º curso.

El ascenso en las puntuaciones nos indica que las medias de las diferentes muestras va tomando valores desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo, conforme subimos de nivel en los estudios universitarios, sin embargo, los docentes, ya en la realidad educativa, están más en la línea de expresar sus ideas entorno a valores “de acuerdo” o “indiferente”, suponiendo así que el contacto con el contexto educativo modifica los valores que tenemos sobre pluriculturalidad, prácticas docentes e inclusión educativa, coincidimos con Leiva (2017), en que a pesar de haber una relación muy estrecha entre inclusión y transculturalidad, es cierto que para tener una inclusión tenemos que trabajar la enseñanza con aspectos interculturales, respetando los valores y aprendiendo de la diferencia de las culturas.

Conclusiones

Para concluir, el modelaje de ecuaciones estructurales (SEM) nos aporta conclusiones muy destacables, así podemos afirmar que, en la dimensión de la pluriculturalidad, los elementos que debemos considerar como más relevantes son el concepto de interculturalidad y la relación entre la misma y la inclusión. Por otra parte, es menos relevante la relación entre inclusión y transculturalidad, lo cual es digno de analizar, pues el resultado, lógicamente,

debería ser, al contrario, cuestión que se explica por el desconocimiento aún del término transculturalidad.

En relación con las prácticas docentes, tiene mucha relevancia las prácticas de enseñanza que tienen carácter inclusivo e intercultural, pero no es tan relevantes que las prácticas multiculturales sean diferentes de las interculturales, lo que confirma la falta de claridad en los sujetos investigados sobre las diferencias entre estos conceptos.

El propósito principal de esta investigación es presentar informaciones adecuadas que establezcan la relación entre prácticas educativas y los aspectos intercultural e inclusivo. Ainscow (2019), asevera que es posible convivir con la desigualdad y de aprender con la diferencia, este aspecto nos aporta una educación intercultural con base sólida, en la práctica educativa actual, posibilitando desarrollar un acceso a una calidad educativa con buenas prácticas, conectamos así con Arnaiz (2020), que afirma que las prácticas inclusivas tendrán que tenerse en cuenta a la hora de diseñar el tipo de educación que deseamos para las futuras generaciones, de forma que las características de estas prácticas inclusivas deben estar evidenciadas si queremos afrontar los retos que se nos plantean en una educación para el siglo XXI.

Con lo expuesto, podemos confirmar el objetivo general, estableciendo una relación entre las prácticas docentes desde el enfoque de la pluriculturalidad y la inclusión educativa, podemos afirmar, también, que esta relación posibilita una enseñanza con prácticas pluriculturales de carácter inclusivo, siendo estos aspectos de gran influencia en las prácticas, sin que sea relevante su vinculación, aunque sí son determinantes en el sentido de la innovación. De esta forma, y a través del modelo de ecuaciones estructurales, podemos demostrar que no existe, una relación sólida entre las variables, pudiendo así, confirmar que es necesario que la enseñanza sea a través de prácticas educativas inclusivas considerando las características multiculturales.

El problema de investigación ¿se puede establecer una relación entre pluriculturalidad, prácticas docentes e inclusión educativa?, con el apoyo del marco teórico y las ideas relevantes expuestas en el mismo, se responde a través del desarrollo estadístico realizado en esta investigación, comprobando que las prácticas de enseñanza y aprendizaje son buenas cuando son inclusivas y tienen en cuenta la interculturalidad.

Para finalizar, podemos decir, que pluriculturalidad y prácticas docentes son conceptos muy vinculados, así como las prácticas docentes y la inclusión educativa, por lo que podemos decir que las prácticas de todos los profesores y profesoras deben tener carácter pluricultural e inclusivo (en ese orden), siendo dos aspectos que influyen en las prácticas, sin que, entre sí, sea relevante su vinculación.

Referencias

- Angulo Martínez, A. (2014). *Propuesta de intervención de Educación Intercultural en el aula de Educación Infantil*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid: España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5045/1/TFG-B.386.pdf> .
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva* 5 (1): 39-49.
- Arnaiz, P. (2020). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. Retirado: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf. En 15 jan. 2020.

- Cachón, J., Sánchez, M., Sanabrias, M. D. & Zagalaz, M. L. (2020). Análisis de las expectativas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesorado*, 95, (34), 11-28.
- De Barros, C. & Hernández, A. (2018). *Educación inclusiva*. Jaén: Masquelibros.com
- Fisher, R. A. (1949). *Métodos estadísticos para investigadores*. Madrid: Aguilar.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Iraossi, G. (2006). *The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondents*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kline, R. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling* (2n ed.). New York: Guilford Press.
- Leiva, J. (2017). *Las esencias de la Educación Intercultural*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Malla, F. & Zabala, I. (1978). La previsión del futuro en la empresa (III): el método Delphi. *Estudios Empresariales*, 39, 13-24.
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior* (Doctoral thesis, Universidad de Alicante).
- Ortiz Cobo, M. & Bianco, R. (2020). ¿Está en crisis la Mediación Intercultural Escolar? Estudio longitudinal desde una visión sociológica, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 13 n° 3. ISSN: 2605-1923 (anterior ISSN: 1988-7302).
- Ramos Feijoo, C. & Huete García, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma Social*, (16), 251-277. Consulta 15 de mayo de 2020. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3537/353747312007>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Informe Global de Seguimiento sobre Educación en el mundo*. París: UNESCO, 425-436.