

===== **INVESTIGACIONES** =====

**ALGUNAS PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS GUÍAS PARA
EVALUAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA**

***SOME PSYCHOMETRICS PROPERTIES OF GUIDES TO ASSESS INCLUSIVE
TEACHING PRACTICES IN THE CLASSROOM***

Ismael **García Cedillo**¹
Silvia **Romero Contreras**
Liliana **Escalante Aguilar**
Vasthi Jocabed **Flores Barrera**

Universidad de San Luis Potosí, México

RESUMEN

La educación inclusiva busca garantizar la participación plena y el aprendizaje de todo el alumnado. Para su éxito, la educación inclusiva debe articular las prácticas culturales, políticas y educativas de los centros educativos y promover la participación de toda la comunidad escolar. Las prácticas inclusivas consisten en que los docentes tomen en cuenta en el aula a todos los alumnos para ofrecerles una educación de calidad. El presente trabajo reporta el diseño y estudios de confiabilidad y validez de los instrumentos llamados *Guías de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA)*, tanto la de Auto Reporte como la de Observación. El objetivo de estos instrumentos es identificar si las prácticas de los docentes involucran algunos de los criterios de la

1 *Correspondencia:* Ismael García Cedillo. Dirección postal: Cordillera Karakorum 536, Col. Lomas 3ª. Sección, CP 78216, San Luis Potosí, SLP. México. Correo-e: Ismaelgace@yahoo.com.mx

educación inclusiva durante la enseñanza, para contribuir a su mejora. Las dos guías fueron evaluadas durante las cuatro fases de su construcción por un total de 102 expertos y, una vez hechos los ajustes necesarios, fueron aplicadas de manera piloto a una muestra de 24 docentes. La investigación fue descriptiva, cuantitativa/cualitativa, transversal, no experimental. Los análisis correspondientes mostraron que las GEPIA cuentan con una alta confiabilidad (Observación $\alpha=0.834$; Auto reporte $\alpha=0.847$) y una apropiada validez aparente y de contenido. En conclusión, las distintas etapas de su elaboración y el estudio piloto mostraron que estos instrumentos son confiables y útiles para que el profesorado y los centros educativos identifiquen fortalezas y debilidades en la implementación de los criterios de la educación inclusiva en los salones de clases.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Prácticas Inclusivas, Evaluación, Validez, Confiabilidad

ABSTRACT

Inclusive education seeks to ensure the full participation and learning of all students. In order to succeed, inclusive education must articulate cultural, political and teaching practices implemented in schools and promote the participation of the educational community as a whole. Inclusive teaching and learning practices take into consideration the characteristics of the whole group. This paper reports on the design, and reliability and validity studies of the *Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula-GEPIA* (Inclusive Teaching Practices Assessment Protocol) for its two classroom versions: Observation and Self-report. The purpose of these instruments is to identify the extent to which inclusive education criteria are present in teaching practices in order to contribute to their improvement. Both instruments were assessed, at different stages of the design process, by a total of 102 educational experts; once the necessary adjustments were made, the protocols were administered to a sample of 24 teachers. Results demonstrate high reliability of both instruments (Observation $\alpha = 0.834$; Auto report $\alpha=0.847$) and appropriate face and content validity. In conclusion, these instruments are a reliable and useful tools for teachers and schools to identify strengths and weaknesses in the implementation of inclusive education criteria for teaching and learning in the classroom.

Keywords: Inclusive education, Inclusive practices, Evaluation, Validity, Reliability

Introducción

La desigualdad y la exclusión ocurren en muchos ámbitos: social, laboral, político y educativo; a pesar de que se han propuesto distintas estrategias para reducir la brecha provocada por dicha desigualdad, en diversos países de Latinoamérica los alcances no han sido los esperados, ya que un porcentaje muy bajo de habitantes tiene acceso a la educación y, como consecuencia, a un trabajo digno y bien remunerado (Hernández, 2004). Además, se ha considerado a América Latina como la región con mayor desigualdad en el mundo (RIMISIP, 2012).

Entre las personas que sufren de exclusión escolar está la población infantil de pueblos indígenas, afro descendientes, en situación de pobreza, portadora de VIH/sida y con discapacidad, siendo probablemente esta última la más perjudicada (Blanco, 2006).

En este contexto tan desfavorable hacia las poblaciones vulnerables, la educación inclusiva “tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (Duk & Murillo, 2009, p. 11). Algunos autores (Ainscow & Booth, 2000; Echeita, 2008; Yadarola, 2007) señalan que en las escuelas inclusivas se celebra la diversidad y ésta es considerada como un recurso que favorece al aprendizaje de todo el estudiantado, por lo que se le considera como un factor que enriquece al grupo dentro del aula.

La importancia de la educación inclusiva radica en que busca proporcionar una educación de calidad cuyo objetivo es desarrollar el potencial del alumnado, y que éste se refleje en sus logros académicos, cognitivos y sociales; para ello, promueve la participación de toda la comunidad educativa, lo que implica que todos los actores asuman la responsabilidad de educar mediante la colaboración y el uso adecuado de los recursos.

Se han diseñado distintos programas para promover la educación inclusiva y para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad, por ejemplo el Índice de Inclusión de Booth & Ainscow (2007), el Programa de Educación Inclusiva de Calidad para Transformar las Prácticas Institucionales en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2008), el Modelo Inclusiva (Duk, 2008) y el Programa Nacional de Inclusión y Equidad Educativa, en México (Secretaría de Gobernación, 2016), entre otros. Estos programas proponen trabajar con toda la comunidad escolar para mejorar las condiciones que favorecen la inclusión, abordando las tres dimensiones mencionadas en el índice de inclusión: políticas, culturas y prácticas inclusivas. Todos estos programas echan mano de la evaluación continua para conocer los avances logrados a lo largo del proceso de implementación de la educación inclusiva.

A pesar de lo anterior, no se han desarrollado suficientes instrumentos para evaluar las prácticas inclusivas en el aula, con excepción del Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2007) y de una escala elaborada por García (2015); sin embargo, el índice de Inclusión es un instrumento complejo, que requiere de cierto tiempo para su aplicación y algunas de sus secciones no son del todo pertinentes para las características de las escuelas mexicanas. Por otro lado, la escala elaborada por García solamente cuenta con una versión de auto reporte. Ante esto, es necesario proporcionar herramientas que cuenten con buenos indicadores de confiabilidad y validez para que el profesorado se auto evalúe o pueda ser evaluado y, a partir de ello, defina los aspectos que conviene cambiar o fortalecer a fin de mejorar sus prácticas.

Antecedentes y fundamentación teórica

La educación inclusiva, en opinión de algunos teóricos, constituye el principal reto que enfrentan los sistemas educativos en el mundo (Ainscow, 2002; Acedo, 2008). Hay evidencias de que su implementación resulta muy favorable para todos los alumnos, especialmente para los que viven en grupos en condiciones de vulnerabilidad, como los niños con discapacidad, en situación de pobreza, migrantes, indígenas, que viven con VIH/sida, etc. (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2004; Lupton, Thrupp & Brown, 2010; Samaniego, 2009). Los niños de estos grupos con frecuencia experimentan serias dificultades en la escuela. Frente a esas dificultades, los sistemas educativos habitualmente reaccionan de tres maneras: a) canalizándolos a otros espacios (por ejemplo a las escuelas especiales; b) reprobándolos, o c) implementando distintas aproximaciones de enseñanza e

intervención que minimicen los distintos niveles de logro que se presentan en el grupo. Las dos primeras medidas preservan cierta homogeneidad en los grupos, pero acrecientan la probabilidad de que los alumnos que viven en condiciones de vulnerabilidad inicien una trayectoria escolar de fracaso. La tercera reacción es la que posibilita que todos los alumnos logren aprendizajes importantes (Field, Kuczera & Pont, 2007).

Las prácticas inclusivas se definen como las acciones que aseguran que dentro y fuera del aula se promueva la participación del alumnado (Jurado & Ramírez, 2009); se relacionan con lo que hace el profesor en el aula para brindar una educación de calidad a todos sus alumnos (Fernández, 2013). Es una de las dimensiones que enfatiza el Índice de Inclusión, pues da cuenta de lo que sucede dentro de las aulas cotidianamente y, a su vez, refleja las políticas y cultura escolares. Las actividades se planifican tomando en cuenta la diversidad de alumnado, "... se fomenta que los niños se impliquen activamente a partir de lo que ellos saben y de sus experiencias fuera del centro" (Booth & Ainscow, 2007, p. 8). Desde el enfoque de la educación inclusiva, el aula se considera como una comunidad donde todo el alumnado debe sentirse bien recibido, donde población docente y estudiantil puedan aprender mediante la colaboración, siempre basándose en normas que favorezcan la autonomía (Bravo, 2010).

Las prácticas inclusivas son aquéllas que se basan en el compromiso del profesorado y la comunidad educativa para promover la participación y el éxito de todo el alumnado. Sus dimensiones son:

- a. Máximo aprovechamiento de los recursos existentes en el aula y en la escuela.
- b. Atención constante del docente a todos sus estudiantes.
- c. Puesta en marcha de estrategias didácticas que favorezcan los aprendizajes de todo el grupo.
- d. Organización del aula que favorezca la participación de todas las personas.
- e. Énfasis en la realización de actividades académicas en el tiempo de clases.
- f. Relación de colaboración entre alumnado, profesorado y padres y madres de familia.
- g. Relación de colaboración entre docentes y profesionistas que trabajen en la escuela (Marchesi, Duran, Giné & Hernández, 2009).

Por su importancia, entonces, resulta muy útil evaluar las prácticas inclusivas que se desarrollan al interior del aula, como parte de una evaluación más integral del proceso de inclusión en las escuelas; para ello se requiere de instrumentos sencillos, económicos, objetivos y válidos, lo cual constituye el objetivo del presente trabajo.

Objetivo general

Diseñar instrumentos válidos y confiables que permitan evaluar las prácticas inclusivas del profesorado en el aula, los cuales se puedan aplicar mediante la auto evaluación o mediante la observación.

Objetivos particulares

1. Diseñar los instrumentos que tienen por nombre Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula-Auto Reporte (GEPIA-A) y Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula- Observación (GEPIA-O) (etapa 1).
2. Determinar la confiabilidad, distintos tipos de validez (aparente y de contenido) y la viabilidad de la GEPIA-A y GEPIA-O (etapas 2, 3, 4 y 5).
3. Determinar la utilidad de la GEPIA-A y GEPIA-O mediante la evaluación de las prácticas inclusivas de docentes de escuelas regulares integradoras (ERI) y escuelas regulares no integradoras (ERNI) (etapa 5).

Diseño y Método

El presente estudio corresponde a una investigación descriptiva, cuantitativa, transversal, no experimental (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Consta de cinco fases diferentes, cada una aporta un elemento específico relacionado con el diseño y la identificación de la confiabilidad y validez de la GEPIA-A y de la GEPIA-O.

Definición de conceptos.

A continuación se muestra los principales conceptos:

- Validez aparente o “face validity”: se refiere a que los ítems, en apariencia, miden lo que pretenden medir. Evaluar esta característica es un paso para considerar incluir un ítem en el instrumento (García de Yébenes, Rodríguez & Carmona, 2009).
- Validez de contenido: valora si el instrumento abarca todos los aspectos del concepto a medir y si sus ítems son representativos (Coolican, 2005). Se realiza mediante la opinión de personas expertas en la materia (García de Yébenes, et al., 2009).
- Utilidad: Implica identificar si el instrumento permite diseñar medidas prácticas de intervención (Aragón, 2004, p. 26).
- Viabilidad: consiste en verificar si el instrumento es fácil de contestar, las preguntas son claras y comprensibles y si se dispone de los recursos necesarios para aplicarlo (García de Yébenes, et al., 2009; Hernández, et al., 2003).
- Confiabilidad: es el grado en que los ítems de una escala se correlacionan entre ellos (Campos-Arias & Oviedo, 2008). También se le conoce como consistencia interna (García de Yébenes, et al., 2009).

En México, a las escuelas que atienden a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y que reciben el apoyo de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) se les conoce como escuelas regulares integradoras (ERI). En general, las USAER están formadas por cinco o más profesionales (una persona a cargo de la dirección de la unidad y profesionistas de psicología, comunicación, trabajo social y educación especial). En promedio, las USAER atienden a cinco escuelas (Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, 2006). A las escuelas que no cuentan con el apoyo de las USAER se les llama escuelas regulares no integradoras (ERNI).

La presente investigación se desarrolló en cinco etapas: 1. *Elaboración de los instrumentos*, 2. *Validación aparente y de contenido por expertos*, 3. *Validez aparente*, 4. *Validez de contenido y viabilidad*; 5. *Piloteo, para identificar la confiabilidad y la utilidad*. Para las fases 2 a 4 se solicitó la participación de profesionales expertos. Para la fase de piloteo, el muestreo fue no probabilístico, intencional. La Tabla 1 describe los escenarios y participantes de cada etapa.

TABLA 1. Escenarios y participantes por fases de la investigación. Elaboración propia.

<i>Fase</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Participantes y Escenarios</i>
1 Redacción de los instrumentos	Redacción de los cuestionarios iniciales, tomando como base la GEPIA-A, formada por 54 ítems tipo Likert y dos preguntas abiertas.	Autores principales del presente trabajo.
2 Validez por expertos	Verificar la validez aparente y de contenido de los instrumentos mediante la opinión de investigadores familiarizados con el tema y la variable a medir, para determinar si su contenido es exhaustivo.	70 expertos de todo el país que laboran como Asesores Técnico Pedagógicos (ATP, profesionales que trabajan asesorando técnicamente a los profesores).
3 Validez aparente	Evaluar la viabilidad de los instrumentos y la coherencia interna de las preguntas	Ocho docentes (4 jubilados y 4 activos) de escuelas públicas del estado de San Luis Potosí, con un promedio de 25 años de experiencia
4 Validez de contenido	Evaluación de cada ítem para determinar si tiene validez aparente y si todos los ítems están relacionados con el constructo que se quiere medir, es decir, la validez de contenido de los instrumentos, así como su viabilidad.	24 directivos: 4 jefas de sector, 6 supervisoras, 9 ATP, 2 asesoras de educación especial, 2 directoras y 1 especialista, quienes cuentan con 5 a 44 años de experiencia profesional (promedio de 26.6 años).
5 Piloteo	Aplicación de la GEPIA-A y la GEPIA-O a docentes de cuatro escuelas, para corroborar la consistencia interna y su utilidad.	24 docentes de escuelas públicas de nivel preescolar de San Luis Potosí, 12 de escuelas regulares integradoras (cuentan con el apoyo de profesionales de educación especial) y 12 de escuelas no integradoras (no cuentan con el apoyo de educación especial). En las escuelas integradoras se atendían 4 alumnos con discapacidad (1 visual, 2 motora y 1 auditiva) y 6 niños con problemas de lenguaje y 2 con problemas de conducta; en las escuelas no integradoras hubo 3 alumnos con discapacidad auditiva y 1 visual, además de 4 niños con problemas de lenguaje, 1 con problemas de conducta y 1 con problemas de aprendizaje.

Procedimiento

Fase uno (redacción del instrumento): se hizo una revisión teórica para definir las características de la educación inclusiva y, en específico, de las prácticas inclusivas. Se encontraron similitudes conceptuales entre varios autores (Booth & Ainscow, 2007; Jackson, Ryndak & Billingsley, 2000; Ministerio de Educación Nacional, 2008; Marchesi, et al., 2009). A partir de sus aportaciones, en primer lugar se elaboraron 59 ítems representativos de la teoría, pues reflejan las prácticas y su relación con las políticas y cultura de las escuelas. Así, se diseñó la primera versión de la GEPIA-A (GEPIA de Auto Reporte).

Después se hizo una revisión de los ítems de la GEPIA-A para seleccionar los que fueran observables (sin importar la dimensión a la que pertenecían). Luego se compararon con la Guía de Observación (García & Romero, 2016), un instrumento utilizado en varias investigaciones (Delgado, 2010; García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri & Puga, 2003; Martínez, 2007). Se identificaron coincidencias entre los dos instrumentos y se combinaron en uno solo, para formar la GEPIA-O (estos ítems también forman parte de la GEPIA-A. La diferencia entre ellos es que los de la GEPIA-O están diseñados de tal forma que un observador los conteste, mientras que los de la GEPIA-A están diseñados para que los conteste el docente evaluado).

Los ítems de la GEPIA-A y de la GEPIA-O se organizaron en dos partes. Las siguientes categorías de la primera parte, directamente ligadas con las prácticas inclusivas, son:

- *Condiciones físicas del aula.* Se refiere al uso y aprovechamiento de los recursos materiales en el aula, como material didáctico y de apoyo, mobiliario y la ubicación adecuada de éste, de tal modo que favorezca la accesibilidad al grupo (ítems 1 al 5 en los dos instrumentos).
- *Planeación.* Incluye aspectos como la planeación de la evaluación, de estrategias para trabajar en el aula y de las adecuaciones curriculares (ítems 6 al 12 en GEPIA-A; ítems 6 al 10 en la GEPIA-O).
- *Uso del tiempo.* Manera en que se usa del tiempo para realizar trabajo propiamente académico (ítems 13 al 15 en la GEPIA-A y del 11 al 13 en la GEPIA-O).
- *Metodología.* Se refiere a la manera en que el profesorado aborda los contenidos y busca desarrollar las competencias; evalúa si el profesorado: respeta los estilos de aprendizaje, promueve el trabajo colaborativo, realiza adecuaciones curriculares y si involucra al alumnado activamente en su aprendizaje (ítems 16 al 23 en la GEPIA-A, 14 al 20 en la GEPIA-O).
- *Evaluación.* Se pregunta si el profesorado realiza una evaluación con base en los temas revisados durante las clases y si dicha evaluación es motivadora para el alumnado, continua, formativa y promueve el aprendizaje significativo (ítems 24 al 27 en la GEPIA-A y del 21 al 24 en la GEPIA-O).
- *Relación del profesorado con el alumnado y del alumnado entre sí.* Se observa si el profesorado propicia el trabajo colaborativo entre la población estudiantil y si alienta relaciones de convivencia sana y de respeto (ítems 28 al 39 en la GEPIA-A, 25 al 32 en la GEPIA-O).

La segunda parte del instrumento incluye categorías que describen culturas y políticas inclusivas que involucran a todo el personal de la comunidad educativa. Solamente aparecen en la GEPIA-A:

- *Práctica del personal de educación especial.* Colaboración entre el personal de educación especial, regular y las familias para brindar al alumnado los recursos necesarios para aprender y los contenidos correspondientes a sus características y habilidades (ítems 40 al 42).

- *Reflexión y sensibilización.* Incluye principalmente tres aspectos: reflexión sobre el propio desempeño, invitación a las demás personas a realizar esta reflexión y promoción de la equidad en la escuela (ítems 43 al 47).
- *Formación docente.* Implica aprovechar el conocimiento y la actualización como recursos para la enseñanza y el aprendizaje (ítems 48 al 51).
- *Práctica del personal de educación especial y educación regular.* Se pregunta si se propicia el espacio y la confianza para que los profesionales trabajen de manera colaborativa, si se dan tiempo para la reflexión, orientación y apoyo mutuo (ítems 52 al 55).
- *Práctica del personal de educación especial y familias.* Implica el trabajo colaborativo entre el personal de educación especial que promueve la participación de padres y madres en el proceso de aprendizaje del alumnado (ítems 56 al 58).

A los ítems de la GEPIA-A se agregaron al final dos preguntas abiertas para conocer cinco aspectos que el profesorado identifica que deben ser mejorados para ofrecer una educación más inclusiva y cinco temáticas que considere necesarias para la actualización del personal de la institución.

Fase dos: validez aparente y de contenido realizada por personas expertas. Se solicitó a 70 personas expertas de todo el país, que asistieron a un Diplomado en Educación Inclusiva con funciones de asesores técnico pedagógicos, verificar la validez aparente y la de contenido de la GEPIA-A y GEPIA-O. Se pidió que evaluaran cada ítem y que valoraran que cumpliera con las siguientes características: que fuera claro, comprensible, observable (esto último sólo en el caso de la GEPIA-O) y que perteneciera a la categoría asignada. Se utilizó el análisis de frecuencias de las puntuaciones otorgadas por los expertos, mientras que el análisis cualitativo implicó que se categorizaran sus observaciones para mejorar la redacción, la comprensión (de ambas versiones) y para hacer los ítems observables (de la GEPIA-O). Los ítems evaluados negativamente por tres o más de las personas expertas se revisaron con mayor detalle y se hicieron ajustes.

Fase tres. Validez aparente y viabilidad: se pidió a ocho jueces contestar la GEPIA-A a partir de su experiencia profesional y que evaluaran si el instrumento era comprensible, adecuado, sencillo y que su aplicación fuera viable.

Fase cuatro. Validez de contenido: se capacitó a 24 profesionales para evaluar si la última versión de la GEPIA-A mide efectivamente las prácticas inclusivas; se dio una capacitación para que, de manera consensuada, asignaran un valor de 1 a 5 a cada ítem (5 para señalar que el ítem mide lo que se pretende y 1 para señalar que no lo mide). Esta evaluación fue acompañada de sugerencias para mejorar los ítems, mismas que se consideraron para la redacción final del instrumento. El análisis comprendió el registro de las frecuencias y las medidas de tendencia central: la moda, la mediana y la media de cada ítem y la media de medias; además, se tomaron en cuenta sus sugerencias para mejorar la redacción y claridad de los ítems.

Fase cinco. Piloteo: se aplicaron las dos GEPIA a 24 docentes para comparar las diferencias entre las prácticas reportadas y las observadas, y su variación con el tipo de institución (ERI o ERNI). Para comparar los dos instrumentos se analizaron los porcentajes obtenidos por categoría mediante la *prueba Wilcoxon para muestras relacionadas*. Además, se analizaron los resultados de ambos instrumentos con el *Alfa de Cronbach* para evaluar su confiabilidad.

El *análisis* cuantitativo de los datos de la investigación se realizó con el programa SPSS, versión 21.

Resultados

Se *presentan* los resultados de las fases dos a cinco de las propiedades psicométricas de los instrumentos.

Fase 2. Validación por expertos de la GEPIA-A.

El *grupo* de personas expertas dictaminó que los ítems de ambos instrumentos son claros, observables y pertenecen a la categoría asignada. Del total de ítems presentados (59), se eliminaron dos, se añadió uno y el resto fueron corregidos; ninguno se consideró ajeno a la categoría en la que se le ubicó.

Fase 3. Validez aparente de la GEPIA-A.

Después de las correcciones ya mencionadas, quienes participaron en esta fase (ocho docentes), reconocieron la importancia de la GEPIA-A para fomentar las prácticas inclusivas. Se recibieron comentarios como:

“No percibo problemas para contestarlo si aún estuviera en servicio, me parece que es claro”.
“No tendría dificultades para contestarlo”.

Las *sugerencias* consideradas fueron cambiar la escala de “totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo” por intervalos de frecuencia como “siempre, casi siempre, algunas veces y nunca” (valores de 4 a 1, respectivamente) y revisar la planeación del profesorado para conocer la relación entre lo que planean, lo que realmente hacen en el aula y su relación con las necesidades del grupo. En conclusión, todas las personas coincidieron en que la GEPIA-A es adecuada, comprensible, coherente y fácil de contestar, por tanto tiene validez aparente y su aplicación es viable.

Fase 4. Validez de contenido de los dos instrumentos.

La *moda* y la mediana de todos los ítems fueron de 5. Las medias de las puntuaciones de aceptación para cada ítem oscilaron entre 4.04 y 5.0, y la media de medias fue de 4.82, lo que indica que las personas evaluadoras los consideraron altamente pertinentes. También se recibieron sugerencias para mejorar los ítems a fin de que resultaran más apropiados y comprensibles; otras sugerencias permitieron reconocer los elementos faltantes para darles mayor precisión.

Fase 5. Piloteo.

A *continuación*, en la Tabla 2, se presenta la comparación de frecuencias de la puntuación obtenida en cada instrumento; se presenta el puntaje máximo que es posible obtener, el promedio de calificación de cada categoría y el promedio de los ítems de la categoría. Por ejemplo, en el primer renglón (Condiciones físicas del aula), se puede observar que en la GEPIA-O el puntaje promedio de la categoría es de 14.13 (de un máximo posible de 25), y el promedio de los ítems es de 3.53 (de un máximo de 5), mientras que en la GEPIA-A el promedio de la categoría es de 16.29, y el de los ítems es de 4.07.

Se *podrá* notar que, en términos generales, el profesorado tiende a puntuar más alto en la GEPIA-A que en la GEPIA-O (el promedio de todos los ítems de la GEPIA-O es de 2.51, y el de la GEPIA-A es de 3.22), aunque la dirección de las tendencias es la misma. La sobreestimación de las prácticas inclusivas abarca aproximadamente una categoría, Por ejemplo, con respecto al uso del tiempo, el profesorado considera que éste *casi siempre* se aprovecha de manera adecuada para la realización de tareas académicas. La observación señala que esto se hace *algunas veces*.

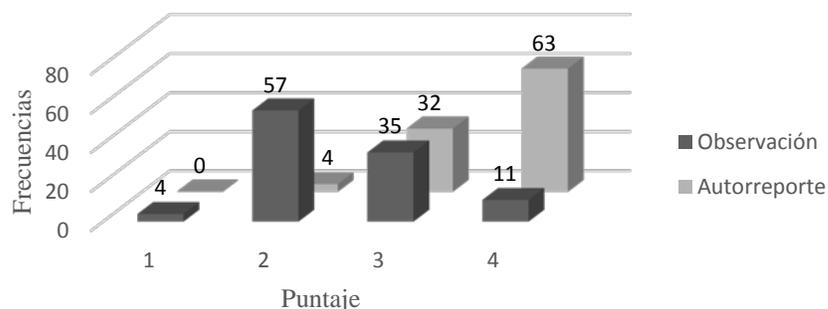
TABLA 2. Comparación de puntuaciones en las dos modalidades de la GEPIA

Categoría	Puntaje Max	GEPIA-O		GEPIA-A	
		Media de la categoría	Promedio de ítems	Media de la categoría	Promedio de ítems
Condiciones físicas del aula	25	14.13	2.82	16.29	3.25
Planeación	25	11.00	2.2	16.38	3.27
Uso del tiempo	15	7.67	2.55	9.25	3.08
Metodología	40	19.67	2.45	26.21	3.27
Evaluación	20	10.08	2.52	13.75	3.43
Relación del profesorado con el alumnado	45	22.79	2.53	27.71	3.07
			2.51		3.22

Fuente: Elaboración propia

Para *ilustrar* más el análisis anterior, a continuación se presentan, en la Figura 1, las frecuencias promedio en el área de metodología. Se apreciará que 35% de los docentes se evalúan con 3 (casi siempre) y 60% con 4 (siempre) en la GEPIA-A, mientras que en la GEPIA-O un 45% se ubica en dos (algunas veces), 25% en tres y solo 5% en 4.

FIGURA 1. Diferencias entre las puntuaciones obtenidas por Observación y auto reporte en la categoría de metodología



Fuente: Elaboración propia

Al *analizar* las diferencias entre la GEPIA-O y la GEPIA-A mediante la prueba no paramétrica de dos muestras relacionadas de Wilcoxon, se encontró que hubo diferencias significativas en todas las categorías, con un nivel de significancia ≤ 0.00 .

Análisis de confiabilidad

Se analizó la confiabilidad de ambos instrumentos mediante el *Alfa de Cronbach*. La GEPIA-O obtuvo $\alpha=0.834$, mientras que la GEPIA-A obtuvo $\alpha=0.847$. Esto muestra que ambos instrumentos tienen un alto nivel de confiabilidad en la evaluación de las prácticas inclusivas.

El piloteo del instrumento permitió, además, comparar las evaluaciones de la GEPIA-A y la GEPIA-O en su aplicación al profesorado de ERI y ERNI. La tabla 3 muestra que no hubo diferencias importantes en las prácticas inclusivas realizadas por docentes de ambas instituciones; las diferencias más importantes se encontraron en la categoría Condiciones físicas del aula, las cuales son mejores en los preescolares integradores. Es importante señalar que en ambas instituciones se deben mejorar los procesos de planeación, de acuerdo con la GEPIA-O.

TABLA 3. Comparación de medias GEPIA por observación y Auto reporte

<i>Categorías</i>	Observación			Auto reporte		
	<i>ERI</i>	<i>ENRI</i>	<i>Diferencia de medias</i>	<i>ERI</i>	<i>ENRI</i>	<i>Diferencia de medias</i>
<i>Condiciones físicas</i>	3.1	2.6	0.5	3.5	3.6	-0.1
<i>Planeación</i>	2.2	2.2	0.0	3.5	3.6	-0.1
<i>Uso del tiempo</i>	2.6	2.5	0.1	3.3	3.4	-0.1
<i>Metodología</i>	2.5	2.4	0.1	3.6	3.5	0.1
<i>Evaluación</i>	2.5	2.6	-0.1	3.8	3.7	0.1
<i>Relación doc- alumno</i>	2.5	2.5	0.0	3.4	3.3	0.1

Fuente: Elaboración propia

Resultados cualitativos de la GEPIA-A

En la Tabla 4 se muestran las respuestas de las últimas dos preguntas de la GEPIA-A. En cuanto a los aspectos que deberían cambiarse para alcanzar prácticas más inclusivas, el profesorado señala que el personal de EE debe tener una mayor preparación, que debe implementarse el trabajo colaborativo entre ambos colectivos, que haya mayor comunicación con los directivos, que se mejore la formación de los docentes en las escuelas de formación inicial docente y que se mejore la infraestructura.

Por otro lado, con respecto a sus necesidades de actualización, la mayoría considera necesario conocer más acerca de las necesidades educativas especiales (NEE), así como de las estrategias para una mejor atención del alumnado. El 26% mencionó su interés por conocer más a fondo algunas NEE más específicas y saber cómo atender a los alumnos que las presentan en el aula. El 26% mencionó áreas específicas de aprendizaje para atender a todo el alumnado, y el 11% considera necesario capacitarse en cuanto al trabajo colaborativo.

TABLA 4. Resultados de las preguntas abiertas de la GEPIA Auto reporte

<i>Preguntas</i>	Sugerencias para cambiar o mejorar hacia una escuela más inclusiva		Temáticas necesarias en la formación docente respecto a la educación inclusiva	
	Personal EE preparado	19%	Capacitación y actualización para atención a niños con NEE	37%
	Trabajo colaborativo padres, maestros, alumnos y EE	18%	Atención a NEE específicas	26%
<i>Respuestas</i>	Formación docente	18%	Actualización áreas específicas	26%
	Infraestructura	15%	Trabajo colaborativo	11%
	Material didáctico	7%		
	Espacio	4%		
	Tiempo	1%		

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La GEPIA-A y la GEPIA-O constituyen instrumentos que proporcionan información que permite conocer las prácticas inclusivas del profesorado en el aula; esta información permite definir cuáles prácticas se realizan de manera apropiada y cuáles deben mejorarse para lograr el aprendizaje y la participación de todo el grupo.

Los datos del presente estudio muestran que los dos instrumentos tienen un buen nivel de confiabilidad y de validez aparente y de contenido, construidas gracias a las valoraciones realizadas por 102 profesionales (directivos, asesores técnico pedagógicos, docentes) con muchos años de experiencia. Estos distintos aportes permitieron ir afinando los ítems para hacerlos claros, objetivos y observables, además de asegurar que se integraran a un todo coherente con los postulados de la teoría. Los resultados también muestran que ambos instrumentos son viables.

Por otro lado, en el estudio piloto se mostró que la GEPIA también es útil, a pesar de que no se identificaron mayores prácticas inclusivas en ERI, comparadas con las de docentes de ERNI; estos resultados son muy similares a los mostrados por Ezcurra (2003), Fletcher, Dejud, Klinger & López Mariscal (2004) y García, Romero, Rubio, Flores, & Ramírez, A. (2015). Como mencionan García & Romero (2016), el proceso de implementación de la educación inclusiva en México todavía enfrenta muchos retos, entre ellos que los docentes de las escuelas regulares atiendan con mayor cercanía y especificidad al alumnado que presentan necesidades educativas especiales.

Finalmente, las dos preguntas abiertas de la GEPIA-A permiten identificar los aspectos que la institución educativa debe mejorar a fin de aumentar su grado de inclusión y también las necesidades de actualización de los docentes.

Se debe tomar en cuenta, al interpretar los resultados de la GEPIA-A, que el profesorado probablemente tiende a sobreestimar su grado de inclusión hasta en una categoría. Por ejemplo, cuando algunos docentes mencionan *casi siempre* hacer algo, la GEPIA-O los ubica en *algunas veces*.

La GEPIA-A invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, enfocándose en los aspectos de sus prácticas que tienen más desarrollados para lograr los objetivos de la inclusión e identificando los que han desarrollado menos. También proporciona información al centro educativo en cuanto a políticas y culturas, para que la plantilla docente y la institución en general identifiquen los recursos que tienen y optimicen su uso a fin de fortalecer las prácticas inclusivas dentro del aula.

Por su lado, la GEPIA-O permite tener datos más objetivos en relación con las prácticas inclusivas de los docentes, de tal forma que identifiquen cuáles áreas deben mejorar.

La GEPIA-A y la GEPIA-O no proporcionan normas, pues su función no es la de comparar los grados de inclusión basados en normas grupales, sino que es proporcionar a los docentes información general sobre distintos aspectos de sus prácticas a fin de que los mejoren. Cuando la GEPIA se utilice en la investigación permitirá identificar si algunas variables del profesorado (por ejemplo edad, género, formación, etc.), tienen alguna influencia sobre sus prácticas inclusivas, pero esos resultados deben utilizarse solamente con fines de identificación de las áreas fuertes y de las que pueden mejorarse, no como un juicio que identifique como más o menos capaz al profesorado.

De acuerdo con Ainscow (2005) el apoyo entre colegas, mediante la observación, propicia un tipo de reflexión que difícilmente el profesorado logra por sí mismo. Es por ello que la GEPIA-O aporta datos muy valiosos, pues trasciende la auto referencia, con esto se busca que los resultados sean objetivos y comparables con otros datos. Al compartir estas observaciones, el personal docente se apoya entre sí y puede definir si lo que están haciendo les lleva hacia la promoción de la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes o si es necesario reconsiderar sus prácticas y atender aspectos que quizás ya se han dejado atrás en la cotidianidad del trabajo escolar.

La GEPIA-A y la GEPIA-O son instrumentos que representan un paso en el proceso de la evaluación e implementación de la educación inclusiva, por lo cual no conviene utilizarlos aisladamente, ya que se corre el riesgo de centrarse en el desempeño docente como el único responsable del grado de inclusión y obviar los distintos componentes del sistema que conforman la comunidad educativa. De este modo, se hace énfasis en que las prácticas áulicas son reflejo de las culturas y políticas de toda la institución e incluso del sistema educativo y que, para lograr cambios, la observación y la reflexión son el primer paso.

En conclusión, los datos de la presente investigación sugieren que la GEPIA-A y la GEPIA-O son instrumentos viables, confiables, válidos y útiles para evaluar las prácticas inclusivas de docentes de nivel básico². Sin embargo, se necesitan más estudios para sustentar esta afirmación, pues una limitación de la presente investigación es que el estudio piloto se hizo con una muestra muy pequeña. Se necesita, por ejemplo, hacer una aplicación con muestras más grandes para identificar la estructura factorial del instrumento, lo que permitiría constatar si las categorías que la componen cuentan con evidencia no solamente teórica, sino empírica.

² En el apéndice del presente trabajo se presenta la GEPIA-O. Por razones de espacio no se presenta la GEPIA-A, pero se puede solicitar a los autores.

En futuras investigaciones se puede determinar la validez de constructo de la GEPIA-A si se aplica junto con la escala de García (2015). Además, se pueden hacer instrumentos basados en la GEPIA para investigar las prácticas inclusivas de docentes de escuelas especiales y de escuelas de nivel medio y superior. También se pueden hacer instrumentos para que sea el alumnado quien valore las prácticas inclusivas de sus docentes. En estos casos, se requiere de estudios adicionales para identificar algunas de las propiedades psicométricas de estos nuevos instrumentos.

Referencias bibliográficas

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38 (1), 5-17.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UK: Centre for studies on inclusive education (CSEI).
- Campos-arias, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la Consistencia Interna. *Rev. Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de Investigación y estadística en psicología* (3ªed.). México: Manual Moderno.
- Delgado, C. (2010). *Evaluación de la situación en la que se encuentra la Integración Educativa en el estado de San Luis Potosí a 12 años de su implementación*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México
- Fletcher, T., Dejud, C., Klinger, C. & López Mariscal, I. (2004). Paradigmas cambiantes en la educación especial en México. Voces desde esta área. *CDA Revista*, 5, 2-13
- García de Yébenes, M.J., Rodríguez, S. & Carmona, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatol clin*, 5(4), 171-177. Doi: 10.1016/j.reuma.2008.09.007
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A. & Puga, I. (2003). Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). En *Integración educativa. 1996-2002*. (Informe final). [Disco compacto]. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española.
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V.J. & Ramírez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17.
- García, I. & Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. CEMEJUS-UASLP.
- Hernández, E. (Marzo-Abril de 2004). Dificultades de enseñanza en el aula: reflexiones para desarrollar prácticas inclusivas para todos. *Documento presentado en XXI Jornadas*

universidades y educación especial. Educación y diversidad: comunidades educativas. León, España.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México. McGraw Hill.
- Jackson, L., Ryndak, D. & Billingsley, F. (2000). Useful practices in inclusive education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *Journal for the Association of Persons with Severe Disabilities*, 25(3), 129-141. Doi: 10.2511/rpsd.25.3.129
- Lupton, R., Thrupp, M. & Brown, C. (2010). Special educational needs: A contextualized perspective [Necesidades educativas especiales: Una perspectiva contextualizada]. *British Journal of Educational Studies*, 58(3), 267-284. doi: 10.1080/00071005.2010.500607
- Marchesi, A., Durán, D, Giné, C. & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas.* Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Martínez, C. (2007). *Análisis de la influencia de la organización de dos CAM en el rendimiento académico de seis alumnos de 1er grado.* Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México.
- Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de fortalecimiento a la educación especial y la integración educativa. *Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial.* México: Secretaría de Educación Pública.
- Yadarola, M. E. (Mayo de 2007). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. Documento presentado en el *I Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down.* Buenos Aires, Argentina.

Fuentes electrónicas

- Ainscow, M. (Enero de 2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva.* Documento presentado en el Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona, España. Recuperado el 12 de septiembre de 2016, de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_8/material_m8/mejora_escuela_inclusiva.pdf
- Aragón, E. (2004). Fundamentos Psicométricos en la Evaluación Psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 7(4), 23-43. Recuperado el 15 de enero de 2015, de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol7num4/Art3-2005-1.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Educativa*, 4(3), 15. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2007). *Índex para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil.* UNESCO-Centro de Estudios para la Educación Inclusiva. Versión en castellano. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

- Bravo, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: Validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumno de primaria y secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-20. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de <http://www.redalyc.org/html/447/44717980014/>
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004). Inclusion and pupil achievement. Nottingham: University of Newcastle. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/rr578.pdf>
- Duk, C. & Murillo, J. (2009). Editorial: Calidad, inclusión y atención a la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2), 12-14. Recuperado el 4 de noviembre de 2015, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Editorial.pdf>
- Duk, C. (2008). Inclusiva. Modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad. Recuperado el 6 de abril de 2012, de http://portal.unesco.org/geography/es/files/11966/1259960507110_Cynthia_Duk.pdf/10%2BCynthia%2BDuk.pdf
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Educativa*, 6(2), 9-18. Recuperado el 14 de junio de 2012, de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Ezcurra, M. (2003). *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple. Resultados del Informe Final de la Investigación*. Recuperado el 2 de junio de 2007, de: <http://www.cee.iteso.mx/BE/25/371.91%20EZCi%2018EzcurraMarta.pdf>
- Fernández, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. Perfiles educativos, XXXV(142), 27-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13228832003.pdf>
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). No More Failures: Ten Steps to Equity in Education. OECD, Recuperado el 2 de marzo de 2018, de: <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>
- García, G. (2015). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 77-93. Recuperado el 21 de noviembre de 2016, de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art4.html>
- Jurado, P. & Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 109-124. Recuperado el 14 de marzo de 2016, de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art7.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Educación inclusiva con calidad. "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. Recuperado el 3 de agosto de 2016, de: file:///C:/Users/Dr%20Ismael/Downloads/men_ei_m3.pdf
- RIMISIP, Centro Latinoamericano para el desarrollo social (2012). Pobreza y desigualdad. Informe Latinoamericano 2011. Recuperado el 14 de septiembre de 2015, de: <https://www.ifad.org/documents/10180/f56527ef-5b1f-4392-8d52-017363e5dcc2>
- Samaniego, P. (2009). Capítulo VI. Hacia una educación inclusiva. En P. Samaniego (Directora). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve análisis de situación (pp. 323-436). Quito: Ediciones Simca. Recuperado de <http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/57/cermies391vol.pdf>

Secretaría de Gobernación (2016). Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Recuperado el 7 de noviembre de 2016, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013

Fecha de entrada: 12 enero 2017
Fecha de revisión: 13 marzo 2018
Fecha de aceptación: 15 marzo 2018

ANEXO 1 ²**Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula, Formato de Observación**

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI

García, Romero y Escalante (2011)

El presente instrumento es una adaptación del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y de la Guía de Observación (García, I. y Romero, S., 2009), su objetivo es conocer cuáles son las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en las escuelas.

Le pedimos que realice la observación en el aula, de preferencia de una unidad didáctica. Conteste solamente a los reactivos que pudo observar. Los datos obtenidos se utilizarán de manera confidencial y anónima.

Nombre del observador (solo para nuestros registros):	
Nombre del agente educativo observado (solo para nuestros registros):	
Escuela:	
Nivel educativo (preescolar, primaria, etc.) y grado:	
Fecha de observación:	
Hora al inicio de la observación:	Hora al final de la observación:
Situación de la observación (describir el lugar, la actividad realizada y la materia o contenido impartido durante la actividad):	
Función del observador dentro del centro educativo (marque con una cruz):	<input type="checkbox"/> Maestro de grupo <input type="checkbox"/> Especialista en equipo de apoyo <input type="checkbox"/> Maestro taller <input type="checkbox"/> Otro, especificar:
Función del agente educativo observado dentro del centro educativo (marque con una cruz):	<input type="checkbox"/> Maestro de grupo <input type="checkbox"/> Especialista en equipo de apoyo <input type="checkbox"/> Maestro taller <input type="checkbox"/> Otro, especificar:

Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA Observación).

A continuación se listan una serie de reactivos que describen a las prácticas inclusivas. Elija la opción que describa mejor la práctica educativa del agente educativo al que realiza esta observación.

	Totalmente cierto	Parcialmente cierto	Parcialmente falso	Totalmente falso
PARTE I.				
<i>Condiciones físicas del aula</i>				
1. El docente diseña, proporciona y aprovecha los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos				
2. El docente se asegura de que, por lo menos en su salón de clases, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible para todos (que esté disponible, al alcance de todos)				
3. En el salón de clases, el docente se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos, de acuerdo con las actividades que realiza.				
4. El docente se cerciora de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos sus alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
5. El docente se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de todos sus alumnos.				
<i>Planeación</i>				
Para responder esta sección solicite al docente la planeación escrita de sus actividades.				
6. Las actividades que el docente planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr.				
7. El docente especifica en su planeación cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas.				
8. El docente planea adecuaciones de las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos.				
9. El docente planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros.				
10. El docente define en su planeación si es preciso realizar adecuaciones curriculares y cuáles son éstas.				
<i>Uso del tiempo</i>				

	Totalmente cierto	Parcialmente cierto	Parcialmente falso	Totalmente falso
11. El docente propicia que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos educativos.				
12. Del total de horas de clase, el docente utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de cada alumno.				
13. El docente dedica el tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades.				
Metodología				
14. El docente explica a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para todos.				
15. El docente indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.				
16. El docente toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.				
17. El docente se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje.				
18. El docente se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros.				
19. El docente realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con las reacciones y desempeño de los alumnos.				
20. El docente se asegura de que las actividades permitan que todos y cada uno de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno.				
Evaluación				
21. El docente busca métodos para lograr que los niños y niñas atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.				
22. Las evaluaciones que realiza el docente reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo.				
23. El docente realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha visto en el aula, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente.				
24. El docente realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa.				

	Totalmente cierto	Parcialmente cierto	Parcialmente falso	Totalmente falso
PARTE II				
Los siguientes reactivos corresponden a aspectos relacionados con culturas y políticas inclusivas; al igual que en la Parte I, responda si la persona observada realiza las prácticas señaladas.				
<i>Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí</i>				
25. El docente hace lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.				
26. El docente ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores.				
27. El docente propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos.				
28. El docente logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos ("bullying"), faltas de respeto, agresiones, etc.				
29. El docente se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos.				
30. El docente se cerciora de atender a los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos.				
31. El docente evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje.				
32. El docente hace que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.				