

# Propiedades Psicométricas de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas para Estudiantes

## Psychometric Properties of the Guide for the Evaluation of Inclusive Practices for Students

Vasthi Jocabed Flores \*, Ismael García, Silvia Romero y Gabriela Silva Maceda

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

### DESCRIPTORES:

Educación  
Evaluación  
Psicometría  
Enseñanza  
Inclusión

### RESUMEN:

Para conocer el avance de la implementación de la educación inclusiva, es necesario considerar la perspectiva del alumnado mediante instrumentos válidos y confiables. El objetivo del trabajo fue determinar las propiedades psicométricas de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula para Estudiantes (GEPIA-E), la cual se aplicó a 213 estudiantes de una escuela Normal de México y se buscó evaluar las prácticas inclusivas de su plantilla docente. Se estimó la confiabilidad con el alfa de Cronbach y la validez mediante un análisis factorial exploratorio. Se encontró que este instrumento es altamente confiable ( $\alpha=0,93$ ) y válido; se obtuvieron seis factores que explican el 60,61 % de la varianza acumulada, aunque se necesita confirmar sus categorías. Se encontró que las personas estudiantes consideran que sus docentes implementan altas prácticas inclusivas en la promoción de respeto y aceptación entre el estudiantado y de estrategias metodológicas, aunque pueden mejorar su manejo de los recursos en el aula y en la promoción del trabajo grupal. Se concluye que la GEPIA-E puede ser útil para que el alumnado evalúe las prácticas inclusivas del profesorado, pero se necesitan más estudios para sustentar teórica y estadísticamente las categorías encontradas.

### KEYWORDS:

Education  
Evaluation  
Psychometrics  
Teaching  
Inclusion

### ABSTRACT:

Inclusive education seeks to guarantee quality education for all students, especially those from vulnerable groups. Its implementation affects educational policies, cultures and practices. In order to learn about the advancements in the implementation of inclusive education, students' perspectives should be taken into account through valid and reliable tools. The objective of the present study was to determine the psychometric properties of the Guide for the Evaluation of Inclusive Practices in the Classroom-Students (Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula - Estudiantes), which was administered to 213 students from a Teacher College in Mexico. Reliability was estimated with Cronbach's alpha and validity using exploratory factor analysis. The results indicate that this instrument is highly reliable ( $\alpha=0.93$ ) and valid. Six factors, which explain 60.61 % of cumulative variance, were obtained, even though more research it is needed to confirm the categories of the instrument. In addition, it was found that teachers implement good practices to promote respect between students and good methodological strategies but need to improve the organization of the classroom resources and to promote group work. In conclusion, this instrument can be used with confidence for the students to evaluate the inclusive practices of their teachers.

### CÓMO CITAR:

Flores, V. J., García, I., Romero, S. y Silva Maceda, G. (2023). Propiedades psicométricas de la guía de evaluación de prácticas inclusivas para estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 117-135.  
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.007>

## 1. Introducción

Actualmente, aumentar la calidad de la educación y atender de manera apropiada a la totalidad de las y los estudiantes es una prioridad para las políticas públicas a nivel mundial, particularmente en lo que se refiere al estudiantado que pertenece a grupos en situación de vulnerabilidad. Para lograr lo anterior, se tienen que considerar diversos factores, uno de los más importantes se refiere a la mejora de las prácticas educativas de la plantilla docente; en otras palabras, el profesorado debe desarrollar prácticas inclusivas que beneficien a todo el alumnado, en especial a quienes viven en condición de pobreza, tienen discapacidad, viven con VIH o bien forman parte de otros grupos minoritarios o en condición de vulnerabilidad.

El concepto de educación inclusiva (EI) ha recibido diferentes interpretaciones y definiciones, lo que complica llegar a una definición consensuada a nivel internacional. Por ejemplo, la UNESCO (2005) define a la EI como un proceso que atiende a la diversidad, aumentando la participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad. Para Marchesi y otros (2009) la EI es aplicable a todas las personas, pues está ligada a los derechos humanos, implica que se puede aprender en conjunto y sin importar condiciones personales, sociales o culturales, además de que exige compromiso y buena actitud para el logro de la calidad educativa. Para Booth y Ainscow (2002) la EI es un proceso sin fin que reestructura las políticas, culturas y prácticas, busca mejorar el aprendizaje y participación de todo el estudiantado, así como el involucramiento de toda la comunidad para mejorar la escuela en beneficio de la plantilla docente y estudiantes; se preocupa por superar las barreras para el acceso y la participación y concibe la diversidad como una riqueza para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente estudio, se considera a la EI como la educación que favorece a todo el alumnado (pero en especial a quienes pertenecen a grupos en condición de vulnerabilidad), mediante acciones sistemáticas que inciden en las políticas, culturas y prácticas dentro y fuera del aula; la EI involucra la participación de toda la comunidad educativa, particularmente del profesorado quien, mediante sus prácticas, tiene una función determinante en su implementación.

Respecto a las prácticas inclusivas del profesorado, éstas se definen como las acciones que estos profesionales realizan para ofrecer una educación de calidad a todos sus estudiantes (Fernández y Hernández, 2013). Dos instrumentos desarrollados en México para la evaluación de las prácticas inclusivas del profesorado de educación básica son la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula, en sus versiones de Auto reporte (GEPIA-A) y Observación (GEPIA-O) (García et al., 2018), y la Escala de Prácticas Inclusivas en Educación Básica (García, 2015). En estos instrumentos, las y los docentes de educación básica se autoevalúan o bien un observador externo hace la valoración de sus prácticas; sin embargo, es necesario identificar su validez y confiabilidad a fin de que permitan al alumnado evaluar de manera apropiada las prácticas inclusivas de su profesorado en el nivel superior.

## 2. Revisión de la literatura

En el ámbito internacional y en el país se ha vuelto una tradición que el alumnado de educación superior evalúe a sus docentes, sea para valorar el cumplimiento de su labor o bien para identificar estrategias que permitan mejorar sus prácticas (Moreno, 2018). Gómez y Gómez (2009) consideran que, cuando se toma en cuenta en la evaluación de la plantilla docente la opinión del alumnado, sus resultados “son benéficos, siempre

y cuando se aborden correctamente e informen al profesor universitario sobre sus fortalezas académicas, pero también sus debilidades o limitaciones que debe corregir” (p. 2).

El estudiantado de educación superior muestra cada vez una mayor heterogeneidad socioeconómica y cultural (Insunza et al., 2015), de allí que los beneficios potenciales de la evaluación que hagan de sus docentes incluyan la mejora de: (1) la planificación y organización de la asignatura de la cual son responsables los y las docentes; (2) el proceso de enseñanza-aprendizaje que recibe el estudiantado, y (3) la misma evaluación de la enseñanza-aprendizaje que realiza la plantilla docente con respecto a sus estudiantes (Segovia y Cabello, 2017).

Como se sabe, la evaluación educativa, como cualquier medición, exige instrumentos válidos, confiables y bien estructurados (López y Gallegos, 2015). Los cuestionarios han demostrado ser instrumentos sensibles para reflejar lo que el alumnado vive en las aulas, por ejemplo, en su valoración de las prácticas de sus docentes (Casero, 2008). Un cuestionario debe ser práctico, sencillo y contar con las propiedades psicométricas que acrediten su confiabilidad y validez, como características de su utilidad. Para garantizar estas propiedades, se realizan procedimientos estadísticos que dan cuenta de la confiabilidad (que el instrumento mida el atributo de forma constante a lo largo del tiempo) y la validez (garantizar que el instrumento mide lo que pretende medir); aunque estos últimos son conceptos estrechamente relacionados, no son equivalentes (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

La GEPIA-A, antecedente de la GEPIA-E, fue diseñada como un instrumento auxiliar en el proceso de evaluación y promoción de la educación inclusiva en el nivel básico; hace referencia a una de las dimensiones (prácticas) que diferentes autores señalan como indispensables para incidir en el logro de una educación de calidad y equitativa. Es un instrumento de fácil aplicación para que el profesorado pueda usarla, como se mencionó antes, como autoevaluación (GEPIA-A) y como evaluación externa (GEPIA-O), ambos instrumentos tienen un nivel de confiabilidad apropiado (García et al., 2018) y han sido utilizados en investigaciones previas (García et al., 2015). Sin embargo, no se cuenta con instrumentos para que los y las estudiantes de nivel superior y, en particular el estudiantado normalista (docentes en formación), evalúen las prácticas de sus docentes.

En México, el estudiantado normalista debe aprender los principios teóricos de la educación inclusiva e implementarlos en sus jornadas de prácticas, y después implementarlas en su ejercicio profesional. Por esta razón, su plantilla docente debe enseñar qué es y cómo se implementa la educación inclusiva y, además, desarrollar prácticas inclusivas que permitan a su alumnado vivenciar sus bondades.

El objetivo de la presente investigación es identificar los valores psicométricos de la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula para Estudiantes. Los objetivos específicos son: a) analizar la confiabilidad de la GEPIA-E; b) analizar la validez de la GEPIA-E; c) analizar las prácticas inclusivas de la plantilla docente.

### 3. Método

#### *Enfoque metodológico*

Se diseñó una investigación instrumental (Montero y León, 2002), cuantitativa (Hernández et al., 2010) y transversal (Manterola y Otzen, 2014), ya que se trabajó con

un instrumento para obtener información puntual sobre las prácticas docentes en un plantel educativo y en un solo momento.

### *Población*

El instrumento se aplicó a estudiantes de un plantel de una Escuela Normal (EN) pública de San Luis Potosí, México. Dicha EN cuenta con cinco planteles en total, uno en la capital y el resto en la zona media y Huasteca del mismo estado. Ofrece estudios de licenciatura y de posgrado. La licenciatura se imparte en dos modalidades, escolarizada y mixta: la primera está dirigida a estudiantes que egresan de bachillerato y cursan los planes de estudio de manera presencial de lunes a viernes, de tiempo completo; mientras que la segunda está dirigida a quienes ya están en el servicio de la docencia, pero no cuentan con el perfil académico requerido y, por ello, acuden a la institución los sábados y durante el periodo vacacional para obtener el grado de docentes.

### *Muestra y muestreo*

Para este estudio se seleccionó un solo plantel, donde se aplicaron en total 247 cuestionarios GEPIA-E. El muestreo fue no probabilístico, por oportunidad, con autorización formal de las autoridades educativas y con la aceptación expresa del alumnado, a quien se pidió su consentimiento para participar en la investigación y se le garantizó confidencialidad y uso ético de los datos. Un total de 34 de estos cuestionarios quedaron incompletos, por lo que fueron excluidos de la muestra final, que quedó conformada por 213 participantes. El Cuadro 1 describe esta muestra final.

### **Cuadro 1**

#### ***Muestra de estudiantes a quienes se aplicó la GEPIA-E con datos completos (Plantel A)***

Licenciatura en	Estudiantes	Semestre	H	M
Educación primaria	43	1°	29	14
	48	3°	27	21
	50	5°	33	17
	23	7°	18	5
Educación Física	23	3°	7	16
Educación secundaria, especialidad Historia	26	5°	12	14
<i>Total</i>	<i>213</i>		<i>126</i>	<i>87</i>

La muestra corresponde a la modalidad escolarizada y la edad del alumnado oscila entre los 18 y los 22 años; todos son egresados de bachillerato y se dedican al estudio como actividad principal, aunque la mayoría lo combina con trabajos de medio tiempo para solventar gastos escolares y de manutención, pues una parte de la población estudiantil ya tiene descendientes o son de comunidades aledañas.

### *Contexto sociodemográfico*

El estudio se realizó en el estado de San Luis Potosí, México. El plantel evaluado corresponde al municipio de San Luis Potosí (capital del Estado), cuyo índice de marginación es, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015) muy bajo. El índice de marginación es un parámetro estadístico que permite identificar comunidades que carecen de oportunidades de desarrollo como resultado de falta de educación, bajos ingresos y habitar en viviendas precarias (De la Vega et al., 2010).

### *Instrumento de obtención de la información*

La GEPIA, originalmente fue creada en 2011 con el propósito de evaluar la práctica docente por medio del autorreporte (GEPIA-A) y la observación directa en aula (GEPIA-O). Es producto de dos instrumentos, principalmente: a) el Índice de Inclusión desarrollado por Booth y Ainscow (2002) el cual fue enriquecido con las aportaciones de otros autores (Jackson et al., 2000; Marchesi et al., 2009); y b) la Guía de Observación, de García et al., (2011). En la construcción y validación del instrumento participaron 102 expertos mexicanos en educación inclusiva (directivos, asesores técnico-pedagógicos y docentes con muchos años de experiencia); el proceso de construcción y sus propiedades psicométricas pueden revisarse en García et al., (2018).

Para la construcción de la GEPIA para estudiantes (GEPIA-E), se partió de la GEPIA-O, pues en ésta un observador externo valora las prácticas de los docentes mediante una visita al centro educativo. En el caso del alumnado normalista, las respuestas pueden ser producto de varios meses de interacción alumnos-profesores. Los autores del presente estudio revisaron y adecuaron los reactivos de las GEPIA-O, originalmente diseñados para la evaluación de profesores de educación básica, al contexto de las escuelas normales. Se adecuó la redacción y se eliminaron las categorías que se consideraron inapropiadas, por ejemplo, las que tienen que ver con la relación con los padres de familia o con el personal de educación especial, que en las escuelas de nivel superior no ocurren en forma cotidiana, como en la educación básica.

Esta nueva versión, GEPIA-E, consta de 29 reactivos distribuidos en seis categorías: Condiciones físicas del aula, Uso del tiempo, Metodología, Evaluación, Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí y Reflexión y sensibilización.

Las categorías consideradas en las distintas versiones de las GEPIA cuentan con un respaldo teórico y empírico considerable, de las cuales, a continuación, solo se mencionarán algunos ejemplos.

- Condiciones físicas del aula. Evalúa la forma en la que se emplean los recursos materiales dentro del salón de clases, tales como el material didáctico y de apoyo, y el mobiliario, así como su ubicación y accesibilidad (Sollá, 2013).
- Uso del tiempo. Evalúa la manera en la que la plantilla docente distribuye y administra su tiempo para motivar a su alumnado y abordar los contenidos (Moliner et al., 2017).
- Metodología. Evalúa la manera en que la plantilla docente presenta los contenidos de aprendizaje y las estrategias que emplea para desarrollar las competencias académicas y genéricas en todo el alumnado, tomando en cuenta sus necesidades, ritmos de aprendizaje y conocimientos previos. Se valora si la plantilla docente toma en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje de su alumnado, si consigue que sus estudiantes se impliquen en sus propios aprendizajes, si hace ajustes al currículo y si propone el trabajo colaborativo (Ainscow y Miles, 2008; Arnaiz et al., 2015).
- Evaluación. Evalúa la relación entre lo que se enseña y lo que se incluye en las evaluaciones al alumnado, y en qué medida la plantilla docente practica la evaluación continua y formativa (Casanova, 2011).
- Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí. Se evalúa en qué medida el profesorado promueve, facilita y favorece

relaciones de convivencia apropiadas entre él o ella y el alumnado y entre el alumnado mismo (Artavia, 2017; Moriña et al., 2017).

- Reflexión y sensibilización. Evalúa las estrategias que emplean las y los docentes para procurar la participación de todo el alumnado, y lograr la equidad y el respeto en el aula (Moriña et al., 2015).

#### *Trabajo de campo y análisis de datos*

Para la gestión de la recogida de datos se realizó la presentación de la investigación con el director general de la EN, a quien se le explicó el objetivo, la finalidad y su procedimiento. Se explicaron los acuerdos éticos de confidencialidad y derecho a la no participación.

Después, en las instalaciones del plantel se convocó a todo el estudiantado a una reunión para presentar la investigación, aclarar dudas y motivar la participación. Para la recolección de los datos, las personas participantes accedieron de manera informada y voluntaria; se les explicó que no habría retribución económica ni material, tampoco tendrían repercusiones negativas por no participar en el estudio.

Para analizar los datos se utilizó estadística descriptiva (medias y desviaciones estándar) e inferencial: Alfa de Cronbach, Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Análisis de Componentes Principales con una rotación Varimax y análisis de varianza univariado. Los datos fueron capturados y analizados con el programa estadístico SPSS versión 23.

Debe aclararse que los datos se encuentran en escala ordinal, por lo cual no deberían calcularse promedios y desviaciones estándar; sin embargo, son lo suficientemente robustos para producir resultados relativamente sin sesgo, por lo que se pueden utilizar análisis paramétricos (Norman, 2010).

En la presente investigación no hay conflicto de intereses por parte de la institución, de los participantes ni el equipo de investigación, tampoco hubo financiamiento para la misma.

## **4. Resultados**

La confiabilidad de la GEPIA-E, evaluada mediante el alfa de Cronbach es alta, con un valor de  $\alpha=.93$  para la totalidad del instrumento. Ningún reactivo fue identificado como candidato para eliminación para mejorar la confiabilidad.

### ***4.1. Identificación de factores: Análisis de Componentes Principales***

Para identificar la estructura interna de la GEPIA-E, se realizó un análisis factorial exploratorio por Análisis de Componentes Principales con una rotación Varimax. Se calculó el Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), el cual “compara los coeficientes de correlación observados y los coeficientes de correlación parciales” (Garmendia, 2007, p. 60); los resultados del análisis factorial pueden ser considerados como apropiados, pues el índice KMO fue cercano a uno (KMO=0,928,  $p<0,001$ ). Además, la prueba de esfericidad de Bartlett confirmó que la escala era adecuada para un análisis factorial ( $X^2=2862,61$ , g.l.=406,  $p<0,001$ ).

Por otro lado, se tomaron aquellos factores con valores propios mayores a uno siguiendo el criterio de Kaiser. El resultado arrojó seis factores, los cuales explican el 60,61 % de la varianza acumulada.

El Cuadro 2 presenta la comparación de la agrupación de los reactivos por categoría, se presenta el formato original de la GEPIA-estudiantes (GEPIA-E) y el resultado del análisis factorial.

## Cuadro 2

### *Comparación GEPIA-estudiantes-resultados análisis factorial*

	GEPIA-E	Análisis factorial
Uso del tiempo y evaluación	6,7,8,17,18,19	6,7,8,16,17,18,19
Respeto en el grupo	20,21,22,23,24,25,26	21,22,23,27,28,29
Condiciones físicas del aula	1,2,3,4,5	1,2,3,4,5
Metodología	9,10,11,12,13,14, 15,16	9,10,11,12,14
Trabajo grupal	27,28,29	20,24,26
Relación docente-alumnado		13,15,25

Como se puede apreciar en el Cuadro 2, varios de los componentes extraídos coinciden con las categorías originales del instrumento o las reúnen. En el componente 1 (Uso del tiempo y evaluación), que es el que explica la mayoría de la varianza de la escala, se integraron los reactivos de ambas escalas en un solo factor además de un reactivo que evalúa si la plantilla docente promueve el aprendizaje significativo. En el componente 2 (nombrado Respeto en el grupo), se integraron tres reactivos de la subescala Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí y todos los reactivos de la subescala Reflexión y sensibilización. El análisis de los reactivos muestra que estos reactivos evalúan la promoción de relaciones sanas entre el alumnado y también con la plantilla docente, y si ésta muestra respeto hacia ellos, evitando prácticas discriminatorias. El componente tres (Condiciones físicas del aula) quedó intacto, valora la manera en que la plantilla docente organiza su aula y el material didáctico para que todos sus estudiantes puedan beneficiarse de estos apoyos. Por otro lado, el componente 4 (Metodología) incluyó la mayoría de los reactivos originales. El componente 5 (Trabajo grupal), reúne a tres reactivos de la categoría Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí.

El análisis detallado de los reactivos muestra que comparten un componente de promoción del trabajo grupal y de manejo apropiado de problemas que afectan al grupo, por parte de la plantilla docente. Finalmente, se formó un nuevo componente, el 6 (Relación docente-alumnado), con dos reactivos de Metodología y uno de Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí. La revisión de los reactivos muestra que se refieren más a la relación entre las y los docentes con su alumnado, por eso se nombró así esta categoría. En el Cuadro 3 se muestra la matriz de los componentes rotados por el método Varimax.

En resumen, la estructura de la GEPIA-E modificada por los resultados del análisis factorial es la siguiente: se conservaron los 29 reactivos originales. Las seis categorías se mantuvieron, pero no correspondieron exactamente a las categorías planteadas inicialmente. Los principales cambios estuvieron orientados a que el alumnado parece distinguir más finamente entre la forma en la que la plantilla docente favorece el respeto y la armonía al interior del grupo, y la forma específica en la que la plantilla docente se relaciona con el alumnado.

**Cuadro 3****Matriz de componentes rotados con sus respectivos reactivos de mayor carga**

1	2	3	4	5	6
Uso del tiempo y evaluación	Respeto en el grupo*	Cond. físicas del aula	Metodología	Trabajo grupal	Rel. docente-alumnado*
R6 (0,639)	R21 (0,619)	R1(0,535)	R9 (0,468)	R20(0,533)	R13 (0,769)
R7 (0,764)	R22 (0,703)	R2 (0,591)	R10 (0,711)	R24(0,571)	R15 (0,393)
R8 (0,544)	R23 (0,682)	R3 (0,668)	R11 (0,521)	R26(0,742)	R25 (-0,449)
R16 (0,576)	R27 (0,691)	R4 (0,750)	R12 (0,468)		
R17 (0,553)	R28 (0,699)	R5 (0,676)	R14 (0,606)		
R18 (0,675)	R29 (0,659)				
R19 (0,596)					

Nota. R= reactivo; \*=categoría nueva.

**4.2. Resultados descriptivos: evaluaciones de los estudiantes**

Tomando en cuenta las nuevas categorías, se calcularon los estadísticos descriptivos para cada categoría, los cuales se reportan en Cuadro 4. De acuerdo con los resultados, las personas participantes de la presente investigación dan el mayor puntaje a la subescala de Respeto en el grupo, seguido por el puntaje de la subescala Metodología y Relación docente-alumnado. Los menores puntajes los dan a las subescalas de Condiciones físicas del aula y Trabajo grupal.

**Cuadro 4****Medias y desviaciones estándar de la GEPIA-E de los nuevos componentes**

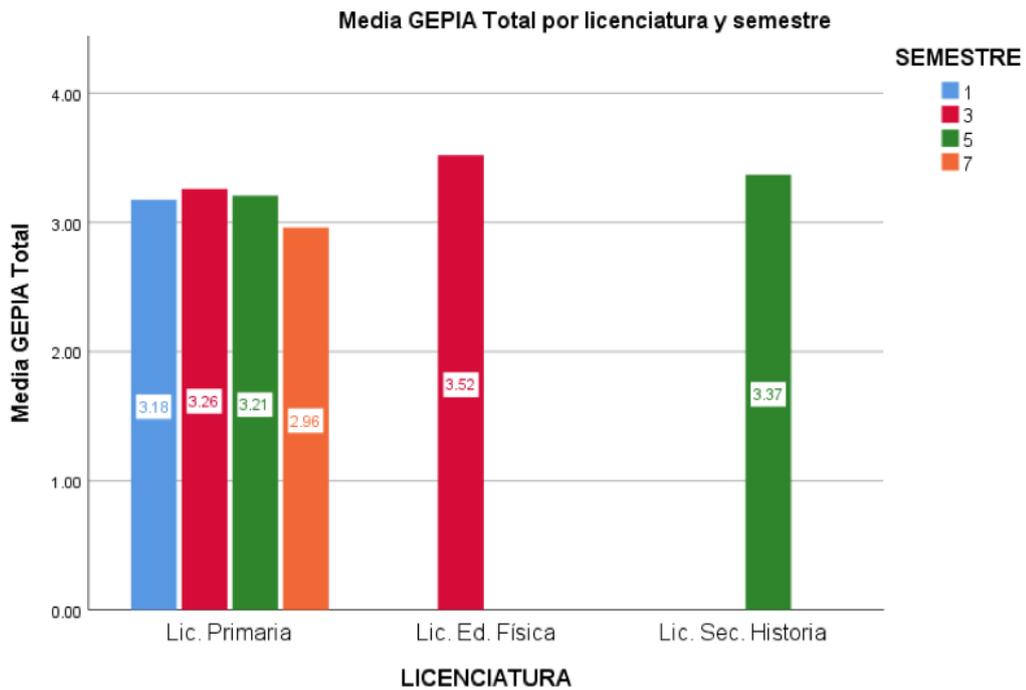
	Media	D. E.
Uso del tiempo y evaluación	3.22	0.56
Respeto en el grupo	3.61	0.46
Condiciones físicas del aula	3.12	0.61
Metodología	3.27	0.52
Trabajo grupal	2.95	0.76
Relación docente-alumnado	3.25	0.51
<i>Media Total</i>	<i>3.23</i>	<i>0.46</i>

Al desagregar los datos de la GEPIA-E total por licenciatura y por semestre, se observa un patrón más diferenciado en la Figura 1.

Para identificar diferencias por semestre mediante análisis inferenciales, se redujo la muestra a los 164 alumnos de Educación Primaria, para que cuales había participantes de 1°, 3°, 5° y 7° semestres. A continuación, se hizo un análisis de varianza univariado con cuatro niveles correspondientes a cada semestre. El supuesto de igualdad de varianzas de error se cumplió de acuerdo con el estadístico de Levene ( $t=2,64$ ,  $g.l.1=3$ ,  $g.l.2=160$ ,  $p>0,05$ ). Los resultados indicaron que no hubo diferencias significativas por semestre entre los estudiantes de Educación Primaria ( $F(3,160)=2,07$ ,  $p=0,10$ ).

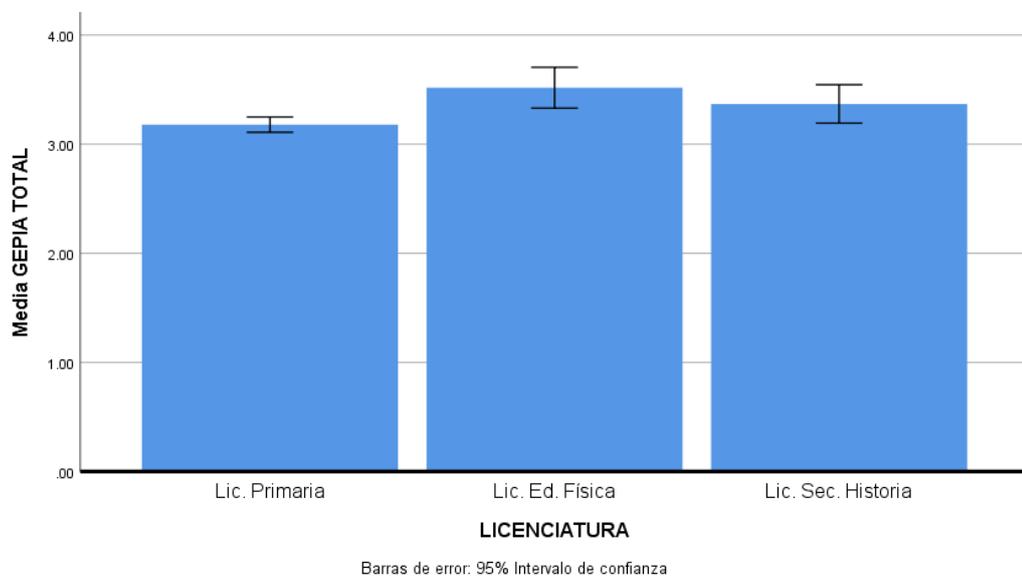
Posteriormente, para la comparación por carreras se agruparon todos los semestres de la licenciatura en Educación Primaria. Se realizó un análisis de varianza univariado con tres niveles correspondientes a las tres carreras. En esta ocasión, no se cumplió con el supuesto de igualdad de varianzas de error con el estadístico de Levene ( $t=6,28$ ,  $g.l.1=2$ ,  $g.l.2=210$ ,  $p=0,002$ ). Los resultados indicaron que sí hubo diferencias significativas por carrera ( $F(2,210)=6,79$ ,  $p=0,001$ ).

**Figura 1**  
*Media de la GEPIA-E Total desagregada por licenciatura y semestre*



Para identificar cuáles carreras diferían estadísticamente de forma específica, se utilizaron los análisis de seguimiento post-hoc con la prueba Games-Howell, que se usa cuando la igualdad de las varianzas no se cumple y para corregir las diferencias entre tamaños de muestra. Estos análisis revelaron que la única diferencia estadísticamente significativa se encontraba entre la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Física ( $p < 0,001$ ). Este efecto se aprecia claramente en la Figura 2.

**Figura 2**  
*Medias e intervalos de confianza de la media total de la GEPIA*



Al observar diferencias significativas entre carreras, se procedió a evaluar las diferencias en las subescalas producidas por las nuevas categorías. Los resultados se reportan en el Cuadro 5.

### Cuadro 5

#### *Comparaciones por carrera para las nuevas categorías*

	Media Lic. Ed. Primaria	Media Lic. en Historia	Media Lic. Ed. Física	F	p	Games Howell Post-hoc significativos
Uso del tiempo y evaluación	3,15	3,50	3,42	6,20	0,002	Fís>Prim Hist>Prim
Respeto en el grupo	3,58	3,65	3,73	1,42	0,240	-
Condiciones físicas del aula	3,05	3,36	3,34	4,82	0,009	Fís>Prim
Metodología	2,86	3,55	2,97	6,17	0,002	Fís>Prim
Trabajo grupal	3,21	3,46	3,29	8,86	0,001	Fís>Prim Fís>Hist
Relación docente-alumnado	3,20	3,55	3,43	2,40	0,090	-

Esta tabla describe cómo el alumnado de Educación Física califica significativamente más alto a sus docentes en cuanto a Uso del tiempo y evaluación, Condiciones físicas del aula, Metodología y Trabajo grupal, en comparación con el alumnado de la licenciatura en Educación Primaria. Igualmente, califican a sus docentes significativamente más alto en Trabajo grupal en comparación con sus compañeros de Historia. Finalmente, la única diferencia significativa entre las carreras de Primaria e Historia fue en Uso del tiempo y evaluación, donde los últimos calificaron a sus docentes con puntajes más altos que los primeros.

## 5. Discusión y conclusiones

La implementación de la educación inclusiva abarca distintos procesos macro, tales como ajustes en los sistemas educativos para garantizar el acceso y la permanencia de todo el alumnado, equipamiento de escuelas, diseño de currículos flexibles, preparación de la plantilla docente y sensibilización de la sociedad en su conjunto para que acepte y valore la diversidad (algunos de estos aspectos son considerados como parte de la autonomía pedagógica, de acuerdo con Medina-García et al., 2021), entre otros, y procesos micro, que se relacionan con lo que sucede en cada centro escolar y en cada aula. Un aspecto muy importante de dicha implementación lo constituye la evaluación de todos los procesos en ambos niveles, macro y micro.

El presente trabajo se ubica en el nivel micro e implica la evaluación de las prácticas inclusivas desarrolladas por la plantilla docente. Esta evaluación es de la mayor importancia, pues se tiene que considerar a las y los docentes como “profesionales que pueden promover el cambio desde sus propias prácticas y ser coherentes con la filosofía del reconocimiento y valoración de la diversidad” (Correa et al., 2014, p.47).

Hay varios intentos en distintos países por evaluar el proceso de inclusión en sus regiones. por ejemplo: INCLUSIVA (Duk, 2007); el Desarrollo de indicadores sobre EI en Europa (Kyriazopoulou y Weber, 2009); Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (Marchesi et al., 2009); Guías globales de evaluación ACEI (GGA). Evaluación de programas de educación y cuidado en la infancia temprana (Asociación

Internacional para la Educación Infantil, 2011); Instrument d'Avaluació de Qualitat (Muntaner, 2013); y Márquez y otros (2021).

En todos estos sistemas de evaluación se valoran de una u otra forma las prácticas inclusivas de los docentes. Sin embargo, no proporcionan las propiedades psicométricas de los instrumentos que las evalúan. Por otro lado, se ha encontrado un par de estudios de las propiedades psicométricas de adaptaciones del Índice de inclusión de Booth y Ainscow, instrumento altamente utilizado en muchos países. Uno de ellos realizado en Chile (Castillo et al., 2020) y otro en México (García, 2015), aunque ninguno valora de manera específica las prácticas docentes inclusivas.

Los resultados del presente estudio muestran que la GEPIA-E, cuyo propósito es evaluar distintas dimensiones de las prácticas inclusivas implementadas por la plantilla docente, cuenta con un nivel apropiado de confiabilidad. El número de sujetos recomendado para calcular la confiabilidad de un instrumento como la GEPIA-E varía entre 5 y 20 por cada reactivo (Campo-Arias y Oviedo, 2008). En el caso presente, para cada reactivo se trabajó con alrededor de 13 sujetos. Sin embargo, como menciona Cortina (1993), se necesita realizar alguna validación de constructo para establecer el significado de esta medición.

Se realizó el análisis factorial exploratorio que mostró que, en general, las categorías del instrumento son apropiadas, con excepción de la categoría Uso del tiempo, cuyos reactivos se integraron con todos los reactivos de la categoría Evaluación. Este cambio no es muy consistente desde el punto de vista teórico, pues ambos aspectos parecen ser independientes. A esta misma subescala se integró el reactivo 16 (valora la promoción del aprendizaje significativo), lo cual tampoco resulta consistente con la teoría. En otros resultados, aunque todos los reactivos evalúan el mismo constructo (prácticas inclusivas en el aula), el análisis factorial obligó a la reconfiguración de algunas categorías (Trabajo grupal y Respeto en el grupo), siendo teóricamente consistentes. Estos resultados obligan a realizar más estudios para garantizar que todas las categorías sean teórica y estadísticamente válidas.

Los resultados de la presente investigación muestran que el alumnado normalista considera que sus docentes desarrollan prácticas inclusivas de alto nivel en cuanto a la promoción de respeto y aceptación entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes. También muestra que, en su opinión, sus docentes tienen un buen manejo de la metodología que utilizan en sus clases, esto es, explican con amplitud, toman en cuenta los conocimientos previos y los diferentes ritmos de aprendizaje, se aseguran de que el estudiantado se involucre en las actividades, aunque tienen un puntaje menor en la implementación de adecuaciones curriculares. También tienen buenas prácticas inclusivas en la promoción de buenas relaciones entre docentes y estudiantes, respetan el ritmo de aprendizaje de todos sus estudiantes y promueven el trabajo colaborativo.

En contraparte, los docentes necesitan mejorar en cuanto al manejo de las condiciones físicas del aula, pues el estudiantado considera que no usan o no cuentan con los suficientes materiales didácticos ni organizan de la manera más apropiada el mobiliario escolar. Este resultado coincide con el de Ramírez-Ramírez y otros (2020), quienes utilizando el Cuestionario de educación inclusiva (CIE) de Montánchez Torres encontraron que las aulas no cuentan con suficientes recursos para atender a todas las discapacidades. También necesitan mejorar en cuanto a la promoción del apoyo entre sus estudiantes, en el manejo de conductas disruptivas y en la colaboración entre estudiantes de distintos grupos.

Una categoría difícil de interpretar es la de Uso del tiempo y evaluación. El puntaje otorgado por los estudiantes es alto y, aunque se puede suponer que todos los reactivos

son moderadamente altos, se necesitan revisar los puntajes individuales de estos reactivos para interpretar de manera apropiada esta subescala. En esta revisión se encontró que el reactivo con el puntaje más alto indica que las y los docentes evalúan tomando en cuenta lo que se vio en clase y toman en cuenta las características del estudiantado. El reactivo con el menor puntaje indica que el personal docente debe tomar más tiempo para motivar al alumnado antes, durante y después de las actividades.

En otros resultados, se encontró que la plantilla docente del área de educación física obtiene resultados más altos que los de la licenciatura en primaria, resultados que coinciden con los hallazgos de Flores y otros (2017), quienes señalan que, en contraste con lo que sucede en las clases teóricas, las y los estudiantes de educación física trabajan con su alumnado fuera del aula, con actividades más participativas y con evaluaciones grupales, se favorece la implementación de prácticas inclusivas.

Debe tomarse en consideración que las diferentes GEPIA (GEPIA-A, GEPIA-O y GEPIA-E) tienen niveles de confiabilidad y validez apropiados, y su principal utilidad radica en identificar las prácticas inclusivas que necesitan promoverse en el profesorado y reconocer las que se están desarrollando de manera apropiada. La idea es que, a partir de su evaluación, se tomen decisiones que mejoren dichas prácticas. Entonces, los puntajes de la GEPIA no deben utilizarse para hacer juicios de valor con respecto al profesorado ni mucho menos derivar consecuencias negativas para éste. La GEPIA-E puede ser un complemento muy apropiado de los tradicionales cuestionarios que se utilizan para valorar el trabajo de los docentes en educación superior, pues éstos con frecuencia no resultan útiles para mejorar las prácticas de los docentes, no valoran los aspectos sustantivos de la enseñanza y con mucha frecuencia no se toman en cuenta las opiniones de los alumnos (Moreno, 2018). Otro instrumento que, a partir de las valoraciones realizadas por los alumnos normalistas puede ser de utilidad para el acompañamiento docente es el diseñado por Ponce y otros (2020).

Además de su utilidad para promover prácticas más inclusivas en el aula, la GEPIA-E puede resultar útil en la investigación, ya que posibilita realizar algunas comparaciones. Por ejemplo, se pueden comparar las prácticas inclusivas después de una intervención, para mejorarlas; se pueden identificar variables asociadas a mejores prácticas inclusivas, como la experiencia de los profesores, género, nivel de enseñanza, preparación, contacto con personas que provienen de grupos vulnerables, entre otras. También se puede aplicar a estudiantes con discapacidad, quienes pueden identificar los apoyos que precisan por parte de las instituciones y por parte de sus profesores (Tejeda, 2021).

Una limitación de la presente investigación es que no se cuenta con otras fuentes para triangular los datos, solamente se contó con la perspectiva del alumnado. Sería necesario diversificar las fuentes de información. Además, solamente se realizó el estudio con estudiantes de una escuela Normal urbana. Como se mencionó antes, convendría realizar más estudios con estudiantes de otras escuelas Normales, especialmente de las escuelas rurales. También convendría hacer investigaciones con estudiantes de distintas carreras universitarias, para tener resultados más completos y complementar sus datos con información cualitativa.

En el estudio se pudo cumplir con los tres objetivos específicos. Se puede afirmar que la GEPIA-E es un instrumento que cuenta con valores de a) confiabilidad y b) validez apropiados, además de que c) permite identificar las áreas fuertes y las áreas de oportunidad en el trabajo de los formadores de docentes. Sin embargo, es necesario realizar más estudios con el fin de definir categorías teórica y estadísticamente más consistentes.

## Agradecimientos

Los autores desean agradecer al estudiantado y al personal directivo y docente de la escuela Normal que participó en la investigación.

## Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2006). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Arnaiz, P., de Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Artavia, J. M. (2017). El recreo escolar: Un espacio que genera exclusión entre estudiantes. En A. Rodríguez-Martín (Ed.), *Prácticas innovadoras inclusivas, retos y oportunidades* (pp. 47-68). Centro UNESCO Principiado de Asturias.
- Asociación Internacional para la Educación Infantil. (2011). *Guías globales de evaluación*. ACEI.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública* 10(5), 831-839. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642008000500015>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 25-44.
- Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, I. y Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el index for inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 17-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941castillo1>
- Correa, J., Bedoya, M. y Agudelo, G. (2014). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- De la Vega, S., Téllez, Y. y López, J. (2010), *Índice de marginación por localidad 2010*. Consejo Nacional de Población.
- Duk, C. (2007). Inclusiva, modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes Proyecto FONDEF CONICYT D0411313. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 188-199.
- Fernández, J. M. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42573>
- Flores, V. J., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- García, I., Romero, S. y Escalante, L. (2011, 7 de noviembre). Diseño y validación de la guía de evaluación de prácticas inclusivas. En VVAA. *Actas del XI Congreso nacional de investigación educativa* (pp. 1-11). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- García, I., Romero, S., Escalante, L. y Flores, V. J. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23150>

- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. J. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- 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.
- Garmendía, M. L. (2007). Análisis factorial: Una aplicación en el cuestionario de salud general de Golberg, versión 12 preguntas. *Rev Chil Salud Pública*, 11(2), 57-65. <https://doi.org/10.5354/0717-3652.2007.3095>
- Gómez, E. y Gómez, Y. (2009, 25 de septiembre). La evaluación de la docencia basada en la opinión de los alumnos: El perfil docente en la licenciatura en historia [Comunicación]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Veracruz.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Inzunza, B. Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A., Matus, O., Bastías, N. y Bustamante, C. (2015). Estructura Factorial y Confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en Estudiantes de Medicina Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*. RIDEP, 40(2), 73-82.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. Anexo B1.
- Jackson, L., Ryndak, D. L. y Billingsley, F. (2000). Useful practices in Inclusive Education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *The association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 129-141. <https://doi.org/10.2511/rpsd.25.3.129>
- Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (2009). *Desarrollo de indicadores. Sobre educación inclusiva en Europa*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- López, P. y Gallegos, V. (2015), Estructura factorial y consistencia interna del inventario de liderazgo distribuido (DLI) en docentes chilenos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20334>
- Manterola, C. y Otzen, T. (2014). Estudios observacionales. Los diseños utilizados con mayor frecuencia en investigación clínica. *International Journal of Morphology*, 32(2), 634-645. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022014000200042>
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. OEI.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moraña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A. ., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L. y García-Vita, M. M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/Sapientia127>
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Moreno, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-102. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>
- Morña, A., López-Gavira, R. y Molina, V. (2017). What if we could imagine an ideal university? Narratives by students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 353-367. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1228856>

- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15, 625-632. <https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Metodología de la investigación y lectura crítica de estudios. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v26i4.327>
- Ponce, S., Aceves, Y. y Boroel, B. I. (2020). Exploración del comportamiento de un instrumento para evaluar la función de tutoría académica en el contexto de Escuelas Normales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 139-155. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.006>
- Ramírez-Ramírez, E. M., Sanabria-Medina, A. S. y Rivera-Porras, D. (2020). Políticas, actitudes y conocimientos, contexto y práctica de los profesores frente a la inclusión educativa en contextos universitarios. En S. M. Carrillo-Sierra y M. A. Ramírez-Serrano (Eds.), *Panorama actual de la educación inclusiva bogotana* (pp. 117-143). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Segovia, C. y Cabello, J. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *Revista Lex*, 19(15), 412-432. <https://doi.org/10.21503/lex.v15i19.1384>
- Sollá, S. C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Save the Children.
- Tejeda Cerda, P. (2022). La experiencia de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en contexto indígena frente a la evaluación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 83-100. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.005>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to the education for all*. UNESCO.

## Anexo

### ***Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula-Estudiantes***

Versión modificada

Número de reactivo (*categoría* en la versión original)

Evaluación: 4= Siempre; 3= Casi siempre; 2= Algunas veces; 1= Nunca

#### *Condiciones físicas del aula:*

- El docente diseña, proporciona y aprovecha los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos.
- 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).
- 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.
- El docente se cerciora de que el material visual del salón (láminas, pósters, 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.
- 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.

#### *Uso del tiempo y evaluación*

- La 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.
- 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.
- El docente dedica el tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades.
- El docente busca métodos para lograr que los alumnos atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.
- Las evaluaciones que realiza el docente reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo.
- 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.

- 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.

### *Metodología*

- 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.
- El docente indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.
- El docente toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.
- El docente se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje.
- El docente realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con las reacciones y desempeño de los alumnos.

### *Respeto en el grupo*

- El docente propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos.
- El docente logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (“bullying”), faltas de respeto, agresiones, etc.
- El docente se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos.
- El docente evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos.
- El docente admite a todos los alumnos en su aula, sin distinción.
- El docente toma en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción.

### *Trabajo grupal*

- 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.
- El docente se cerciora de atender a los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a las familias a seguir dichos métodos.
- El docente hace que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.

### Relación docente-alumno

- El docente se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros
- 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.
- 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.

Para solicitar el uso de este instrumento favor de comunicarse con el Dr. Ismael García Cedillo: [garcia.ismael52@gmail.com](mailto:garcia.ismael52@gmail.com)

## Breve CV de los/as autores/as

### Vasthi Jocabed Flores

Licenciada y maestra en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Actualmente labora como docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y en la Universidad Tecnológica de San Luis Potosí. Co-fundadora de Consultoría Estadística para Empresas e Investigadores. Integrante del Comité de Ética de Investigación en Psicología. Ha participado en publicación de artículos e impartición de talleres sobre educación inclusiva y formación docente. Email: [vasthiflores@gmail.com](mailto:vasthiflores@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1102-5479>

### Ismael García

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)-Facultad de Psicología, Doctor en Psicología Clínica por la UNAM. Perfil PRODEP. Investigador Nacional Nivel II (SNI-II). Catedrático de las licenciaturas de Psicología y Psicopedagogía. Miembro del núcleo básico del Doctorado en Psicología. Principales líneas de investigación: Educación inclusiva y Evaluación e intervención en psicología y salud. Fue director del Programa Nacional de Integración Educativa en México y coordinador general de la Especialización en Educación Inclusiva en Paraguay. Email: [ismaelgace@yahoo.com.mx](mailto:ismaelgace@yahoo.com.mx)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4820-5633>

### Silvia Romero

Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)-Facultad de Psicología. Doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Perfil PRODEP. Investigadora Nacional Nivel II (SNI-II). Fundadora de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UASLP. FUoordinadora del Laboratorio de Literacidad *LabLit Catherine E. Snow* en la Facultad de Psicología-UASLP. Catedrática de las licenciaturas de Psicología y Psicopedagogía. Miembro del núcleo básico del Doctorado en Psicología y del Posgrado Multidisciplinario en Ciencias Ambientales. Principales líneas de investigación: Evaluación e intervención en psicopedagogía de la lengua,

Educación inclusiva, Formación docente, Educación comunitaria sustentable. Email: [romerosil@gmail.com](mailto:romerosil@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

### **Gabriela Silva Maceda**

Es Licenciada en Ciencias de la Comunicación por el Tec de Monterrey, Campus Monterrey, en México, y Doctora en Psicología por la Universidad de Wolverhampton, en Reino Unido. A partir del 2014, es Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México. Cuenta con varias publicaciones nacionales e internacionales en el aprendizaje de lectura y escritura, la evaluación de programas educativos y sociales, y la atención a la diversidad. Es co-fundadora de la Licenciatura en Psicopedagogía y de la Clínica de Escritura en la misma Facultad. Asimismo, es fundadora del Seminario Permanente en Psicopedagogía Disciplinar, el cual coordinó en sus primeros dos ciclos. Se ha hecho acreedora al Perfil Deseable PRODEP y pertenece al SNI, nivel I. Es miembro activo de la Society for the Scientific Studies of Reading desde el 2015, del cual recibió el Travel Awards for Developing Countries en 2019. Email: [gabysilvamac@gmail.com](mailto:gabysilvamac@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7313-4777>