

<https://doi.org/10.23913/ride.v16i32.2976>

Artículos científicos

Validación del Themis: Un instrumento para el desarrollo de la educación inclusiva a través de la percepción docente

Validation of the Themis: An instrument for the development of inclusive education through teachers' perceptions

Validação do instrumento Themis: uma ferramenta para o desenvolvimento da educação inclusiva através da percepção do professor

Luis Miguel Díaz Rodríguez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

luis.diaz@upes.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3636-9742>

María Concepción Mazo Sandoval

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

mariamazo63@uas.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6626-7811>

Resumen

Las principales investigaciones sobre educación inclusiva, analizan factores que pueden obstaculizar o favorecer la presencia, participación y aprendizaje del alumnado en el sistema educativo. El objetivo del presente estudio fue validar el instrumento *Themis* en el contexto mexicano, debido a su enfoque orientado al análisis sistemático de condiciones escolares que inciden en los procesos de inclusión. El trabajo implicó la revisión de la validez de contenido de 65 ítems, organizados en tres categorías: contextos, recursos y procesos. El proceso de validación se llevó a cabo mediante el juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia y la redacción de los ítems. De acuerdo con el coeficiente V de Aiken, se obtuvieron resultados superiores a 0.80 en la mayoría de los ítems. En el parámetro de redacción, únicamente el ítem 15 presentó una puntuación de 0.775, por lo que se realizó un ajuste para mejorar la claridad del ítem. Los resultados indican que *Themis* es un instrumento válido para evaluar

la inclusión escolar en el contexto mexicano, al proporcionar una herramienta válida y confiable para el análisis de condiciones institucionales, recursos disponibles y procesos educativos asociados a la inclusión del alumnado. Este estudio resalta la importancia de realizar adaptaciones contextuales y lingüísticas para garantizar la aplicabilidad de los instrumentos internacionales en diferentes realidades educativas.

Palabras clave: educación inclusiva, validación, contextos, recursos, procesos.

Abstract

The main research on inclusive education analyzes factors that can hinder or promote student presence, participation, and learning within the educational system. The objective of this study was to validate the *Themis* instrument in the Mexican context, given its focus on the systematic analysis of school conditions that influence inclusion processes. The work involved reviewing the content validity of 65 items, organized into three categories: contexts, resources, and processes. The validation process was carried out through expert judgment, with experts evaluating the relevance and wording of the items. According to Aiken's V coefficient, most articles obtained scores above 0.80. Regarding wording, only article 15 had a score of 0.775, so an adjustment was made to improve the article's clarity. The results indicate that *Themis* is a valid instrument for evaluating school inclusion in the Mexican context, providing a reliable and effective tool for analyzing institutional conditions, available resources, and educational processes associated with student inclusion. This study highlights the importance of making contextual and linguistic adaptations to ensure the applicability of international instruments in diverse educational realities.

Keywords: inclusive education, validation, contexts, resources, processes.

Resumo

A principal pesquisa sobre educação inclusiva analisa os fatores que podem dificultar ou promover a presença, a participação e a aprendizagem dos alunos no sistema educacional. O objetivo deste estudo foi validar o instrumento Themis no contexto mexicano, dada a sua ênfase na análise sistemática das condições escolares que influenciam os processos de inclusão. O trabalho envolveu a revisão da validade de conteúdo de 65 itens, organizados em três categorias: contextos, recursos e processos. O processo de validação foi realizado por meio de avaliação de especialistas, que verificaram a relevância e a redação dos itens. De

acordo com o coeficiente V de Aiken, foram obtidos resultados superiores a 0,80 para a maioria dos itens. Em relação à redação, apenas o item 15 obteve um índice de 0,775, sendo necessário um ajuste para melhorar sua clareza. Os resultados indicam que o Themis é um instrumento válido para avaliar a inclusão escolar no contexto mexicano, constituindo uma ferramenta confiável e eficaz para analisar as condições institucionais, os recursos disponíveis e os processos educacionais associados à inclusão dos alunos. Este estudo destaca a importância das adaptações contextuais e linguísticas para garantir a aplicabilidade de instrumentos internacionais em diversas realidades educacionais.

Palabras-clave: educação inclusiva, validação, contextos, recursos, processos.

Fecha Recepción: Enero 2026

Fecha Aceptación: Mayo 2026

Introducción

La inclusión se ha consolidado como un principio fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación en los sistemas educativos (Ble y Cornelio, 2023), en concordancia con el derecho a la educación, establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH, 1948).

En este marco, la educación inclusiva se concibe como un enfoque que garantiza el derecho a la educación del alumnado. Esto se logra considerando la diversidad de condiciones individuales y sociales presentes en los contextos escolares (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). Su relevancia se vincula con la capacidad de las instituciones educativas para analizar y transformar aquellas condiciones que inciden en la equidad, el acceso y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Aguirre et al., 2022). En la actualidad, esta necesidad se ha intensificado ante la creciente heterogeneidad de las aulas, influida por fenómenos como la globalización y la expansión del acceso a la educación mediante tecnologías digitales (Founes-Méndez et al., 2023).

A nivel internacional, la inclusión se ha convertido en un pilar de las políticas educativas orientadas a la equidad y la participación del alumnado. Diversos marcos normativos y acuerdos multilaterales han contribuido a consolidar este enfoque. Entre ellos, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos subrayó la necesidad de ampliar el acceso bajo criterios de equidad y calidad (UNESCO, 1990), mientras que la Declaración de Salamanca enfatizó la responsabilidad de los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado mediante la transformación de las escuelas (UNESCO, 1994).

Estos principios han sido retomados y actualizados en agendas globales más recientes, como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que reconoce a la educación inclusiva como un componente estratégico para el desarrollo social y compromete a los Estados a garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva a lo largo de la vida (Naciones Unidas, 2018).

En este sentido, diversos países han desarrollado modelos educativos que priorizan la inclusión con éxito, es decir, demuestran mejoras en la participación y el rendimiento de los alumnos diversos. Finlandia, por ejemplo, ha implementado estrategias de aprendizaje personalizado (Halinen y Järvinen, 2008), mientras que Canadá y Nueva Zelanda han fortalecido políticas educativas que garantizan el acceso y la permanencia de estudiantes con distintas condiciones y necesidades (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023). Estos modelos sirven como referencia para la construcción de sistemas educativos más equitativos en otros contextos.

En México, el plan de estudios vigente de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el marco legal que reconoce el derecho de todos los estudiantes refuerzan este enfoque inclusivo, promoviendo la equidad y la participación plena de todo el alumnado, independientemente de sus capacidades o contextos (SEP, 2019). Este modelo busca garantizar una educación accesible y adaptada a las necesidades diversas de los estudiantes. No obstante, para su implementación efectiva, es fundamental la formación docente en estrategias inclusivas. La preparación en metodologías diferenciadas y la promoción de una cultura de equidad dentro del aula son determinantes para el éxito de la educación inclusiva (Ainscow, 2019; Vargas et al., 2021).

La inclusión en la educación

La inclusión implica erradicar aquellas prácticas y actitudes que generan exclusión o segregación dentro del ámbito educativo. Estas barreras no derivan de la diversidad en sí misma, sino de dinámicas escolares que generan desigualdad dentro de las escuelas y que pueden estar relacionadas con factores como el género, el rendimiento académico, la pertenencia étnica, la condición socioeconómica, las creencias religiosas, la orientación sexual o la discapacidad (Ainscow y Booth, 2011).

Sin embargo, la implementación efectiva de la educación inclusiva enfrenta retos significativos. A pesar de los avances, persisten barreras en la cultura, las políticas y las prácticas que dificultan su plena aplicación, tales como la falta de formación docente

especializada, la insuficiencia de recursos para estudiantes con necesidades específicas y la resistencia al cambio en algunos sectores del sistema educativo (León et al., 2025; Maqueira et al., 2023).

La falta de herramientas de evaluación específicas también representa un desafío, ya que dificulta medir con precisión el nivel de inclusión en los centros educativos y establecer estrategias de mejora (Azorín y Sandoval, 2019). Para abordar esta necesidad, han surgido guías y herramientas diseñadas para analizar y fortalecer la educación inclusiva en distintos contextos (Azorín et al., 2017).

Guías para el camino a la inclusión

La evaluación del grado de inclusión en los centros educativos constituye una condición necesaria para orientar los procesos de mejora institucional y para dar cumplimiento a los compromisos internacionales en materia educativa (Booth y Ainscow, 2011). En este sentido, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, particularmente el ODS 4, han reforzado la necesidad de que los sistemas educativos cuenten con mecanismos que permitan valorar la equidad, la calidad y la inclusión de sus prácticas formativas (UNESCO, 2017). Este escenario ha favorecido el desarrollo de herramientas destinadas a apoyar a las escuelas en la revisión crítica de sus estructuras, dinámicas y formas de intervención pedagógica (Azorín y Palomera, 2020).

Uno de los referentes más influyentes en este ámbito es el *Index for Inclusion*, desarrollado por Booth y Ainscow (2002), el cual se ha consolidado como una guía ampliamente utilizada para promover procesos de reflexión institucional en torno a la inclusión. Este instrumento se articula en tres dimensiones (culturas, políticas y prácticas) que permiten examinar diversos aspectos de la vida escolar, con el propósito de identificar condiciones o dinámicas que pueden generar barreras al aprendizaje y a la participación (BAP) para el alumnado.

La relevancia del *Index for Inclusion* propició su traducción y adaptación a diferentes contextos educativos. En el ámbito español, esta labor dio lugar a la *Guía para la Educación Inclusiva*, desarrollada por el Consorcio para la Educación Inclusiva, integrado por Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval, a partir de la propuesta original de Booth y Ainscow (2011).

En el contexto mexicano, el instrumento ha sido objeto de procesos de adaptación adicionales, como la validación de constructo realizada por Plancarte (2010) y la equivalencia semántica mediante juicio de expertos llevada a cabo por Díaz et al. (2022), lo que evidencia su pertinencia y aplicabilidad en realidades educativas diversas.

Con base en los cuatro instrumentos que se pueden observar en la Tabla 1, Azorín diseñó el instrumento *Themis*, el cual adquiere su nombre debido a la diosa griega de la justicia, el orden y la ley divina. El instrumento fue sometido a un proceso de validez de contenido inter-jueces, en el que participaron 31 investigadores de reconocido prestigio en el ámbito de la educación inclusiva, pertenecientes a la Universidad de Murcia y a la Universidad de Mánchester, en España e Inglaterra, respectivamente (Azorín, 2017).

Tabla 1. Instrumentos considerados para la construcción de *Themis*

Autores	Instrumento
Booth y Ainscow (2011)	<i>Index for Inclusion</i>
Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009)	Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas
Arnaiz y Guirao (2015)	Guía ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión)
Moore, Ainscow y Fox (2007)	Estándar de Inclusión de Manchester

Nota. Basada en Azorín et al. (2019).

Los resultados de la validez de contenido inter-jueces evidenciaron una aceptación global elevada del instrumento, con una puntuación media de 3,37 sobre 4 (Azorín, 2017), destacándose el interés del instrumento ($M = 3,85$), la importancia de los ítems ($M = 3,67$), la coherencia de su estructura interna ($M = 3,62$) y la idoneidad de las dimensiones que la integran ($M = 3,50$).

Estos hallazgos se ven reforzados por estudios posteriores, como el realizado por Carvalho et al. (2022), quienes reportaron que la versión portuguesa del *Themis Inclusion Tool*, validada con una muestra de 924 profesionales de centros educativos, presentó una estructura factorial robusta y adecuadas propiedades psicométricas, lo que respalda su validez y confiabilidad para la evaluación de prácticas inclusivas. En conjunto, esta evidencia empírica sustenta la consistencia conceptual del instrumento y la organización de sus dimensiones.

Themis cuenta con tres dimensiones: contextos, recursos y procesos, que permiten analizar de manera integrada las condiciones institucionales de los centros educativos, la disponibilidad de apoyos para atender la diversidad y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las escuelas (Azorín, 2017). Desde esta perspectiva, el instrumento promueve la reflexión docente en torno a los factores que influyen en la implementación de prácticas inclusivas y en la identificación de áreas susceptibles de mejora.

La colaboración entre expertos como Arnaiz, Azorín y Ainscow, permitió contextualizar el instrumento en el ámbito español, brindando una herramienta valiosa para evaluar el grado de inclusión en las instituciones educativas. *Themis* ha sido aplicado en diversos países de habla hispana como un instrumento diagnóstico que permite identificar fortalezas y áreas de mejora en los centros educativos (Azorín et al., 2019).

Evaluación de la inclusión mediante *Themis*

El instrumento *Themis* evalúa la inclusión en las escuelas a través de un enfoque que analiza diversos aspectos clave del entorno educativo (Azorín, 2018). Su propósito es medir el nivel de inclusión en los centros escolares y proporcionar información para mejorar las prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, *Themis* analiza la inclusión a partir de tres ejes articulados que permiten comprender la complejidad de los contextos escolares. En primer lugar, la dimensión contexto se orienta a analizar las condiciones estructurales y organizativas del centro educativo, así como los marcos culturales y normativos que configuran la vida escolar. Estos elementos pueden actuar como facilitadores o como limitantes de los procesos inclusivos, en función de cómo se articulan las políticas internas, las normas de convivencia y las concepciones compartidas sobre la diversidad (Booth y Ainscow, 2002; Azorín, 2018).

La dimensión recursos se orienta al análisis de los apoyos disponibles para atender la diversidad del alumnado, considerando tanto los recursos humanos como los materiales y pedagógicos. Este eje permite valorar la adecuación de los medios con los que cuentan los centros para responder a las distintas necesidades educativas, así como el acceso a apoyos especializados y la formación del profesorado en materia de inclusión, aspectos clave para la sostenibilidad de las prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002; Azorín, 2018).

Por su parte, la dimensión procesos se orienta al estudio de las dinámicas pedagógicas y organizativas que se desarrollan en el aula y en el centro escolar, poniendo el énfasis en la forma en que se favorece, o se limita, la presencia, la participación y el progreso del

alumnado. Este análisis contempla no solo el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sino también la calidad de la participación en las actividades escolares y el desarrollo académico, entendido como el avance de cada estudiante en función de sus características, ritmos y posibilidades de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002; Azorín, 2018).

Además, *Themis* identifica factores que pueden obstaculizar la plena participación de los estudiantes, como prejuicios, falta de accesibilidad, metodologías excluyentes o ausencia de políticas de equidad. El instrumento se aplica mediante cuestionarios, entrevistas y observaciones, permitiendo una evaluación integral y proporcionando recomendaciones para fortalecer la inclusión en las escuelas (Azorín, 2018).

Es por ello que evaluar y fortalecer la educación inclusiva es una tarea esencial para garantizar que ningún estudiante quede excluido del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, surge la necesidad de adaptar y validar *Themis* en el contexto de México, ya que es importante contar con un instrumento adaptado a las condiciones específicas del sistema educativo nacional, considerando factores culturales, normativos y prácticos propios del país. La validez y fiabilidad del instrumento en este nuevo entorno permitirán garantizar que sus mediciones sean precisas y pertinentes, facilitando su aplicación en la evaluación de la inclusión escolar.

El objetivo de este estudio es validar el instrumento *Themis* en México mediante un proceso de adaptación y evaluación por jueces expertos, utilizando el coeficiente de V de Aiken para analizar la validez del contenido y asegurar su utilidad como instrumento para la investigación y mejora de la inclusión en el ámbito educativo.

Materiales y métodos

La investigación se enmarca en un estudio de validación de instrumentos, en el que se evaluó la validez de contenido de una herramienta diseñada para medir la educación inclusiva, basándose en las opiniones de los expertos (Gil y Pascual, 2012).

Para validar y adaptar el instrumento *Themis* en México como un instrumento que permite evaluar la inclusión en las escuelas, se utilizó el método de juicio de expertos, una técnica que permite obtener una evaluación cualitativa de la validez del instrumento desde la experiencia y conocimiento especializado (Balderas et al., 2022). En este caso los expertos seleccionados fueron once reconocidos profesionales con experiencia en educación inclusiva,

investigación y evaluación de la calidad educativa, cuya trayectoria académica respaldó su participación en el proceso de validación del instrumento.

Instrumentos

Para la recopilación de información se empleó el instrumento *Themis*, el cual utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), con el fin de registrar la valoración del profesorado sobre distintas afirmaciones vinculadas a la inclusión escolar. Esta escala se aplica a un conjunto de 65 ítems que conforman el cuestionario.

Según Azorín y Ainscow (2018), los ítems se organizan en tres dimensiones analíticas que permiten estructurar el análisis: contextos (ítems 1–23), recursos (ítems 24–42) y procesos (ítems 43–65). Esta organización posibilita un análisis cuantitativo de las prácticas inclusivas y de las condiciones institucionales presentes en los centros educativos. Asimismo, favorece la identificación de elementos que pueden constituir barreras o áreas de oportunidad en la atención a la diversidad.

Adicionalmente, el instrumento incluye un espacio final de reflexión de corte cualitativo, en el que se recogen apreciaciones sobre los aspectos positivos y las dificultades identificadas en relación con los procesos de inclusión.

Procedimiento

El procedimiento del juicio de expertos para la validación del instrumento *Themis* se llevó a cabo con la participación de once especialistas en educación inclusiva y evaluación educativa. La selección de expertos se realizó con base en criterios de formación académica, experiencia profesional y trayectoria de investigación en el área. Como requisito fue necesario contar con grado de doctorado, experiencia comprobada y pertenencia al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

El número de expertos establecido se encuentra en el rango recomendado para la validez de contenido mediante el juicio de expertos. De acuerdo a Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), este procedimiento puede realizarse con un mínimo de cinco jueces, lo que permite garantizar la calidad del juicio sin comprometer la estabilidad del análisis.

A los expertos se les presentó la versión adaptada del instrumento *Themis* al contexto de México, junto con los criterios específicos para su evaluación. Los jueces revisaron tanto

las preguntas de reflexión como los ítems del cuestionario, valorando su redacción, pertinencia, claridad y representatividad del constructo de la educación inclusiva. Posteriormente se les solicitó la emisión de observaciones cualitativas que ayuden a mejorar la precisión semántica y contextual de los reactivos.

El análisis de la validez de contenido se realizó mediante el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980), el cual permitió estimar el grado de acuerdo entre los expertos. Para ello, los once jueces evaluaron cada ítem utilizando una escala de tipo Likert de cinco puntos, donde 1 representa una valoración mínima y 5 una máxima. El coeficiente se calculó de mediante la expresión:

$$V = \frac{X-l}{k}.$$

Donde X corresponde al promedio de las puntuaciones asignadas por los jueces, l al valor mínimo de la escala y k a la amplitud de esta, obtenida entre el valor máximo y mínimo de la escala de valoración. De la misma manera, se calcularon los intervalos de confianza para estimar la estabilidad de las valoraciones realizadas por los jueces.

Tras la revisión, en la Tabla 2 se observaron los cambios más significativos del cuestionario *Themis*.

Tabla 2. Adaptación de los ítems al contexto de México

Ítem <i>Themis</i> España	Ítem <i>Themis</i> adaptación México
5. El equipo directivo realiza un reparto equitativo de tareas	5. El equipo directivo realiza un reparto equitativo de tareas entre el personal educativo para atender a la diversidad del alumnado
30. Dispongo de un amplio elenco de recursos didácticos para responder a las características de todo el alumnado	30. Dispongo de un amplio conjunto de recursos didácticos para responder a las características de todo el alumnado
35. Las instalaciones de la escuela son accesibles	35. Las instalaciones de la escuela son accesibles a la diversidad de necesidades del alumnado
48. Diseño actividades de ampliación/enriquecimiento curricular	48. Diseño actividades de ampliación/enriquecimiento curricular (actividades extracurriculares, salidas a museos, talleres, clubes, etc.)
52. Realizo agrupamientos flexibles con el alumnado	52. Realizo agrupamientos flexibles, de acuerdo con las necesidades, intereses o habilidades del alumnado

Nota. Algunos ítems fueron adaptados del instrumento Themis de Azorín (2017) para el contexto mexicano.

A continuación, se presentan las fases del proceso de validación realizadas por los expertos. La participación de estos expertos se llevó a cabo mediante un proceso estructurado que incluyó la revisión detallada del instrumento propuesto. Dicho proceso se dividió en las siguientes fases: selección de los expertos, aplicación del juicio, análisis de resultados y revisión final.

Tabla 3. Procedimiento del juicio de expertos

Fase	Procedimiento
Selección de expertos	Se eligieron expertos con experiencia en el diseño y aplicación de herramientas de evaluación educativa inclusiva. Destacaron aquellos que han participado en la creación y validación de instrumentos como <i>Themis</i> , lo cual asegura un conocimiento profundo en los procesos de evaluación de la inclusión.
Aplicación del juicio de expertos	Los expertos fueron invitados a revisar el instrumento en su totalidad. Se evaluaron aspectos como la redacción, pertinencia y relevancia de las preguntas, así como su alineación con los principios de la educación inclusiva. Además, se les solicitó realizar recomendaciones para mejorar la precisión y efectividad del instrumento.
Análisis de los resultados	Tras recibir las observaciones y sugerencias de los expertos, se procedió a un análisis exhaustivo de las respuestas. Las recomendaciones se integraron al instrumento para mejorar su validez y coherencia con los objetivos del estudio.
Revisión final	Con base en las modificaciones realizadas, se realizó una última revisión por parte de los expertos para confirmar que las adaptaciones cumplieran con los estándares de calidad y validación requeridos.

Nota. Procedimiento basado en la metodología de juicio de expertos descrita por Gil y Pascual (2012), adaptada a los objetivos del presente estudio.

El proceso de validación permitió fortalecer la validez del contenido del instrumento, asegurando la pertinencia, claridad y adecuación contextual de los ítems para su aplicación en el contexto educativo mexicano.

Resultados

Para cuantificar la convergencia de opiniones entre los evaluadores, se optó por el coeficiente V de Aiken. Este estadístico es fundamental para objetivar la validez de contenido, ya que permite transformar las valoraciones cualitativas en un índice numérico situado en un rango de 0 a 1. Siguiendo a Morales (2023) y Aiken (1980), se estableció como criterio de aceptación que un valor igual o superior a 0.80 es el requisito mínimo para confirmar que un ítem posee la claridad y pertinencia necesarias. De este modo, refleja el grado de acuerdo interjueces respecto a la calidad del ítem, indicando que la concordancia entre expertos es sólida sobre la calidad del instrumento.

El cálculo del coeficiente de V de Aiken se realizó mediante la expresión: $V = \frac{X-l}{k}$ donde X corresponde a la media de las valoraciones otorgadas por los expertos, mientras que l y k representan los parámetros asociados a la escala de valoración utilizada. Además, se

utilizaron los intervalos de confianza del 90%, 95% y 99% para la estimación de coeficientes obtenidos.

El coeficiente de V de Aiken se calculó para cada ítem del instrumento *Themis*, lo que permitió identificar los aspectos que requieren ajustes o mejoras, asegurando que el instrumento sea apropiado para evaluar las dimensiones de contexto, recursos y procesos en la educación inclusiva. En la Tabla 4 se observa el coeficiente V de Aiken de acuerdo con el juicio de expertos.

Tabla 4. Resultados del coeficiente de V de Aiken

Ítem	Redacción	Pertinencia
1. Conozco la realidad socioeconómica del alumnado	1.00	1.00
2. Dispongo de información para asesorar al alumnado que presenta mayor vulnerabilidad/riesgo de exclusión	1.00	1.00
3. El alumnado de la escuela proviene de diferentes culturas	0.975	0.93
4. Creo que las medidas de atención a la diversidad establecidas en la normativa que competen a la institución educativa responden a las necesidades reales del alumnado escolarizado en el centro	0.825	0.90
5. El equipo directivo realiza un reparto equitativo de tareas entre el personal educativo para atender a la diversidad del alumnado	0.85	0.90
6. El equipo directivo tiene en cuenta las opiniones de padres y madres de familia, así como del personal educativo para la toma de decisiones	0.90	0.90
7. El equipo directivo promueve el desarrollo de prácticas inclusivas	0.975	0.98
8. Me identifico con los valores vinculados con el principio de inclusión (equidad, igualdad, tolerancia, solidaridad, justicia social, respeto hacia la diversidad)	1.00	1.00
9. A través de mi práctica diaria fomento el desarrollo de valores inclusivos en el alumnado	0.975	0.93
10. La prevención de la discriminación forma parte de mi tarea docente	1.00	1.00
11. Los docentes y el alumnado se respetan mutuamente	0.925	0.98

12. Existe un buen ambiente de convivencia en la escuela	1.00	1.00
13. Trabajo de forma colaborativa con mis colegas	1.00	1.00
14. Comparto materiales didácticos con otros docentes	0.925	0.98
15. Practico actividades de enseñanza colaborativa (dos o más docentes impartiendo clase en una misma aula)	0.775	0.90
16. Mantengo una comunicación fluida con los familiares	0.975	0.98
17. Animo a los familiares para que se impliquen en el proceso educativo de sus hijos e hijas	0.90	0.93
18. Los familiares participan activamente en la vida escolar	1.00	1.00
19. Existe voluntariado que colabora en el proceso educativo (antiguos estudiantes, personas jubiladas, familias y otros)	1.00	0.93
20. Durante el curso académico llevo a cabo actividades con asociaciones (dedicadas a la diversidad funcional y otros fines) que cooperan con la escuela	0.925	0.98
21. Las autoridades locales se muestran disponibles cuando se solicita su implicación para la realización de campañas o prestación de servicios en la escuela	0.975	0.93
22. La escuela forma parte de una comunidad para la colaboración con otras escuelas (local, regional, nacional o extranjero)	0.90	0.98
23. La escuela colabora con otras instituciones educativas y sociales locales	1.00	0.93
24. Participo en actividades de formación permanente sobre atención a la diversidad (Cursos, Seminarios, Jornadas, Congresos)	1.00	1.00
25. Colaboro en proyectos de innovación docente para la mejora de la inclusión	0.975	0.98
26. La escuela cuenta con suficientes especialistas/auxiliares en plantilla para atender la diversidad del alumnado	0.975	0.98
27. Tengo asesoramiento externo siempre que lo necesito (por ejemplo: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica)	0.925	0.98
28. Utilizo la tutoría entre iguales como recurso para que el alumnado se ayude unos a otros	1.00	0.98

29. Los familiares son considerados valiosos recursos humanos para la escuela	1.00	1.00
30. Dispongo de un amplio conjunto de recursos didácticos para responder a las características de todo el alumnado	0.975	1.00
31. Realizo periódicamente inventarios de material para aprovechar los medios del centro educativo de la manera más eficaz posible	0.90	0.98
32. La escuela tiene tecnología en todas las aulas (proyector, computadora, pizarra digital)	1.00	1.00
33. El aula de medios está equipada con computadoras suficientes para el número máximo alumnado por aula	1.00	1.00
34. El alumnado que así lo requiere dispone de medios alternativos para el acceso al currículo, a la información o a la comunicación	0.925	1.00
35. Las instalaciones de la escuela son accesibles a la diversidad de necesidades del alumnado	0.975	0.98
36. El mobiliario de la escuela se adapta a las necesidades del alumnado	0.975	0.98
37. La escuela oferta actividades culturales en horario extraescolar (teatro, cine, coro, danza, radio, prensa)	0.975	0.98
38. La escuela ofrece actividades deportivas en el horario extraescolar	0.975	1.00
39. La escuela cede sus instalaciones para otras actividades en período vacacional	0.975	0.93
40. La escuela organiza actividades extraescolares para familias (Talleres, Escuela de Madres y Padres)	0.975	1.00
41. En la escuela hay una biblioteca para el alumnado que lo necesita	1.00	1.00
42. La escuela gestiona eficazmente los recursos que hay en la comunidad	0.975	1.00
43. La diversidad del alumnado es un aspecto que enriquece el proceso educativo	1.00	0.98
44. Planifico la enseñanza teniendo en mente a todo el alumnado	1.00	1.00
45. Incorporo los intereses del alumnado al proceso educativo	0.925	0.98
46. Reviso frecuentemente mi programación docente para actualizarla y adaptarla al grupo-clase	0.975	0.98

47. Diseño actividades de refuerzo/apoyo curricular	0.925	0.93
48. Diseño actividades de ampliación/enriquecimiento curricular (actividades extracurriculares, salidas a museos, talleres, clubes, etc.)	1.00	1.00
49. Durante el proceso educativo utilizo distintas estrategias metodológicas (por ejemplo: trabajo por proyectos, por rincones, contratos de investigación, aprendizaje cooperativo)	1.00	1.00
50. Formo grupos de trabajo heterogéneos en el aula	1.00	1.00
51. Cambio la organización del mobiliario según el tipo de actividades	0.925	1.00
52. Realizo agrupamientos flexibles, de acuerdo a las necesidades, intereses o habilidades del alumnado	1.00	0.98
53. Ofrezco tiempo adicional al alumnado que no termina la tarea asignada en el período establecido	1.00	1.00
54. Dispongo de otras actividades complementarias para el alumnado que termina la tarea asignada antes de tiempo	0.90	1.00
55. La función de apoyo (docentes/USAER/ADIUAS/Centro de Atención Estudiantil) previene posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado	1.00	1.00
56. Todo el alumnado que lo necesita tiene apoyo específico	0.975	1.00
57. El alumnado recibe preferentemente apoyo dentro del aula con su grupo de referencia	0.90	0.93
58. La acción de apoyo recae sobre todo el personal docente	0.90	0.98
59. Los criterios de evaluación de mi planeación son flexibles	1.00	1.00
60. Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje	1.00	1.00
61. En la evaluación no solo considero el resultado final sino también el progreso del alumnado	1.00	1.00
62. Es importante que el alumnado sea evaluado con notas individuales y de equipo para valorar su trabajo personal y grupal	1.00	1.00

63. El alumnado que así lo precisa dispone de más tiempo para la realización de pruebas o exámenes	1.00	1.00
64. La escuela facilita información al alumnado (y a sus familias) sobre cuestiones referidas a la transición de una etapa educativa a otra	1.00	0.90
65. La escuela organiza actividades para introducir al alumnado en su próximo destino escolar (por ejemplo: visitas programadas a otros centros de Educación Primaria/Secundaria/Preparatoria/Bachillerato/Universidad)	1.00	1.00

Nota. Resultado del coeficiente de V de Aiken en la pertinencia y la redacción de los ítems de acuerdo al juicio de expertos

Adaptación y validez de la redacción

Los resultados de la evaluación en la redacción de los ítems mediante el coeficiente de V de Aiken revelaron que todos los ítems del instrumento, excepto el ítem 15 en el parámetro de redacción, presentaron una valoración superior a 0.80, lo que sugiere una alta validez de contenido. Este ítem obtuvo una puntuación de 0.775, ligeramente por debajo del umbral establecido de 0.80.

Debido a esta puntuación y a las observaciones emitidas por los jueces, se realizó un ajuste en dicho ítem, con la intención de mejorar su claridad y adecuación al constructo evaluado, con base en las observaciones de los jueces. De manera general, los reactivos con puntuaciones más altas son aquellos relacionados con las prácticas inclusivas, la evaluación del aprendizaje, y los recursos institucionales. Por otra parte, los ítems con menor valoración son aquellos vinculados con las prácticas de enseñanza colaborativa.

Adaptación y validez de la pertinencia

Los resultados de la evaluación mediante el coeficiente de V de Aiken indican que, en el parámetro de pertinencia, todos los ítems superaron el umbral de 0.80, lo que se interpreta como una alta validez de contenido en cuanto a la relevancia de los ítems para evaluar la educación inclusiva.

Asimismo, las tres dimensiones presentaron coeficientes elevados de pertinencia, lo que se representa una consistencia conceptual entre los ítems y el constructo de la educación

inclusiva evaluado por los jueces. Esto sugiere que los expertos coincidieron en que los ítems de este parámetro son adecuados y pertinentes para medir los aspectos específicos de la inclusión.

Discusión

El presente estudio tuvo como propósito analizar la validez de contenido del instrumento *Themis* en el contexto educativo mexicano, mediante un proceso sistemático de juicio de once expertos. Los resultados obtenidos muestran un alto nivel de acuerdo en los parámetros de redacción y pertinencia de los ítems, por lo tanto, el instrumento resulta adecuado para el análisis de la inclusión escolar desde una perspectiva institucional organizativa. Este hallazgo adquiere relevancia si se considera que la adaptación de instrumentos internacionales requiere no solo fidelidad conceptual, sino también coherencia lingüística y contextual con el sistema educativo en el que se aplican (Azorín, 2017; Azorín et al., 2019).

De manera específica, los valores obtenidos mediante el coeficiente de V de Aiken (por encima de 0.90) evidencian una convergencia sólida en las valoraciones emitidas por los expertos. Lo que indica que los ítems del instrumento son percibidos como claros y pertinentes para evaluar la inclusión escolar. Desde una perspectiva metodológica, este nivel de consenso constituye un indicador robusto de validez de contenido, particularmente relevante en estudios orientados a la adaptación y validación inicial de instrumentos educativos (Aiken, 1980; Gil y Pascual, 2012).

Asimismo, los resultados observados permitieron interpretar que los expertos reconocen la pertinencia de analizar la inclusión a partir de dimensiones vinculadas con la organización escolar, los recursos disponibles y las prácticas pedagógicas. Esta lectura no implica reiterar modelos teóricos previamente expuestos, sino señalar que los hallazgos empíricos del estudio son consistentes con enfoques que conciben la inclusión como un fenómeno asociado a las condiciones institucionales que configuran la experiencia educativa cotidiana (Booth y Ainscow, 2002, 2011; Ainscow, 2019).

El hecho de que únicamente un ítem presentara una puntuación inferior al umbral establecido en el parámetro de redacción pone de manifiesto la utilidad del juicio de expertos como estrategia para identificar áreas de mejora específicas dentro del instrumento. Este resultado no cuestiona la coherencia global de *Themis*, sino que confirma la necesidad de realizar ajustes puntuales al trasladarse a contextos educativos con particularidades

lingüísticas y culturales propias, como es el caso del sistema educativo mexicano (Azorín y Sandoval, 2019).

Es esencial admitir que la validación realizada se centró exclusivamente en la validez de contenido, por lo que los resultados deben interpretarse como evidencia inicial sobre la adecuación del instrumento. Tal como señalan Gil y Pascual (2012), el juicio de expertos constituye una fase necesaria pero no suficiente dentro del proceso de validación. Esto resulta indispensable para el desarrollo de estudios posteriores que permitan analizar la fiabilidad, la validez de constructo y el comportamiento psicométrico del instrumento en contextos reales de aplicación.

No obstante, los hallazgos obtenidos respaldan el uso de Themis como un instrumento orientado a promover procesos de reflexión institucional sobre la inclusión escolar. En este sentido, su valor no radica en la obtención de puntuaciones aisladas, sino en su potencial para apoyar la identificación de fortalezas y áreas de mejora en los centros educativos, conforme a los enfoques que conciben la evaluación inclusiva como parte de un proceso continuo de mejora y transformación educativa (Booth y Ainscow, 2015; Ainscow, 2019).

Conclusiones

La validación del instrumento Themis en el contexto mexicano ha demostrado ser un proceso pertinente y relevante para evaluar la inclusión escolar. Los resultados obtenidos a través de la evaluación de los 65 ítems del instrumento muestran una alta validez de contenido, con la mayoría de los ítems superando el umbral mínimo de 0.80 en todos los parámetros evaluados, excepto en el parámetro de redacción, donde el ítem 15 obtuvo un valor de 0.775. Lo cual se realizó un ajuste del ítem para cumplir con los criterios establecidos. Este alto índice de aceptación refuerza la utilidad del instrumento para evaluar la educación inclusiva en las escuelas mexicanas, destacando la importancia de los contextos, recursos y procesos en la implementación de prácticas inclusivas.

Asimismo, los resultados ponen de relieve el potencial de Themis como herramienta para la reflexión sistemática sobre las condiciones institucionales que influyen en la atención a la diversidad. Su aplicación puede contribuir a identificar barreras que limitan la participación y el aprendizaje del alumnado, ofreciendo información relevante orientada a mejorar las prácticas educativas y la toma de decisiones en el ámbito escolar y de las políticas educativas. Este aporte resulta especialmente significativo en un contexto que busca avanzar

hacia modelos educativos más equitativos, en consonancia con los compromisos internacionales asumidos en la Agenda 2030 y con los lineamientos del Plan de Estudios de la NEM.

Sin embargo, uno de los principales desafíos identificados durante la validación de *Themis* correspondió a la adaptación cultural y contextual del instrumento. Aunque el proceso de validación en el contexto mexicano mostró resultados favorables en términos de validez de contenido, se observaron retos relacionados con la interpretación y la aplicación de los ítems en diversas realidades educativas dentro del país. La diversidad cultural, lingüística y socioeconómica presente en México implicó la necesidad de hacer ajustes en algunos ítems del instrumento, particularmente en escuelas con una alta proporción de estudiantes indígenas o de diferentes orígenes.

Bajo este enfoque, se recomienda que *Themis* continúe adaptándose y validándose en diferentes contextos nacionales, para garantizar su aplicabilidad en diversas realidades educativas. Asimismo, sería beneficioso realizar estudios longitudinales que analicen el impacto de la implementación de *Themis* en la mejora de la inclusión escolar y en los resultados educativos de los estudiantes. La inclusión sigue siendo un desafío a nivel mundial, pero herramientas como *Themis* proporcionan una base sólida para avanzar hacia una educación más equitativa y accesible para todos. Este instrumento no solo contribuye al proceso de evaluación, sino que también ofrece una oportunidad valiosa para que los centros educativos revisen y mejoren sus prácticas inclusivas, de modo que todos los estudiantes, independientemente de su origen o condición, tengan la oportunidad de participar plenamente en el proceso educativo.

Futuras líneas de investigación

A partir de los resultados obtenidos en el proceso de validación de contenido del instrumento *Themis*, se abren diversas líneas de investigación que permitirán fortalecer su desarrollo y ampliar su alcance analítico. En primer lugar, resulta necesario llevar a cabo estudios empíricos que evalúen sus propiedades psicométricas, particularmente análisis de fiabilidad y de validez de constructo, mediante su aplicación en muestras amplias y heterogéneas de centros educativos. Este tipo de análisis permitirá corroborar la estabilidad del instrumento y su capacidad para discriminar entre distintos niveles de inclusión escolar.

Asimismo, se recomienda explorar la aplicación de *Themis* en contextos educativos diversos, tales como centros con alta proporción de población indígena o instituciones que

atienden a estudiantes en situación de vulnerabilidad social. Estos estudios comparativos contribuirán a identificar posibles variaciones en la interpretación de los ítems y a realizar ajustes contextuales que incrementen la sensibilidad del instrumento frente a realidades educativas específicas.

Otra línea relevante de investigación consiste en el uso longitudinal del instrumento *Themis*, con el propósito de analizar su utilidad para el seguimiento de procesos institucionales relacionados con la educación inclusiva a lo largo del tiempo. Este enfoque permitiría examinar si los cambios en las prácticas, recursos o políticas escolares se reflejan de manera consistente en los resultados, lo que ofrece evidencias sobre su potencial como instrumento de análisis evolutivo.

Finalmente, futuras investigaciones podrían incorporar enfoques mixtos que complementen los datos cuantitativos obtenidos mediante *Themis* con información cualitativa, como entrevistas o grupos focales con docentes y directivos. Esta triangulación metodológica permitiría profundizar en la comprensión de los resultados y enriquecer la interpretación de los procesos institucionales vinculados a la inclusión escolar.

Referencias

- Aguirre, A. A., González, M., Suárez, M. y Espinosa, A. C. (2022). Educación inclusiva, un reto ante la diversidad. En E. J. Lugo-Gil (Ed.). *Educación Inclusiva, una oportunidad para todos* (pp.6-13). Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C. <https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/763/20230112-la-parentalidad-positiva-y-el-papel-de-la-familia-en-la-inclusion-educativa.pdf>
- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955–959. <https://doi.org/10.1177/00131644800400041>
- Azorín, C. Ainscow, M., Arnaiz, P. y Goldrick, S. (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 11-36. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142>
- Azorín, C. M. (2017). Análisis de los Procesos de Inclusión/Exclusión en Educación Primaria: Planes de Mejora y Desarrollo Local Inclusivos [Tesis doctoral,

Universidad de Murcia]. Universidad de Murcia.

<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/53834>

- Azorín, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 160-173. [PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PROPUESTAS DESDE LA PRÁCTICA PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. | EBSCOhost](#)
- Azorín, C. M., y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 27-44. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero2019503727/20872>
- Azorín, C., y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Azorín, C., y Palomera, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/578/578>
- Balderas, A. V., Cruz, C., Zapata, N. y Salazar, J. M. (2022). La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento. *TECTZAPIC*, 8(1), 9-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9593530.pdf>
- Ble, L. B., y Cornelio, E. (2023). Educación inclusiva para un entorno de paz. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 6(10), 179-208. <https://doi.org/10.62155/eirene.v6i10.201>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa. [Guide for Educational Inclusion.]*. CSIE. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H. y Fonseca, H. (2022). Measuring Inclusive Education in Portuguese Schools: Adaptation and Validation of a Questionnaire. *Frontiers in Education*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.812013>
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- Díaz Rodríguez, L. M., Ward Bringas, S. E. y Díez Palomar, F. J. (2022). Grupos interactivos, una actuación educativa de éxito superadora barreras culturales pro educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1-17. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1830
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Founes-Méndez, N. F., Esteves-Fajardo, Z. I., y Tamariz-Nunjar, H. U. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 71-86. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>.
- Gil, B., y Pascual, D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de validez de contenido. *Anales de psicología*, 28(3), 1011-1020. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156211>
- Halinen, I., y Järvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: El caso de Finlandia. Perspectivas. *Perspectivas, revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 97-127. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178084_spa
- León, M. J., Coello, B. A., Palma, R. A., Castro, M. E., Carrasco, Z. P., Riofrío, V. E., Zambrano, P. J. y Morales, M. K. (2025). Educación inclusiva: desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista InveCom*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11043932>
- Maqueira, G. C., Guerra, S., Martínez, R. I. y Velasteguí, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal Of Science And Research*, 8(3), 210-228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Morales, V. (2023). Validación de un instrumento por coeficiente de medición V de Aiken en el ámbito del voleibol bogotano [Trabajo en opción al título, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales UDCA]. UDCA. <https://repository.udca.edu.co/server/api/core/bitstreams/eade1a80-321a-4e62-a876-879d8d34a2f9/content>
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

- OCDE. (2023). Equity and Inclusion in Education: FINDING STRENGTH THROUGH DIVERSITY. OCDE. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.
- Plancarte, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 54(1), 145-156. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1193>
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. UNESCO. <https://www.uniovi.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2022). La inclusión en la educación. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Vargas, C., Campos, J., Palma, K., Ramírez, R. y Ruiz, W. (2021). *Procesos de inclusión educativa en Costa Rica. Una mirada desde el personal docente*. Colypro y UNED. <https://www.colypro.com/wp-content/uploads/2023/01/Procesos-de-inclusio%CC%81n-educativa-en-CR-ALTA-Resolucio%CC%81n-p-impresio%CC%81n-vf.pdf>

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Luis Miguel Díaz Rodríguez (Principal) María Concepción Mazo Sandoval (Apoya)
Metodología	Luis Miguel Díaz Rodríguez (Principal) María Concepción Mazo Sandoval (Apoya)
Software	Luis Miguel Díaz Rodríguez (Principal) María Concepción Mazo Sandoval (Apoya)
Validación	Luis Miguel Díaz Rodríguez (Principal) María Concepción Mazo Sandoval (Apoya)
Análisis Formal	Luis Miguel Díaz Rodríguez (Principal) María Concepción Mazo Sandoval (Apoya)
Investigación	Luis Miguel Díaz Rodríguez (Principal) María Concepción Mazo Sandoval (Apoya)
Recursos	Luis Miguel Díaz Rodríguez, María Concepción Mazo Sandoval (Igual)
Curación de datos	Luis Miguel Díaz Rodríguez (Principal) María Concepción Mazo Sandoval (Apoya)
Escritura - Preparación del borrador original	Luis Miguel Díaz Rodríguez (Principal) María Concepción Mazo Sandoval (Apoya)
Escritura - Revisión y edición	Luis Miguel Díaz Rodríguez (Principal) María Concepción Mazo Sandoval (Apoya)
Visualización	Luis Miguel Díaz Rodríguez
Supervisión	Luis Miguel Díaz Rodríguez (Principal) María Concepción Mazo Sandoval (Apoya)
Administración de Proyectos	Luis Miguel Díaz Rodríguez (Principal) María Concepción Mazo Sandoval (Apoya)
Adquisición de fondos	Luis Miguel Díaz Rodríguez

Anexo 1

Instrumento *Themis* adaptado al contexto de México

Dimensión	Ítems
A: Contextos	1. Conozco la realidad socioeconómica del alumnado
	2. Dispongo de información para asesorar al alumnado que presenta mayor vulnerabilidad/riesgo de exclusión
	3. El alumnado de la escuela proviene de diferentes culturas
	4. Creo que las medidas de atención a la diversidad establecidas en la normativa que competen a la institución educativa responden a las necesidades reales del alumnado escolarizado en el centro
	5. El equipo directivo realiza un reparto equitativo de tareas entre el personal educativo para atender a la diversidad del alumnado
	6. El equipo directivo tiene en cuenta las opiniones de padres y madres de familia, así como del personal educativo para la toma de decisiones
	7. El equipo directivo promueve el desarrollo de prácticas inclusivas
	8. Me identifico con los valores vinculados con el principio de inclusión (equidad, igualdad, tolerancia, solidaridad, justicia social, respeto hacia la diversidad)
	9. A través de mi práctica diaria fomento el desarrollo de valores inclusivos en el alumnado
	10. La prevención de la discriminación forma parte de mi tarea docente
	11. Los docentes y el alumnado se respetan mutuamente
	12. Existe un buen ambiente de convivencia en la escuela
	13. Trabajo de forma colaborativa con mis colegas
	14. Comparto materiales didácticos con otros docentes
	15. Practico actividades de enseñanza colaborativa (dos o más docentes impartiendo clase en una misma aula)
	16. Mantengo una comunicación fluida con los familiares
	17. Animo a los familiares para que se impliquen en el proceso educativo de sus hijos e hijas
	18. Los familiares participan activamente en la vida escolar
	19. Existe voluntariado que colabora en el proceso educativo (antiguos estudiantes, personas jubiladas, familias y otros)
	20. Durante el curso académico llevo a cabo actividades con asociaciones (dedicadas a la diversidad funcional y otros fines) que cooperan con la escuela

	21. Las autoridades locales se muestran disponibles cuando se solicita su implicación para la realización de campañas o prestación de servicios en la escuela
	22. La escuela forma parte de una comunidad para la colaboración con otras escuelas (local, regional, nacional o extranjero)
	23. La escuela colabora con otras instituciones educativas y sociales locales
B: Recursos	24. Participo en actividades de formación permanente sobre atención a la diversidad (Cursos, Seminarios, Jornadas, Congresos)
	25. Colaboro en proyectos de innovación docente para la mejora de la inclusión
	26. La escuela cuenta con suficientes especialistas/auxiliares en plantilla para atender la diversidad del alumnado
	27. Tengo asesoramiento externo siempre que lo necesito (por ejemplo: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica)
	28. Utilizo la tutoría entre iguales como recurso para que el alumnado se ayude unos a otros
	29. Los familiares son considerados valiosos recursos humanos para la escuela
	30. Dispongo de un amplio conjunto de recursos didácticos para responder a las características de todo el alumnado
	31. Realizo periódicamente inventarios de material para aprovechar los medios del centro educativo de la manera más eficaz posible
	32. La escuela tiene tecnología en todas las aulas (proyector, computadora, pizarra digital)
	33. El aula de medios está equipado con computadoras suficientes para el número máximo alumnado por aula
	34. El alumnado que así lo requiere dispone de medios alternativos para el acceso al currículo, a la información o a la comunicación
	35. Las instalaciones de la escuela son accesibles a la diversidad de necesidades del alumnado
	36. El mobiliario de la escuela se adapta a las necesidades del alumnado
	37. La escuela oferta actividades culturales en horario extraescolar (teatro, cine, coro, danza, radio, prensa)
	38. La escuela ofrece actividades deportivas en el horario extraescolar
	39. La escuela cede sus instalaciones para otras actividades en período vacacional
	40. La escuela organiza actividades extraescolares para familias (Talleres, Escuela de Madres y Padres)
	41. En la escuela hay una biblioteca para el alumnado que lo necesita

	42. La escuela gestiona eficazmente los recursos que hay en la comunidad
C: Procesos	43. La diversidad del alumnado es un aspecto que enriquece el proceso educativo
	44. Planifico la enseñanza teniendo en mente a todo el alumnado
	45. Incorporo los intereses del alumnado al proceso educativo
	46. Reviso frecuentemente mi programación docente para actualizarla y adaptarla al grupo-clase
	47. Diseño actividades de refuerzo/apoyo curricular
	48. Diseño actividades de ampliación/enriquecimiento curricular (actividades extracurriculares, salidas a museos, talleres, clubes, etc.)
	49. Durante el proceso educativo utilizo distintas estrategias metodológicas (por ejemplo: trabajo por proyectos, por rincones, contratos de investigación, aprendizaje cooperativo)
	50. Formo grupos de trabajo heterogéneos en el aula
	51. Cambio la organización del mobiliario según el tipo de actividades
	52. Realizo agrupamientos flexibles, de acuerdo a las necesidades, intereses o habilidades del alumnado
	53. Ofrezco tiempo adicional al alumnado que no termina la tarea asignada en el período establecido
	54. Dispongo de otras actividades complementarias para el alumnado que termina la tarea asignada antes de tiempo
	55. La función de apoyo (docentes/USAER/ADIUAS/Centro de Atención Estudiantil) previene posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado
	56. Todo el alumnado que lo necesita tiene apoyo específico
	57. El alumnado recibe preferentemente apoyo dentro del aula con su grupo de referencia
	58. La acción de apoyo recae sobre todo el personal docente
	59. Los criterios de evaluación de mi planeación son flexibles
	60. Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje
	61. En la evaluación no solo considero el resultado final sino también el progreso del alumnado
	62. Es importante que el alumnado sea evaluado con notas individuales y de equipo para valorar su trabajo personal y grupal
	63. El alumnado que así lo precisa dispone de más tiempo para la realización de pruebas o exámenes
	64. La escuela facilita información al alumnado (y a sus familias) sobre cuestiones referidas a la transición de una etapa educativa a otra

	65. La escuela organiza actividades para introducir al alumnado en su próximo destino escolar (por ejemplo: visitas programadas a otros centros de Educación Primaria/Secundaria/Preparatoria-Bachillerato/Universidad)
--	---