

Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente

Pedagogical Practices versus Inclusive Education from the Teacher's perspective

Sandra Milena CARRILLO Sierra [1](#); Jesús Oreste FORGIONY Santos [2](#); Diego Andrés RIVERA Porras [3](#); Nidia Johanna BONILLA Cruz [4](#); María Luisa MONTANCHEZ Torres [5](#); María Fernanda ALARCÓN Carvajal [6](#)

Recibido: 29/12/2017 • Aprobado: 20/01/2018

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Este estudio comparó las prácticas pedagógicas de los docentes en la ciudad de Cúcuta por medio del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE). Con una metodología cuantitativa no experimental, de alcance descriptivo, el muestreo fue de tipo no probabilístico, representado por 348 docentes. En los resultados se evidencia que no existen diferencias significativas de acuerdo con el género y a la práctica pedagógica. Al contrastar las instituciones educativas se encontró una diferencia significativa la cual se puede asociar al nivel formación y a los planes de cualificación de las diferentes instituciones educativas.

Palabras clave: Inclusión educativa, práctica pedagógica

ABSTRACT:

This study compared the pedagogical practices of teachers in the city of Cúcuta through the Educational Inclusion Questionnaire (CIE). With a non-experimental quantitative methodology of descriptive scope, sampling was non-probabilistic, represented by 348 teachers. The results show that there are no significant differences according to gender and pedagogical practice. When contrasting the educational institutions, a significant difference was found, which can be associated to the training level and to the qualification plans of the different educational institutions.

Keywords: Educational inclusion, pedagogical practice

1. Introducción

Uno de los problemas principales para el abordaje de las prácticas pedagógicas inclusivas según las más recientes estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), Hay más de mil personas que viven alrededor del 15% de la población mundial. Entre 110 y 190 millones de personas tienen grandes dificultades para vivir normalmente. La proporción de personas con discapacidad está aumentando, lo que se atribuye al envejecimiento de la

población y al aumento de las enfermedades crónicas a escala mundial.

Por otra parte, Colombia se ha caracterizado por ser diversa, en aspectos socioculturales, en grupos poblacionales y existiendo un sinnúmero de potencialidades que hacen de nuestro país un territorio heterogéneo, donde por ende debe satisfacer la demanda en espacios como lo es lo educativo para lograr beneficiar a todos. Sin embargo, es allí donde las falencias todavía no se superan dando lugar a la población con características específicas, que se ven afectados por las inequidades de los sistemas que deberían ofrecerles un servicio de calidad.

Según las cifras poco alentadoras de la investigación "Situación de la Educación en Colombia"⁶³ del año 2010, se estimó que el 90% de los niños y las niñas con discapacidad no asistía a una institución educativa regular. De igual forma, mientras el 85% de la población general entre los 6 y los 11 años accedían a la educación, solamente el 27.4% de la población con discapacidad en esta misma edad lo hacía y tan solo el 5.4% de la población con discapacidad alcanza el nivel de educación superior.

Para el DANE en el 2013 y 2014 Este indicador hace referencia al acceso a la educación preescolar, básica y media. A nivel nacional, el 87,8% de los niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años que fueron víctimas del desplazamiento y que se encuentran incluidos en el RUV, asisten a la educación preescolar, básica y media. Las regiones con menores porcentajes de acceso son Boyacá (75,9%), Bogotá (82,8%), Nuevos Departamentos (85,4%), Costa A (86,5%), Tolima Grande (86,9%) y Eje Cafetero (87,4%), las restantes subregiones presentaron acceso mayor 88,7%.

A partir de las anteriores estadísticas, Existen varias brechas para fomentar la educación inclusiva, algunas de ellas son actitudinales en el personal escolar, padres, familiares y administrativos de la entidad educativa, las instituciones educativas no cuentan con currículos adaptados para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, ahí la importancia de realizar revalorización del rol del docente (Barbosa & Barbosa, 2017).

Según el DANE, en Colombia en el año 2010: Cerca de 258.427 personas en condición de discapacidad se encuentran sin ningún tipo de nivel educativo y para el departamento Norte de Santander existe cerca 8.886 personas bajo la misma condición, del mismo modo en Norte de Santander una de las razones por las cuales no se encuentran vinculados a un sistema educativo es por tener alguna condición de discapacidad existe alrededor de 7.325 persona, y en la caso de Cúcuta no estudian por tener una discapacidad 3.148 personas.

Teniendo en cuenta las anteriores cifras el proceso educativo debe ir más allá de un salón de clases, es entonces que las competencias curriculares de los docentes deben desarrollarse en torno a un método de enseñanza abierto, en este sentido el autor Saéz (2015) sugiere que el mejoramiento de la enseñanza se enfatiza en el propio aprendizaje contextual que realiza el educador (Valencia, Escorcía & Obregon, 2017; Florez, Aguilar, Hernandez, Salazar, Pinillos & Perez, 2017). Pagni (2013) añade que el aporte pedagógico a los constructos cognitivos de manera acertada en los aprendices incide en el desarrollo social y cultural de las comunidades.

Por lo anterior el aprendizaje debe ser interiorizado por los estudiantes y que este proceso depende en gran medida a las estrategias de los docentes para transmitir el conocimiento. Según Mitjás (2013) las practicas pedagógicas comprenden un método creativo sustentado desde un sistema didáctico integral, Filmus (2010) CP Fernández, Véliz & Ruiz (2016) "aborda sobre la necesidad que existe de hacer énfasis en la calidad y la equidad educativa" (p. 6).

Desde la postura de Beltrán, et. al. (2009) la suma de factores negativos como las barreras actitudinales, la indiferencia, el rechazo, la incredibilidad, entre otras, pueden ser determinantes e incidir en el uso de prácticas excluyentes. Ritacco (2011) añade que en cualquier entidad dedicativa puede presentarse conductas excluyentes, tanto en aspectos académicos como también sociales.

La eliminación de barreras, retrasos y dificultades se constituye no solo en una transformación social, sino también en un proceso inclusivo interno (Cerrillo, Esteban & Paredes, 2014), pero en este artículo se especifica en las practicas pedagógicas inclusivas, según Booth & Ainscow (2002) CP Flores, García & Romero (2017) estas prácticas solo

representan una dimensión de la gran conceptualización de inclusión. Por lo tanto, surge la relevancia de la implementación de prácticas pedagógicas desde la perspectiva inclusiva, en complemento Bernal & Arteaga (2016) afirma que esta práctica debe caracterizarse por la comprensión, acogida y autonomía de los estudiantes, con el fin de generar un aprendizaje significativo. Con relación a esto la educación inclusiva ha sido una apuesta mundial (Romero, García & Fletcher, 2017).

Una continua capacitación a los docentes permite el fortalecimiento de la comunicación, la relación disciplinar y aplicación de estrategias pedagógicas empleadas que se fundamenten en modelos pedagógicos constructivistas (Sáenz, Cárdenas & Rojas, 2010). Esto representa los esfuerzos de la comunidad educativa por generar un desarrollo integral del aprendiz (Fernández, 2013), otros autores como Peñaranda, Bastidas, Escobar, Torres & Arango (2006) mencionan que también influyen aspectos institucionales, culturales y sociales en la efectividad de la educación.

1.1. Prácticas pedagógicas

Una práctica constituye a un conjunto de acciones determinadas entre las respuestas a estímulos (Gumucio, 2011), esto se relaciona con la interacción entre maestro-alumnos y alumnos-alumnos, otra perspectiva denota en la planificación específica de aplicación en el aula apoyo al alumno y el apoyo prestado al proceso de alumnado con demanda especial, es decir que es "conjunto de acciones que desarrolla el profesorado introduciendo mejoras en las relaciones, procesos y actividades; todo ello orientado a producir resultados positivos, en nuestro caso, en la adquisición por parte del alumnado de las competencias consideradas básicas" (Junta de Andalucía, 2012, p.8).

Según Forgiony (2017) la práctica pedagógica es la relación existente entre sujetos de conocimiento, en el que un sujeto con un conocimiento más estructurado dueño de un saber disciplinar, asumen como recurso claro y básico para favorecer la enseñanza y aprendizaje desde una postura que demanda una disposición dialógica y crítica de los saberes, para así pretender materializar los propósitos formativos manifiestos en un horizonte pedagógico en un contexto determinado.

Las práctica pedagógica "se refiere entonces a una práctica social, situada al interior de un contexto (institucional, del sistema educativo y del sistema social) y atravesada por los ejes (poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana)" (Agudelo & Cols, 2012, p.33), según Sunkel, Trucco & CEPAL (2012) son el método teórico practico orientado principalmente al constructo del aprendizaje, pero también representa el rol del docente y la interacción entre los agentes (estudiante, docente, institución y familia).

Así mismo para Zuluaga (1999) CP Leal & Urbina (2014) como noción metodológica la práctica pedagógica designa:

- 1) Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
- 2) Una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
- 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- 5) Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (p. 15).

1.2. Prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas pedagógicas son una de las partes más importantes dentro del que hacer educativo de los agentes que manejan o manejan las aulas inclusivas ya que como lo describen anteriormente Agudelo y colaboradores son las prácticas situadas dentro del

contexto educativo y social y son las que dan un eje centrar a la educación ya que de ahí se implementarán los pasos a seguir en las aulas y cómo se dirigirá las prácticas ya establecidas y se transformara a un nuevo paradigma de inclusión educativa ya que se busca conocer las prácticas actuales bajo una luz de inclusión. Según Ainscow (2017) estas prácticas aportan a la dinamización de los recursos disponibles con el fin de cubrir las necesidades básicas y especiales de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde la perspectiva del autor López (2011) dentro de las escuelas es necesario dejar de hablar de las barreras en el aprendizaje de los niños y niñas con algún tipo de discapacidad, en vez de eso se debe priorizar en las estrategias y prácticas que los docentes implementen en sus procesos de enseñanza. Con respecto al esfuerzo de los docentes, también es relevante mencionar que la gestión de una enseñanza inclusiva debe ser integral y cooperativa entre todos los agentes educativos, el autor Canet (2009) menciona que:

Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de sus alumnos, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas (p. 20).

Las características de una educación inclusiva según Fierro & Tapia (2012) Chaparro & Caso (2012) CP Fierro (2013) son las siguientes; (a) el reconocer las necesidades de las personas y su propia atención frente a estas necesidades, (b) la valoración, evaluación y establecimiento de una atención inclusiva frente a las características de la persona (cultura, género, religión, entre otros), (c) trato equitativo, (d) promoción del sentido de pertenencia con la convivencia adecuada dentro de la comunidad educativa y (e) trabajo cooperativo.

Por lo tanto, los principios fundamentales para determinar las prácticas pedagógicas que fomenten la educación inclusiva, desde:

La Presencia: todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.

La Participación: todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos.

El Progreso: todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantan en el aula y en el centro. (p. 67).

Por consiguiente, la implementación de unas prácticas pedagógicas inclusivas no solo depende de las capacidades de los docentes desde sus procesos de enseñanza, sino que son un conjunto de acciones que cooperan e integran todos los agentes educativos. Con el fin de proporcionar un aprendizaje eficiente y adecuado para toda la comunidad, sin distinción ni diferencia entre los estudiantes.

2. Metodología

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

2.1. Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 3.781 docentes de planta de las Instituciones Educativas de la ciudad de Cúcuta, para la selección de la muestra se realizó

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

2.2. Instrumento

El instrumento consta de una escala tipo Likert titulada Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) realizado por Montánchez (2014).

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

2.2.1. Propiedades psicométricas de la escala.

2.2.1.1. Confiabilidad.

Alfa de Cronbach 0.91 basado en las dimensiones de la escala (4 elementos).

Alfa de Cronbach por dimensiones: Actitudes (α 0.78), Conocimientos (α 0.87), Prácticas (α 0.84) y Contexto (α 0.88).

2.2.1.2. Consistencia interna.

Correlación de Spearman: Se evidencia una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la escala ($p < 0.05$), sin embargo, la fuerza de relación es moderada, dado que los valores (ρ) oscilan entre 0.32 a 0.55.

2.2.1.3. Validez.

Índice de Validación de Contenido (IVC): 45 Reactivos con un IVC $>$ a 0.61 en los Criterios de Claridad, Redacción, Coherencia, Pertinencia y Contenido según el Juicio de los 14 Expertos.

Índice Kaiser-Meyer-Olkin: 0.83. Test de Esfericidad de Bartlett: 48,97 ($X^2 = 9054,39$; $p < 0.00$).

Análisis Factorial con Rotación Varimax: Factor 1: Contexto (S2 11.56%), Factor 2: Conocimientos (S2 11.46%), Factor 3: Prácticas (S2 10.88%) y Factor 4: Actitudes (S2 9.26%). Total, varianza explicada acumulada 43.16%.

Tabla 1
Sistema de variables

Dimensión	Tipo	Medición	Indicador
Actitudes	Cuantitativa	Intervalo	9 reactivos
Conocimientos	Cuantitativa	Intervalo	9 reactivos
Prácticas	Cuantitativa	Intervalo	13 reactivos

Contexto	Cuantitativa	Intervalo	14 reactivos
----------	--------------	-----------	--------------

Fuente: Elaboración Propia

3. Resultados

En este apartado se describen los métodos estadísticos utilizados en el desarrollo del estudio, para la caracterización de la población se utilizaron los estadísticos descriptivos de frecuencia y porcentaje, para las pruebas de fiabilidad de las escalas se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach, para las pruebas de normalidad por dimensiones e instrumentos se utilizaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, y para el contraste de hipótesis se utilizaron las pruebas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis con análisis post hoc (Martín, 2015).

3.1. Características Sociodemográficas

Tabla 2
Características Sociodemográficas

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

	De 20 a 30 años	100	29
	Más de 30 años	64	18
	Total	348	100
Nivel Académico	Técnico	2	1
	Normalista	1	0
	Licenciado	1	0
	Especialización	163	47
	Magister	20	6
	Universitario	153	44
	No Respondió	8	2
	Total	348	100

Fuente: Elaboración Propia

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

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

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

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

3.2. Propiedades métricas del instrumento: Análisis de Fiabilidad de la escala

Tabla 3
Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,91	45

Fuente: Elaboración Propia

Para estimar la fiabilidad de la escala, se utilizó el estadístico Alfa de Cronbach, que permite estimar la fiabilidad a través del conjunto de ítems que conforman las cuatro escalas:

Actitudes, Conocimientos, Prácticas y Contexto, que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. El Alfa de Cronbach se analiza dependiendo de su valor, es decir, entre más cercano este a 1, mejor es la fiabilidad, generalmente se dice que el nivel es alto cuando se encuentra entre 0.70 y 0.80 considerándose aceptable (González & Pazmiño, 2015).

El análisis de los resultados de la escala total de los 45 ítems indica que el cuestionario fue totalmente respondido por el 99.4% de los entrevistados. El valor del coeficiente Alfa de Cronbach de 0.91 evidenciando una muy alta fiabilidad en el instrumento.

Tabla 4
Estadísticos de fiabilidad: Escala Prácticas

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,84	13

Fuente: Elaboración Propia

El 100% de los entrevistados respondió la totalidad de los 13 ítems de esta escala, con un valor del coeficiente Alfa de Cronbach de 0.84, se constituye un nivel alto de fiabilidad.

Tabla 5
Estadísticos de fiabilidad

Estadísticos total-elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Reactivo 1	0,34	0,79
Reactivo 2	0,32	0,79
Reactivo 3	0,12	0,80
Reactivo 4	0,18	0,80
Reactivo 5	-0,04	0,83
Reactivo 6	0,57	0,77
Reactivo 7	0,36	0,79
Reactivo 8	0,62	0,77
Reactivo 9	0,69	0,76
Reactivo 10	0,44	0,78
Reactivo 11	0,66	0,76
Reactivo 12	0,39	0,79
Reactivo 13	0,56	0,77

Fuente: Elaboración Propia

Los coeficientes de confiabilidad para los ítems varían entre 0.76 y 0.83, confirmando un nivel moderado-alto en esta escala. Se determinan bajas correlaciones entre los ítems, ya que los valores varían entre -0.04 y 0.66, también se observa la contribución de cada elemento a la escala total, ya que al eliminar cualquiera de ellos el alfa de Cronbach disminuye (Boubeta & Mallou, 2014).

3.3. Estadísticos descriptivos de la Escala Prácticas

Tabla 6
Reactivos Escala Prácticas.

Reactivos Escala Prácticas	Media	Desviación típica
Reactivo 1	3,86	1,04
Reactivo 2	4,16	1,02
Reactivo 3	4,81	0,6
Reactivo 4	4,24	1,07
Reactivo 5	2,99	1,48
Reactivo 6	2,84	1,43
Reactivo 7	3,9	1,23
Reactivo 8	3,29	1,44
Reactivo 9	2,98	1,47
Reactivo 10	3,74	1,2
Reactivo 11	2,92	1,34
Reactivo 12	4,14	1,16
Reactivo 13	2,57	1,32

Fuente: Elaboración Propia

De acuerdo con los estadísticos descriptivos, se evidencian puntuaciones bajas para los reactivos 5, 6, 9, 11 y 13, moderadas para los reactivos 1, 7, 8 y 10, y altas para los reactivos 2, 3, 4 y 12.

3.4. Pruebas de normalidad

Para conocer la distribución de la muestra se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov aplicando un procedimiento de "bondad de ajuste", el cual permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de los datos y la distribución normal y el Test de Shapiro-Wilk, el cual se usa para contrastar la normalidad de un conjunto de datos.

Tabla 7
Pruebas de Normalidad

--	--	--

Pruebas de normalidad		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		E	gl	Sig.	E	gl	Sig.
Género	Femenino	0,04	232	0,2	1	232	0,68
	Masculino	0,05	98	0,2	0,99	98	0,93
Institución Educativa	IE1	0,08	107	0,08	0,99	107	0,4
	IE2	0,16	21	0,17	0,95	21	0,41
	IE3	0,09	97	0,06	0,98	97	0,18
	IE4	0,26	2	.			
	IE5	0,08	38	0,2	0,98	38	0,66
	IE6	0,08	65	0,2	0,97	65	0,18
Experiencia	Menor a un año	0,16	35	0,02	0,93	35	0,03
	Hasta 3 años	0,09	29	0,2	0,96	29	0,39
	De 3 a 5 años	0,15	15	0,2	0,89	15	0,07
	De 5 a 10 años	0,11	32	0,2	0,98	32	0,7
	De 10 a 20 años	0,11	64	0,05	0,97	64	0,09
	De 20 a 30 años	0,05	93	0,2	0,99	93	0,62
	Más de 30 años	0,08	62	0,2	0,98	62	0,62
Nivel Académico	Técnico	0,26	2	.			
	Especialización	0,04	154	0,2	1	154	0,89
	Magister	0,15	18	0,2	0,97	18	0,81
	Universitario	0,08	147	0,01	0,98	147	0,07
	NR	0,18	8	0,2	0,91	8	0,36

Fuente: Elaboración Propia

Se plantea como hipótesis nula que la población está normalmente distribuida. Dado que el nivel de significación, es menor a 0.05 en ambas pruebas, se concluye que es poco probable que los datos sigan una distribución normal, por consiguiente se evidencia que no se cumple el supuesto de Normalidad, por tanto se emplearon en este estudio pruebas no paramétricas o de libre distribución (Quezada, 2014).

3.5. Análisis diferencial: Contraste de Hipótesis

3.5.1. Contraste de Diferencias entre las puntuaciones de dos grupos independientes: Prueba U de Mann-Whitney

El estadístico U de Mann Whitney es el estadístico equivalente a T de Student, su función es la misma que la prueba T pero en lugar de comparar las medias de los grupos compara rangos. Los rangos son una transformación de las puntuaciones de la variable analizada para llevar a cabo ese análisis no paramétrico. La interpretación es similar a una media, un mayor rango indica valores mayores en los resultados de ese grupo (Rivas, Moreno & Talaveraa, 2013).

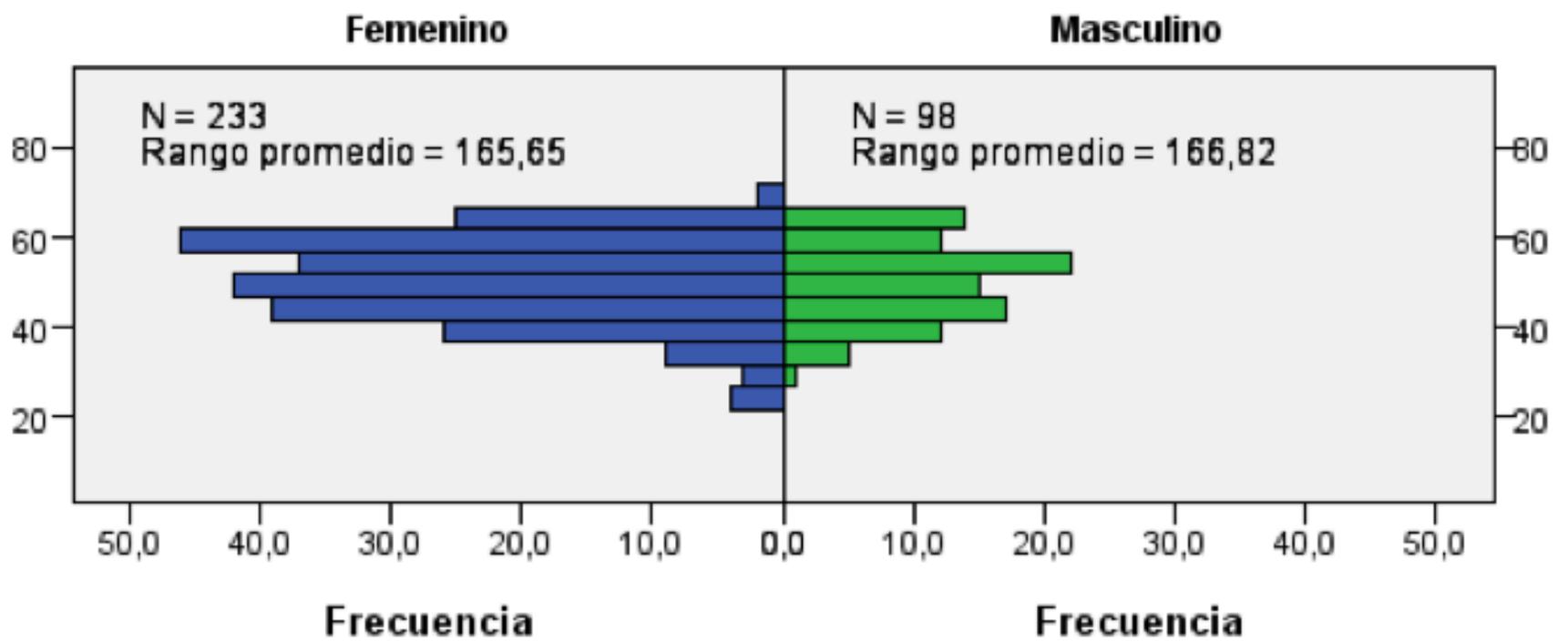
Las hipótesis para contrastar son las siguientes:

Hipótesis Nula: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las Prácticas según el Género.

Hipótesis Alternativa: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las Prácticas según el Género.

Gráfica 1

Prueba U de Mann-Whitney (Prácticas y Género)



N total	331
U de Mann-Whitney	11.497,500
W de Wilcoxon	16.348,500
Probar estadística	11.497,500
Error típico	794,337
Estadística de prueba estandarizada	,101
Sig. asintótica (prueba de dos caras)	,919

Fuente: Elaboración Propia

El valor del estadístico de contraste Z de la prueba de U de Mann-Whitney, tiene asociada una probabilidad mayor (*Sig.* = 0.91) que el nivel de significancia prefijado ($p = 0.05$). La prueba sugiere Retener la hipótesis nula, por tanto, se puede asumir que No existe evidencia estadísticamente significativa para asumir que las Prácticas son diferentes según el género ($p = 0.91$).

3.5.2. Contraste de Diferencias entre las puntuaciones de dos o más grupos independientes: Prueba H de Kruskal-Wallis.

El equivalente no paramétrico del ANOVA es la prueba H de Kruskal-Wallis que tiene una lógica similar a la prueba U de Mann-Whitney. En lugar de medias se analizan los rangos de los grupos. La forma de interpretar los resultados es la misma que en U de Mann-Whitney. Los valores de probabilidad asociados al estadístico de H de Kruskal-Wallis inferiores a 0.05 indican diferencias entre los rangos y, por tanto, diferencias en las puntuaciones de los grupos (Talaya & Collado, 2014).

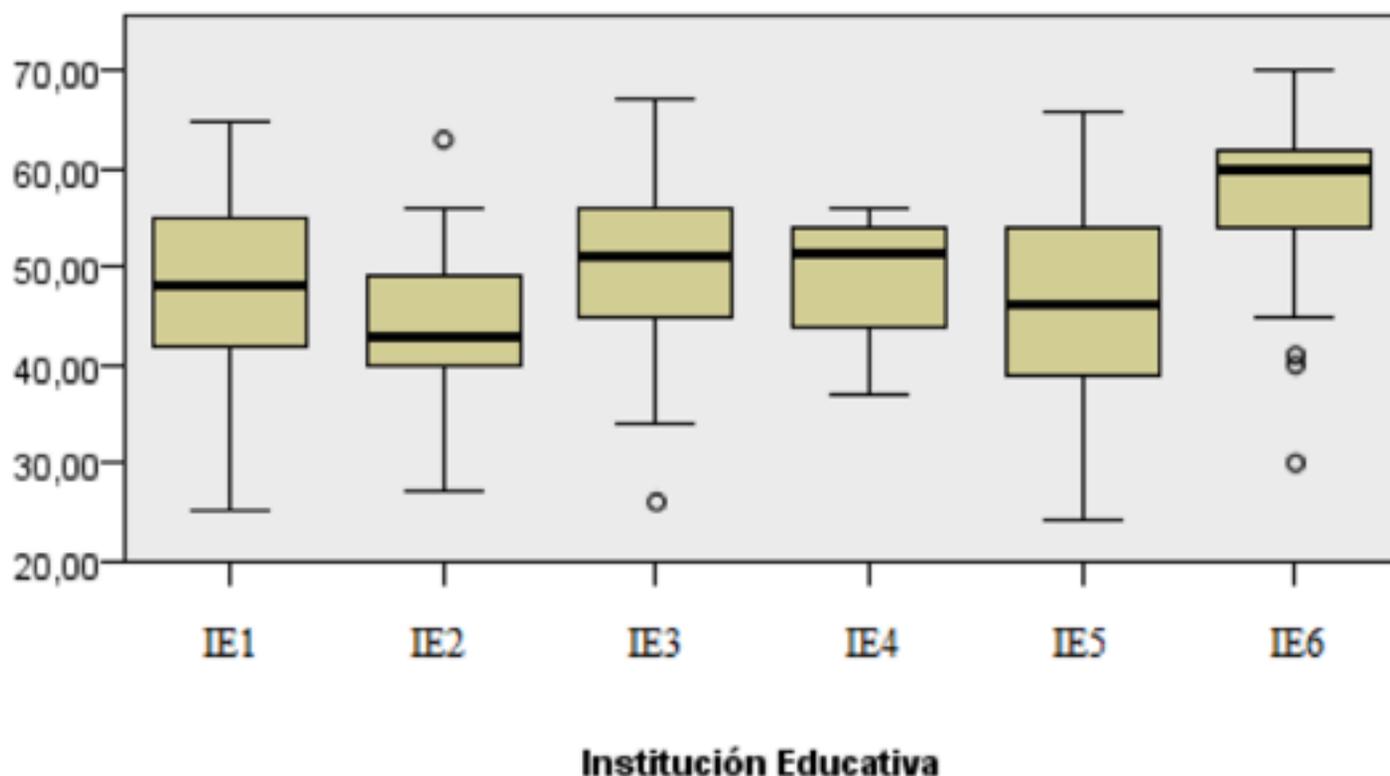
3.5.2.1. Prueba H de Kruskal-Wallis: Prácticas e Institución Educativa.

Las hipótesis para contrastar son las siguientes:

Hipótesis Nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las Prácticas según la Institución Educativa.

Hipótesis Alternativa: Existen diferencias estadísticamente significativas en las Prácticas según la Institución Educativa.

Gráfica 2
Prueba de Kruskal-Wallis (Prácticas e Institución Educativa)



N total	347
Probar estadística	69,783
Grados de libertad	5
Sig. asintótica (prueba de dos caras)	,000

Fuente: Elaboración Propia

El valor del estadístico de contraste Chi cuadrado de la prueba H de Kruskal-Wallis, tiene asociada una probabilidad menor (*Sig.* = 0.00) que el nivel de significancia prefijado ($p = 0.05$). La prueba sugiere Rechazar la hipótesis nula, por tanto, se puede asumir que existe evidencia estadísticamente significativa para asumir que las Prácticas varían según la Institución Educativa ($p = 0.00$), siendo la IE6, el puntaje más alto y la IE2 el puntaje más bajo.

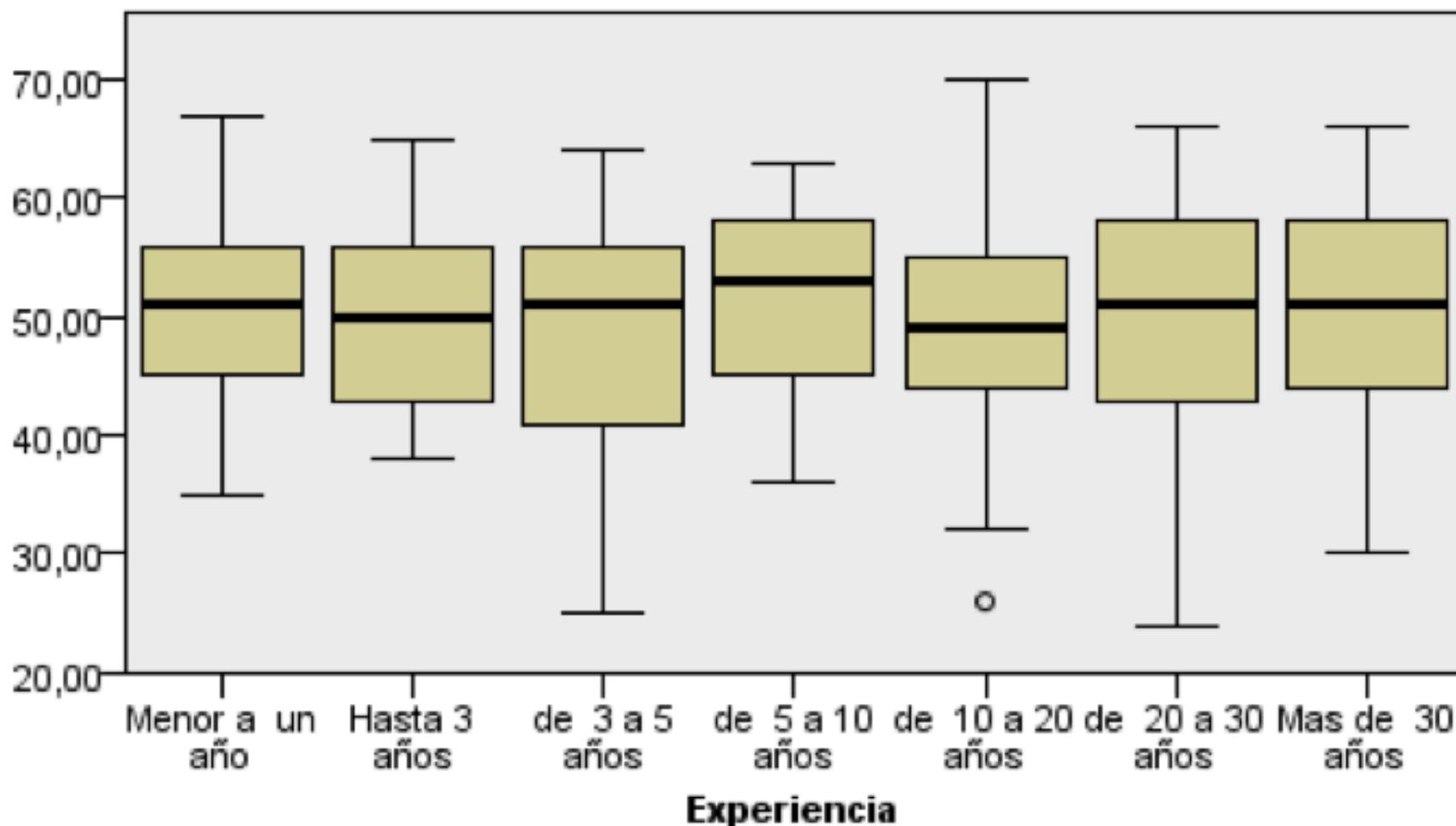
3.5.2.2. Prueba H de Kruskal-Wallis: Prácticas y Experiencia.

Las hipótesis para contrastar son las siguientes:

Hipótesis Nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las Prácticas según la Experiencia.

Hipótesis Alternativa: Existen diferencias estadísticamente significativas en las Prácticas según la Experiencia.

Gráfica 3
Prueba de Kruskal-Wallis (Prácticas y Experiencia)



N total	347
Probar estadística	2,744
Grados de libertad	6
Sig. asintótica (prueba de dos caras)	,840

Fuente: Elaboración Propia

El valor del estadístico de contraste Chi cuadrado de la prueba H de Kruskal-Wallis, sugiere Retener la hipótesis nula. Por tanto, se puede asumir que no existe evidencia estadísticamente significativa para asumir que la Práctica varía según la Experiencia ($p = 0.84$).

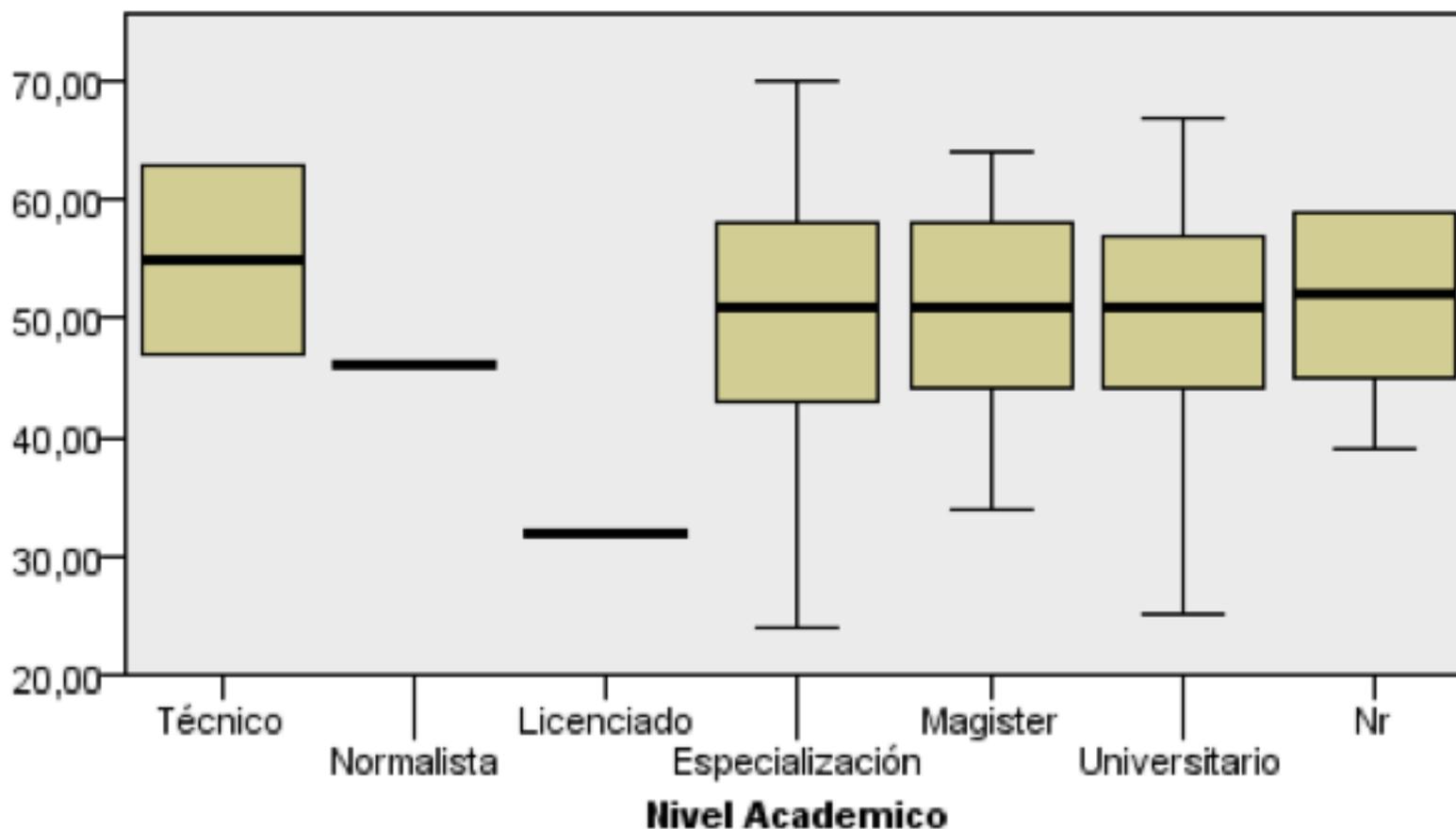
3.5.2.3. Prueba H de Kruskal-Wallis: Prácticas y el Nivel Académico.

Las hipótesis para contrastar son las siguientes:

Hipótesis Nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las Prácticas según el Nivel Académico.

Hipótesis Alternativa: Existen diferencias estadísticamente significativas en las Prácticas según el Nivel Académico.

Gráfica 4



N total	347
Probar estadística	4,122
Grados de libertad	6
Sig. asintótica (prueba de dos caras)	,660

Fuente: Elaboración Propia

El valor del estadístico de contraste Chi cuadrado de la prueba H de Kruskal-Wallis, sugiere Retener la hipótesis nula. Por tanto, se puede asumir que no existe evidencia estadísticamente significativa para asumir que la Práctica varía según el Nivel Académico ($p = 0.66$).

4. Conclusiones

De acuerdo con los resultados en el estudio la muestra se conformó por 348 docentes (100%), cuya representatividad fue mayor para el Género Femenino (234 = 67%) que la del Género Masculino (98 = 28%). De lo anterior se infiere que el género no es relevante, ya que estas no varían o inciden en el desarrollo de prácticas pedagógicas incluyentes.

Por otro lado 109 docentes (31%) pertenecen a la IE1, 21 docentes (6%) a la IE2, 97 docentes (28%) a la IE3, 14 docentes (4%) a la IE4, 40 docentes (12%) a la IE5 y 67 docentes (19%) a la IE6. (Prueba U de Mann-Whitney $p = 0.91$). Existe diferencia en la practicas según la institución educativa (Prueba H de Kruskal-Wallis $p = 0.00$), siendo la IE6, el puntaje más alto y la IE2 el puntaje más bajo. no obstante, se evidencia una discrepancia entre las instituciones educativas las cuales podrían estar relacionadas con la forma en que los profesores asumen el ejercicio de su práctica con relación a un horizonte

pedagógico o proyecto educativo institucional que responde los planes de mejoramiento institucional y a las políticas de inclusión propias de cada establecimiento educativo.

En cuanto a la experiencia educativa 37 docentes (11%) cuentan con experiencia menor a un año, 30 docentes (9%) llegan hasta los 3 años, 17 docentes (5%) de 3 a 5 años, 33 docentes (10%) de 5 a 10 años, 67 docentes (19%) de 10 a 20 años, 100 docentes (29%) de 20 a 30 años y 64 docentes (18%) cuentan con más de 30 años, evidenciándose mayor concentración en la experiencia entre los 10 a más de 30 años. No se evidencian diferencias entre las prácticas pedagógicas según la experiencia (Prueba H de Kruskal-Wallis $p = 0.84$), ni el Nivel Académico (Prueba H de Kruskal-Wallis $p = 0.66$). Por lo tanto, los años de experiencia profesional no son influyentes en desarrollo de las prácticas pedagógicas.

En lo relacionado al Nivel de formación, 2 docentes (1%) tienen estudios Técnicos, 1 docente (0%) es Normalista, 1 docente (0%) es Licenciado, 163 docentes (47%) son Especialistas, 20 docentes (6%) son Magister, 153 docentes (44%) son Profesionales Universitarios y 8 docentes (2%) no respondieron. Por ende, se puede inferir que el nivel académico no tiene una incidencia significativa a la hora de materializar las prácticas pedagógicas incluyentes en el aula.

Referencias bibliográficas

Agudelo & Cols. (2012). Práctica pedagógica. 31 - 32.

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).

Baena Paz, G. (2014). Metodología de la Investigación. Grupo Editorial Patria.

Barbosa-Chacón, J. W., & Barbosa, J. C. (2017). Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual. *Revista Espacios*, 38(45).

Beltrán, L. T. A., Agudelo, K. B., Pérez, C. B., Cortés, L. J. C., Úsuga, J. C. C., Garavito, L. M. C. & Betancur, L. M. V. (2009). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista educación y pedagogía*, 19(47). Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6679>

Bernal, J. C. P. & Arteaga, G. A. (2016). La indagación de la pedagogía en el escenario de la educación inclusiva. *Revista Prisma Social*, (16), 754-770. Disponible en: <http://revistaprismasocial.es/article/view/1270>

Boubeta, A. R. & Mallou, J. V. (2014). Estadística práctica para la investigación en ciencias de la salud. Netbiblo.

Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Aspectos clave de la Educación Inclusiva, 13. Disponible en: <http://files.educacion-inclusiva-caqueza8.webnode.com.co/200000204-f1136f20c8/ASPECTOS%20%20CLAVE%20DE%20LA%20EDU%20INCLUSIVA.pdf#page=9>

Castro, J. M. C. & Martini, H. A. (2016). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-244.

Cerrillo, R., Esteban, R. & Paredes, J. (2014) "TIC e inclusión en aulas de educación secundaria de la comunidad de Madrid: Análisis de las prácticas docentes en el modelo 1 a 1". *Profesorado*, 18 (3), 81 - 97. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev183ART5.pdf>

DANE. (2010). Dirección de Censos y Demografía. Recuperado 22-09-2016 de: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/discapacidad>

Fernández, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. Perfiles educativos, (142), 27-41. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228832003.pdf>.

Fernández-Fernández, I. M., Véliz-Briones, V. & Ruiz-Cedeño, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.13>

Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18. Disponible en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&tlng=en

Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I. & Romero Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. Doi:

<https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>

Florez, M., Aguilar, A. J., Hernandez, Y. K., Salazar, J. P., Pinillos Villamizar, J. A., & Perez, C. A. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Revista ESPACIOS*, 38(35).

Forgiony Santos, J. (2017). "Prácticas Pedagógicas: concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano", *Prácticas Pedagógicas*, ISBN: 978-980-402-237-1. Edit. Universidad del Zulia.

González Alonso, J. & Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67.

Gumucio, S. (2011). Ejemplo de encuestas CAP (Conocimientos, actitudes y prácticas). *Médecine Du Monde*, p. 5.

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2792/1/371404A282.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. Metodología de la Investigación. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.

Leal Leal, K. L. & Urbina Cárdenas, J. E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134144225002.pdf>

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. Disponible en <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>.

Martín, R. M. (2015). Estadística y Metodología de la Investigación. Universidad de Castilla-La Mancha.

Ministerio de Educación (s.f.). Ley 115 de 1994. Recuperado: 22-09- 2016

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Mitjans Martínez, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS*, 311-341. Disponible: <http://m.sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=476348374010>

Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1). Disponible en

<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>

Pagni, P. (2013) "El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault". *Revista de Educación*, 360, 665-683. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-217

Peñaranda-Correa, F., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G., Torres-Ospina, J., & Arango-Córdoba, A. (2006). Análisis integral de las prácticas pedagógicas de un programa educativo en Colombia. *Salud pública de México*, 48(3), 229-235. Disponible en

http://scielo.unam.mx/scielo.php?pid=S0036-36342006000300007&script=sci_arttext

Quezada, N. (2014). Estadística con SPSS 22. Editorial Macro.

Ritacco Real, M. (2011). Los Departamentos de Orientación ante la exclusión social.

Prácticas inclusivas. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22(2). Disponible en <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2011/22-2%20-%20Ritacco.pdf>

Rivas-Ruiz, R., Moreno-Palacios, J. & Talaveraa, J. O. (2013). Diferencias de medianas con la U de Mann-Whitney. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 51(4), 414-9.

Rivero, D. (2013). Metodología de la investigación.

Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I. & Fletcher, T. (2017). The Advancement of Inclusive Education for Students with Disabilities. The Wiley Handbook of Diversity in Special Education, 45-67.

Sáenz-Lozada, M. L., Cárdenas-Muñoz, M. L. & Rojas-Soto, E. (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. Revista de Salud Pública, 12() 425-433. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42217801008>

Saéz, A. (2015). Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención. Revista Complutense de Educación, 26(2), 485-486.

Disponible en:

<https://search.proquest.com/openview/8c3cd33a4a624fc2481e51eb838f13f1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=85370>

Sunkel, G., Trucco, D. & Cepal, N. (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunos casos de buenas prácticas.

Talaya, Á. E. & Collado, A. M. (2014). Investigación de mercados. Esic Editorial.

Valencia-Ochoa, G., Escorcia-Varela, A., & Obregon-Quiñones, L. (2017). Software Educativo y Guía Teórico-Práctica como Estrategia Pedagógica para promover el aprendizaje significativo de los Procesos de Acondicionamiento de Aire en Ingeniería. Revista ESPACIOS, 38(05). <http://www.revistaespacios.com/a17v38n05/17380515.html>

1. Magíster en Desarrollo Educativo y Social (UPN). Especialista en Gerencia Social (USB). Psicóloga (UP). Investigadora Asociada a Colciencias. Universidad Simón Bolívar. Email: scarrillo@unisimonbolivar.edu.co. ORCID: 0000-0001-9848-2367.

2. Magíster en Educación (USB). Psicólogo (USB). Docente investigador. Universidad Simón Bolívar. Email: j.forgiony@unisimonbolivar.edu.co. ORCID: 0000-0002-2686-7679

3. Magíster en Gerencia de Recursos Humanos (UNINI). Especialista en Estadística Aplicada (UFPS). Psicólogo (UP). Docente investigador. Universidad Simón Bolívar. Email: d.rivera@unisimonbolivar.edu.co. ORCID: 0000-0003-2169-3208.

4. Especialista en Gerencia Social (USB). Psicóloga (UP). Investigadora Asociada a Colciencias. Universidad Simón Bolívar. Email: n.bonilla01@unisimonbolivar.edu.co. ORCID: 0000-0003-3375-4303.

5. Doctora en Ciencias de la Educación (UV). Licenciada en Pedagogía (UV). Coordinadora del Centro de Investigación en Educación de la Universidad Católica de Cuenca – Ecuador. Email: lmontanchezst@ucacue.edu.ec

6. Psicóloga (USB). Joven Investigadora - Colciencias. Universidad Simón Bolívar. Email: m.alarcon1@unisimonbolivar.edu.co. ORCID: 0000-0002-4543-4385

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 17) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados