



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: AT1120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: VI    Número:3    Artículo no.:22    Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019.**

**TÍTULO:** Validación de dos instrumentos para evaluar el proceso de mediación en el aula para asegurar la inclusión educativa.

**AUTORES:**

1. Máster. Rubén López Vázquez.
2. Dr. Sergio Tobón Tobón.
3. Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli.
4. Dr. Luís Gibrán Juárez Hernández.

**RESUMEN:** Los desafíos de la sociedad actual convocan a afrontar nuevas formas de enseñar y evaluar, los cuales se centran en contenidos, por lo que hacen falta instrumentos adecuados para valorar el proceso de enseñanza. El propósito del estudio es diseñar y realizar la validación de contenido de dos instrumentos con estructura de rúbrica socioformativa que permitan valorar los procesos de mediación para asegurar la inclusión educativa. Se utilizó un estudio instrumental de validación de contenido y confiabilidad respecto a los dos instrumentos y la aplicación a un grupo piloto de 50 profesores y 50 alumnos de escuelas públicas. Los resultados obtenidos por el alfa de Cronbach fueron mayores a 0.891, lo que confirma que las rúbricas son validadas.

**PALABRAS CLAVES:** inclusión educativa, mediación pedagógica, rúbrica socioformativa, validez de contenido.

**TITLE:** Validation of two instruments to evaluate the mediation process in the classroom to ensure educational inclusion.

**AUTHORS:**

1. Máster. Rubén López Vázquez.
2. Dr. Sergio Tobón Tobón.
3. Dr. María Guadalupe Veytia Bucheli.
4. Dr. Luís Gibrán Juárez Hernández.

**ABSTRACT:** The challenges of today's society call for new ways of teaching and evaluating, which focus on content, so that adequate tools are needed to assess the teaching process. The purpose of the study is to design and perform the content validation of two instruments with socioformative rubric structure that allow to assess the mediation processes to ensure educational inclusion. An instrumental study of content validation and reliability was used with respect to the two instruments and the application to a pilot group of 50 teachers and 50 public school students. The results obtained by Cronbach's alpha were greater than 0.891, which confirms that the rubrics are validated.

**KEY WORDS:** inclusive education, teaching process, socioformative rubric, content validity.

**INTRODUCCIÓN.**

Las tendencias de la sociedad del saber motivan a una reorganización en varios ámbitos nacionales e internacionales. Es una organización que está promoviendo minimizar las asimetrías culturales, sociales y económicas como la educación, la pobreza, alimentación, las TIC, etc., (Caro, 2018; Flores, García, & Romero, 2017), procesos que ayudan a minimizar o eliminar las barreras de todo tipo de exclusión, discriminación, entre otros (Vilchis & Arriaga, 2017), y ampliar la expectativa de un mundo mejor (Brown & McCowan, 2018), lo cual implica transformar escenarios incluyentes con

un enfoque colaborativo, integral y ético, que beneficie a solucionar problemas situados, buscando la realización personal y del colectivo (González, 2018; Gutiérrez, Herrera, Bernabé, & Hernández, 2016; Martínez & García, 2017).

Cambios importantes y necesarios que se presentan en cada instante en la sociedad del conocimiento (Caro, 2018), escenarios que convocan a transformar múltiples procesos de atención, abordaje y solución de situaciones y condiciones que enfrentan los diversos actores de la sociedad. Movimientos que requieren ser atendidos para dar respuesta a dichos sujetos de acuerdo con su cultura, intereses, necesidades, lengua, discapacidad, estilos y ritmos de aprendizaje, entre otros (Velásquez, Quiceno & Tamayo, 2016; Zapata, López, & Rivera, 2015), y quien mejor para impulsar estas transformaciones que los centros escolares (Aguilar & Sánchez, 2018; Guerrero & Pérez, 2016) y los actores educativos responsables de impulsar estrategias y acciones para favorecer una educación y atención incluyente de calidad con equidad a los estudiantes de acuerdo con los desafíos que demanda la sociedad del conocimiento (Meroño, Calderón, Arias, & Méndez, 2018)

El proceso en cuestión, demanda a los docentes ostentar los conocimientos y medios que les permitan identificar cualquier situación de discriminación y exclusión en los diferentes contextos (Alcívar & Rivadeneira, 2018), además de buscar alternativas para concientizar a otros actores educativos en transformar prácticas excluyentes a una incluyente, lo que implica no únicamente integrar al alumno en el trabajo cotidiano, ni en los juegos, sino en el cambio de los principios, las prácticas, las políticas, los valores culturales y educativos que existen, y se desarrollen para aceptar, valorar, apoyar y dialogar con todos los alumnos (Jiménez, Lalueza, & Fardella, 2017; Sancho, Jornet, & González, 2018).

Una propuesta que implique la valoración de los procesos de mediación pedagógica para impulsar una atención incluyente a la diversidad de estudiantes acorde con sus características, condiciones y situaciones contextuales desde una visión alternativa de la educación (Calderón, Arias, Meroño, &

Méndez, 2018; Marcelín, Díaz, & Lara, 2018; Muñoz, 2016), hace necesario ubicar al profesor como un agente que promueva el ingreso, la presencia, participación, aprendizaje y egreso oportuno de los estudiantes en cada nivel educativo (Almonacid, Feu, & Vizúete, 2018; Reza & Campoverde, 2017), congruente con su edad, competencias y con las metas educativas.

Ante este desafío, la labor docente se tiene que transformar de un mediador basado en la exposición y mecanización de los contenidos, a un mediador con más énfasis en los alumnos y en sus procesos de aprendizajes (Amador, Montesinos, & Alcaráz, 2016; Artidiello, Córdoba, & Arboleda, 2017; Ramírez, González, & Llautong, 2017), basado en la indagación contextual y en la renovación de nuevos conocimientos que impliquen diferentes alternativas de gestionar, enseñar, formar, aprender y evaluar afines a la realidad actual (Dere & Ömeroğlu, 2018). En este sentido, Ford (2018) plantea, que la propuesta de evaluar la efectividad de los procesos de la mediación docentes no es nueva, que aprender no es un proceso de transmisión-recepción, sino de construcción y reconstrucción mediada de significados, que involucran cuatro elementos fundamentales ya mencionados: el profesor, los contenidos, los alumnos y los contextos.

Desde esta perspectiva, se convoca a favor de un análisis crítico (Utriainen, Tynjälä, Kallio, & Marttunen, 2018), que posibilite una educación y una práctica docente interactiva e incluyente acompañada de maneras distintas de mirar, planear, enseñar y evaluar de forma relacionada con la realidad de los estudiantes, promoviendo así una articulación congruente entre lo teórico y lo práctico en el profesor (Hernández, Jiménez, Araiza, & Vega, 2015; Pallarés, 2018); por lo tanto, en este contexto cobra mayor relevancia evaluar la mediación docente para favorecer la inclusión de la diversidad de alumnos, así como la efectiva conexión entre las estrategias y acciones que favorecen la inclusión en el contexto escolar y áulico (Bassi, Clerici, & Aquario, 2018; Zambrano, 2018); sin embargo, la brecha entre el pensar, decir y hacer de la mediación educativa en el aula ha seguido siendo un área de preocupación entre los profesionales de la educación, por lo cual es necesario

generar o buscar instrumentos que valoren este proceso (Roose, Goossens, Vanderlinde, Vantieghem, & Avermaet, 2018).

Azorín (2017) refiere, que se han encontrado numerosos instrumentos que valoran las medidas de atención a la diversidad del alumnado, así como la actitud, formación, conocimientos, estrategias del profesorado mediante cuestionarios, rúbricas o escalas de valoración tipo Likert que dan cuenta de la tarea de los docentes para favorecer una atención a la diversidad, pero son pocos los instrumentos que evalúan los procesos de mediación para asegurar la inclusión educativa desde el enfoque de la inclusión educativa y del enfoque socioformativo (Rikkert, Wim, & Veen, 2018; Roose et al., 2018; Tobón, 2017; Tobón, 2018). Tal vez, la razón para esto, es que los estándares se pueden cumplir mediante el uso de una variedad de estrategias y siguiendo estrictos enfoques de instrucción, lo que no permite por completo la autonomía de los docentes (Ortega, 2017).

Özdas (2018), también hace referencia a otros factores que favorecen o limitan la mediación como las estrategias de enseñanza junto con el desarrollo del plan de estudios, planificación, contenidos, aprendizaje, evaluación, valoración, las metas educativas y el ambiente del aula (Tabatabaee, Motallebzadeh, Ashraf, & Baghaei, 2018).

Otras investigaciones identifican instrumentos, que dan cuenta de las prácticas pedagógicas del docente, que favorecen la atención a la diversidad en el aula, pero no necesariamente constituidas desde el enfoque inclusivo; se mencionan desde la articulación con otros conceptos, véase por ejemplo: Development and validation of a teacher self-assessment instrument (Akram & Zepeda, 2016); Evaluar la competencia docentes (Agreda, Hinojo, & Sola, 2016); Evaluar las estrategias de gestión e intervención docente en educación primaria (Chiva & Ramos, 2015); Evaluación de la docencia universitaria (Durán & Durán, 2015); Evaluación de la competencia docente (Luna & Reyes, 2015); Evaluación de la docencia en el ámbito universitario (Moreno, 2016); Actitudes hacia la

innovación educativa (Traver & Ferrández, 2016); Validation of a modified version of the Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (Utriainen et al., 2018), entre otros.

Investigaciones aportan importantes resultados y reflexiones en torno al análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje que dan respuesta a la diversidad de los actores educativos (Lizasoain, Tourón, & Sobrino, 2015), pero son pocas las investigaciones que dan cuenta sobre dichos procesos que se aplican al mismo tiempo a docentes y alumnos (Evers, Verboon, & Klaijisen, 2017; Liu, Ludu, & Holton, 2015). Esto respalda la necesidad de diseñar, construir, validar e implementar un instrumento con validez y fiabilidad para identificar los procesos de mediación inclusiva del docente con enfoque y estructura desde la socioformación; un instrumento que permita dar cuenta sobre los procesos de mediación inclusiva en el contexto áulico, que contribuya al éxito, motivación y responsabilidad en mejorar cada día la calidad de una enseñanza incluyente (Alcívar & Rivadeneira, 2018; Ford, 2018; Vlasova, Krasnova, Abraukhova, & Safontseva, 2018), con calidad y equidad (Moriña & Carballo, 2018; Ortega, 2017).

La originalidad de la presente investigación radica en presentar una rúbrica desde el enfoque socioformativo e inclusivo que posea validez de contenido, comprensión, constructo, fiabilidad y validez externa que permita recopilar información desde la perspectiva docente y alumno sobre el proceso de mediación en el aula para asegurar la inclusión educativa. Considerando lo anterior, el presente estudio se enfocó en lograr los siguientes objetivos: 1) diseñar y desarrollar un instrumento pertinente y práctico para evaluar el proceso de mediación en el aula para asegurar la inclusión educativa considerando los retos de la sociedad del conocimiento y el enfoque socioformativo; 2) realizar la validación de contenido del instrumento con un grupo de jueces, para puntualizar su grado de relevancia y coherencia teórica; 3) establecer un análisis inicial de la confiabilidad del instrumento mediante la aplicación de la “V” de Aiken, y 4) aplicar instrumentos a un grupo piloto para analizar la consistencia interna y cuantificar la pertinencia de la rúbrica mediante el alfa de Cronbach.

## **Metodología.**

### ***Tipo de Estudio.***

Se realizó un estudio instrumental (Boluarte & Tamari, 2017; González, Carabantes, & Muñoz, 2016; Pineda, Castro, & Chaparro, 2018) de validez y confiabilidad en relación con el instrumento rúbrica analítica para identificar los procesos de mediación docente para asegurar la inclusión educativa. Esta forma de investigación consiste en la creación de nuevos procesos, instrumentos o pruebas y un enfoque cuantitativo con una categoría descriptiva, ya que se busca instaurar las particularidades definitivas de una herramienta de estimación de la mediación docente (Boluarte & Tamari, 2017). También refieren Urquiza, Billi, & Leal (2017), desde la perspectiva positivista, que la confiabilidad y validez son constructos inseparables a la investigación, ya que le atribuye a las herramientas y a la indagación obtenida, exactitud y equilibrio para realizar las generalizaciones de los descubrimientos, originarios de la investigación de estudio y sus variables.

### ***Procedimiento.***

El estudio de validez y confiabilidad del instrumento se llevó a cabo mediante las siguientes fases:

**1. Diseño y revisión por expertos.** Se diseñaron dos rúbricas con estructura y enfoque socioformativo con 10 preguntas o ítems cada una, distribuidos en cuatro dimensiones (ver Tabla I y Tabla II), los descriptores de calidad que aparecen en ambas rúbricas consideran cinco niveles de desempeño establecidos por el enfoque socioformativo (ver Tabla III), como el preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico, lo cual permite identificar el nivel de dominio que cada participante obtiene en la realización de la evidencia, junto con los logros y los aspectos por mejorar (Gómez & Tobón, 2018). Se contó con la cooperación y juicio de cuatro expertos en el área académica y de evaluación (ver Tabla IV), quienes examinaron y emitieron su juicio en cuanto a la valoración de la pertinencia, contenidos y organización para ser empleados en el proceso de

evaluación (Martín & Molina, 2017). El juicio de los expertos se puntualiza como un veredicto informado de investigadores con trayectoria profesional sobre el constructo, que son reconocidos como expertos cualificados, contar con buena actitud, disponibilidad e imparcialidad, y que puedan compartir información, evidencia, juicios y valoraciones (García, 2018).

Tabla I. Dimensiones y preguntas del instrumento para docentes.

<b>Dimensiones.</b>	<b>Preguntas del instrumento.</b>
Dimensión 1. Planeación didáctica.	1. Inicio las clases con una planeación didáctica considerando las características de los alumnos. 2. Inicio las clases con una introducción de lo que aprenderán y realizarán los alumnos mediante estrategias motivantes 7. Diseño e implemento proyectos innovadores para desarrollar las clases y favorecer la inclusión de todos los alumnos.
Dimensión 2. Estrategias didácticas.	3. Aplicó estrategias didácticas para el desarrollo de competencias de todos los alumnos. 4. Utilizó diversos materiales didácticos, para el desarrollo de aprendizajes significativos de todos los alumnos.
Dimensión 3. Trabajo colaborativo.	5. Trabajó de forma colaborativa para el logro de las metas educativas y favorecer la inclusión de todos los alumnos. 6. Desarrolló las clases a partir del abordaje y solución de un problema del contexto mediante el trabajo colaborativo. 8. Promuevo en el aula acciones para el reconocimiento y valoración de las diferencias de los alumnos, como una oportunidad de aprendizaje, para favorecer la inclusión. 9. Promuevo acciones en el aula para impulsar la formación en valores y el crecimiento personal.
Dimensión 4. Evaluación.	10. Utilizó la evaluación para el mejoramiento continuo de los alumnos, como una oportunidad de aprendizaje.

Tabla II. Dimensiones y preguntas del instrumento para alumnos.

<b>Dimensiones</b>	<b>Preguntas del instrumento.</b>
Dimensión 1. Planeación didáctica.	1. Tú profesor inicia las clases de acuerdo con una planeación de actividades considerando tus características personales y de tus compañeros. 2. Al iniciar las clases, te sientes motivado y sabes que realizarás durante el día. 7. Tú profesor trabaja en las clases a partir proyectos que logren resolver problemas de tu comunidad.
Dimensión 2. Estrategias didácticas.	3. Tú profesor emplea actividades con juegos durante las clases para que te motives y todos aprendan. 4. Tú profesor utiliza diversos materiales que facilitan tu aprendizaje y la de tus compañeros.



Dimensión 3. Trabajo colaborativo.	5. Tú profesor trabaja en las clases de manera colaborativa con todos los alumnos para que aprendan con mayor facilidad. 6. Tú profesor trabaja en las clases a partir de la solución de un problema de tu comunidad. 8. Tú profesor en las clases motiva la participación de todos los alumnos para que trabajen respetando las diferencias de todos. 9. Tú profesor promueve la formación en valores y el crecimiento personal.
Dimensión 4. Evaluación.	10. Tú profesor utiliza la evaluación para el mejoramiento continuo, como una oportunidad de aprendizaje.

Tabla III. Descriptores de calidad que aparecen en ambos instrumentos desde el enfoque socioformativo.

<b>Descriptores de calidad y desempeño.</b>				
Preformal (Muy bajo)	Receptivo (Bajo)	Resolutivo (Medio)	Autónomo Medio alto)	Estratégico (Muy alto)
Desempeño sin manejo de nociones o procedimientos	Desempeño mecánico con nociones elementales	Desempeño básico. Se aplica lo esencial.	Desempeño con análisis, criterio y argumentación	Desempeño con liderazgo, vinculación, interdisciplinariedad y vinculación de saberes.

Tabla IV. Datos sociodemográficos de los expertos.

Sexo.	50 % hombres (2)
	50 % mujeres (2)
Roles.	Docentes: 3
	Coordinador Académico: 1
Último nivel de estudio.	Maestría: 1
	Doctorado: 3
Áreas de experiencia profesional.	Formación: 2
	Proseos sociales: 1
	Diagnóstico ecológico y gestión ambiental: 1
Número de años de experiencia profesional.	12 años (1), 15 años (1), 16 años (1), 20 años (1)
Número de artículos publicados en el área.	2 (1), 14 (1), 19 (1), 35 (1),
Número de ponencias presentadas en el área.	2 (1), 12 (2), 44 (1),
Número de libros publicados en el área.	3 (1), 1 (2), 0 (1)
Experiencia en la revisión, diseño y/o validación de un determinado instrumento de investigación.	4

**2. Estudio de la validez de contenido.** Esto se hizo mediante la evaluación por parte de 16 jueces expertos (ver Tabla V), algunos criterios que guiaron la selección del grupo de expertos (De la Orden & Pimienta, 2016), que fueran docentes e investigadores expertos en el área académica y de evaluación, con una trayectoria profesional de maestría o doctorado, con experiencia en la realización

de juicios, valoraciones, disponibilidad de tiempo, ética, y sobre todo, imparcialidad en los diversos procesos a la hora de emitir un resultado, además de contar con reconocimiento en el ámbito de la investigación entre la comunidad y motivación para participar. La invitación y participación fue a través del formulario Google creado por el CIFE y correo electrónico en donde cada juez comunicó logros cuantitativos y cualitativos en cuanto a pertinencia del contenido y redacción de las dos rúbricas, en donde 1 es el valor más bajo y 4 el valor más alto, presentados en un solo formulario con la finalidad de que tuvieran presente un comparativo de indicadores y descriptores (ver Tabla VI).

Tabla V. Datos sociodemográficos de los jueces expertos.

<b>Jueces</b>	
Sexo.	75 % hombres (12)
	25 % mujeres (25)
Roles.	Docentes: 9
	Directivos: 2
	Profesor-Investigadores: 3
	Jefe de capacitación: 1
	Jefe de vinculación: 1
Último nivel de estudio.	Maestría: 9
	Doctorado: 7
Áreas de experiencia profesional.	Docencia: 12
	Formación: 3
	Procesos organizacionales: 1
Número de años de experiencia profesional.	01-20 años: 6
	21-30 años: 9
	31-35 años: 1
Número de artículos publicados en el área.	0-10: 12
	11-20: 2
	31-35: 2
Número de ponencias presentadas en el área.	01-10: 12
	21-30: 3
	41-45: 1
Número de libros publicados en el área.	0-5: 16
Experiencia en la revisión, diseño y/o validación de un instrumento de investigación.	No: 1
	Si: 15

Tabla VI. Criterios para evaluar la pertinencia del contenido y redacción de cada uno de los ítems de las dos rúbricas.

<b>Categoría.</b>	<b>Clasificación.</b>	<b>Criterio.</b>
<b>Pertinencia.</b> El ítem permite evaluar un aspecto central del propósito, constructo teórico y/o dimensiones del instrumento.	1. No es pertinente.	El ítem no contribuye a evaluar el propósito y dimensiones del instrumento en ningún aspecto. Puede ser eliminado completamente.
	2. Bajo nivel de pertinencia.	El ítem hace una contribución superficial a la evaluación del propósito y dimensiones del instrumento.
	3. Aceptable grado de pertinencia.	El ítem contribuye a evaluar el propósito, dimensiones y/o constructo teórico del instrumento.
	4. Alto nivel de pertinencia.	El ítem contribuye a evaluar en un alto grado el propósito, dimensiones y/o constructo del instrumento. Está acorde con los desarrollos teóricos y metodológicos recientes en el área.
<b>Redacción.</b> El ítem es comprensible por los potenciales usuarios y cumple con las normas gramaticales de la lengua.	1. No es comprensible.	El ítem no es comprensible por los potenciales usuarios del instrumento.
	2. Bajo nivel de comprensión.	El ítem debe ser mejorado en al menos la mitad de sus componentes, en aspectos de redacción y gramática.
	3. Aceptable nivel de comprensión.	El ítem requiere algunas mejoras superficiales para que quede excelente en su comprensión.
	4. Alto nivel de comprensión.	El ítem es altamente comprensible por los potenciales usuarios y sigue las normas gramaticales de la lengua.

El análisis de correspondencia entre jueces expertos, para establecer la validez de contenido, fue elaborado a través de la “V” de Aiken. La técnica busca ponderar el acuerdo entre los jueces considerando el promedio de calificaciones “X” como un indicador significativo, pero además toma en cuenta la calificación mínima posible “l” y el rango de calificaciones posibles “k=máx-min” (Aiken, 1985). El valor de la “V” puede oscilar entre “0” y “1”, y mientras más cercano se encuentre a esta, se infiere que el acuerdo entre los jueces es mayor y, por tanto, las evidencias de validez de contenido serán mayores.

**3. Aplicación de la prueba a un grupo piloto.** Al ser validada las dos rúbricas por los expertos, se gestionaron los espacios y tiempos para su aplicación a un grupo piloto de 50 profesores frente a grupo y 50 alumnos de 4°, 5° y 6° grado de primaria de escuelas públicas (ver Tabla VII y Tabla

VIII). La duración en ser respondidos ambos cuestionarios fue aproximadamente entre 25 y 40 minutos incluyendo las cuestiones sociodemográficas y la encuesta de satisfacción, instrumento creada por el CIFE-2015, que tienen la finalidad de adquirir información precisa para valorar la calidad de la rúbrica y poder mejorarlo (ver Tabla IX).

Tabla VII. Datos sociodemográficos del grupo piloto de docentes.

<b>Características</b>	<b>Datos</b>
Sexo.	36 % hombres. (18) 64 % mujeres. (32)
Edad en años.	40 - 50 años en hombres. 35 - 50 años en mujeres.
Zona de residencia.	100 % Urbana.
Nivel de estudios.	Hombres. 15 % Normal básica. 21 % Normal básica y Licenciatura.
	Mujeres. 10 % Normal básica. 44 % Normal básica y Licenciatura. 10 % Maestría.
Promedio en años de experiencia laboral.	22 años en hombres. 25 años en mujeres.
Condiciones económicas.	100 % Buenas

Tabla VIII. Datos sociodemográficos del grupo piloto de alumnos.

<b>Características</b>	<b>Datos</b>
Sexo	44 % hombres (22)
	56 % mujeres (28)
Promedio de edad	9.8 meses a 12 meses
Zona de residencia	100 % Urbana

Tabla IX. Datos de la encuesta de satisfacción aplicado a docentes y alumnos.

<b>Preguntas</b>	<b>Escala de elección por pregunta</b>			
	Bajo grado	Aceptable grado	Buen grado	Excelente grado
1. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las instrucciones del instrumento?				
2. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las preguntas o ítems?				
3. ¿Cuál fue el grado de satisfacción con el instrumento?				
4. ¿Cuál es el grado de relevancia de las preguntas?				

## Resultados.

En primer lugar, se describen los resultados de aplicación a cuatro expertos (Validez de Facie) para la mejora del instrumento mediante formulario en Google elaborado por el CIFE (ver Tabla X y Tabla XI), para realizar el análisis de los resultados se utilizó la técnica de la “V” de Aiken, tomándose como válidos las preguntas cuyos valores sean iguales o mayores a 0.75. Por lo que los expertos a partir de sus valoraciones y resultados obtenidos se dieron a la tarea de brindar sugerencias para mejorar la redacción de ambas rúbricas, acerca de la redacción, pertinencia, coherencia y la necesidad de agruparlo en cuatro dimensiones; no se identificaron sugerencias para suprimir o agregar preguntas (Peraza, Uzcátegui, Guerrero, Medina, Ramírez, & Lezama, 2017).

Tabla X. Resultados de validez de facie para docentes: análisis cuantitativo de la “V” de Aiken.

<b>Pertinencia.</b>										
4 jueces	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10
V de Aiken	0.750	0.917	0.833	0.833	0.833	0.917	0.917	0.917	0.833	0.667

<b>Redacción.</b>										
4 jueces	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10
V de Aiken	0.667	0.667	0.833	0.667	0.667	0.917	0.750	0.833	0.833	0.667

Tabla XI. Resultados de validez de facie para alumnos: análisis cuantitativo de la “V” de Aiken

<b>Pertinencia.</b>										
4 jueces	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10
V de Aiken	0.833	0.833	0.916	0.916	0.888	0.916	0.750	0.833	0.833	0.833

<b>Redacción.</b>										
4 jueces	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10
V de Aiken	0.666	0.833	0.666	0.750	0.583	0.666	0.666	0.666	0.666	0.750

En segundo lugar, se muestran los resultados de la aplicación de las rúbricas a un grupo de 16 jueces expertos, que evaluaron el contenido de dichos instrumentos en las categorías de pertinencia y redacción (ver Tabla XII y Tabla XIII); Boluarte & Tamari (2017) refieren que el coeficiente “V”

de Aiken es el estadístico más pertinente para valorar la validez de contenidos, por lo que los datos obtenidos se interpretaron a través de esta técnica, tomándose como robusto los reactivos cuyos valores sean iguales o mayores que 0.75. Los resultados obtenidos les otorgan validez y confiabilidad a los dos instrumentos; sin embargo, las sugerencias permitieron mejorar la redacción de ambas rúbricas. Por lo que se puede aplicar al grupo piloto.

Tabla XII. Datos de resultados de los jueces expertos que evaluaron el contenido del instrumento para docentes: análisis cuantitativo de la “V” de Aiken.

<b>Pertinencia.</b>										
16 jueces	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10
Media	3.87500	3.87500	3.81250	3.87500	3.87500	3.93750	3.87500	3.75000	3.81250	3.87500
V de Aiken	0.95833	0.95833	0.93750	0.95833	0.95833	0.97916	0.95833	0.91666	0.93750	0.95833

  

<b>Redacción.</b>										
16 jueces	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10
Media	3.93750	3.68750	3.75000	3.93750	3.87500	3.81250	3.87500	3.87500	3.93750	3.81250
V de Aiken	0.97916	0.89583	0.91666	0.97916	0.95833	0.93750	0.95833	0.95833	0.97916	0.93750

Tabla XIII. Datos de resultados de jueces expertos que evaluaron el contenido del instrumento para alumnos: análisis cuantitativo de la “V” de Aiken.

<b>Pertinencia.</b>										
16 jueces	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10
Media	3.81250	3.87500	4.00000	3.93750	3.93750	3.87500	3.75000	3.87500	3.93750	3.93750
V de Aiken	0.93750	0.95833	1	0.97916	0.97916	0.95833	0.91666	0.95833	0.97916	0.97916

  

<b>Redacción.</b>										
16 jueces	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 8	Pregunta 9	Pregunta 10
Media	3.56250	3.68750	3.81250	3.81250	3.81250	3.56250	3.56250	3.75000	3.81250	3.68750
V de Aiken	0.85416	0.89583	0.93750	0.93750	0.93750	0.85416	0.85416	0.91666	0.93750	0.89583

En tercer lugar, la aplicación de la prueba a un grupo piloto, en este proceso se evaluaron dos aspectos; primero, la aplicación de la encuesta de satisfacción sobre los instrumentos (ver Tabla XIV y Tabla XV) y la aplicación de los dos instrumentos para verificar la pertinencia o adecuación para la población objetivo, los datos obtenidos se analizaron mediante el alfa de Cronbach a través del

programa IBM-SPSS, versión 25. Los resultados de fiabilidad proporcionados por el índice de alfa de Cronbach cumplen con los criterios mencionados por Nunnally & Bernstein (1994), ya que establecen que los valores mínimos recomendados de los coeficientes de confiabilidad deben ser por lo menos 0.7 para investigaciones exploratorias (ver Tabla XVI y Tabla XVII).

Tabla XIV. Grados de satisfacción del instrumento aplicado a docentes.

Preguntas	Grado de satisfacción			
	Bajo grado	Aceptable grado	Buen grado	Excelente grado
1. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las instrucciones del instrumento?	0 %	0 %	30 %	70 %
2. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las preguntas o ítems?	0 %	0 %	32 %	68 %
3. ¿Cuál fue el grado de satisfacción con el instrumento?	0 %	0 %	34 %	66 %
4. ¿Cuál fue el grado de satisfacción con el tiempo para contestar el instrumento?	0 %	0 %	26 %	74 %

Tabla XV. Grados de satisfacción del instrumento aplicado a alumno.

Preguntas	Grado de satisfacción			
	Bajo grado	Aceptable grado	Buen grado	Excelente grado
1. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las instrucciones del instrumento?	0 %	6 %	22 %	72 %
2. ¿Cuál fue el grado de comprensión de las preguntas o ítems?	0 %	2 %	34 %	64 %
3. ¿Cuál fue el grado de satisfacción con el instrumento?	0 %	4 %	26 %	70 %
4. ¿Cuál fue el grado de satisfacción con el tiempo para contestar el instrumento?	0 %	4 %	24 %	72 %

Tabla XVI. Coeficiente alfa de Cronbach del instrumento aplicado a docentes.

Escala	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Basada en elementos estandarizados	Números de preguntas o ítems	Número de Encuestados
Escala total	0.891	0.890	10	50

Tabla XVII. Coeficiente alfa de Cronbach del instrumento aplicado a alumnos.

Escala	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Basada en elementos estandarizados	Números de preguntas o items	Número de Encuestados
Escala total	0.895	0.896	10	50

## CONCLUSIONES.

A partir del estudio llevado a cabo, una primera conclusión es que ambos instrumentos son pertinentes para evaluar y diagnosticar el proceso de mediación en el aula para asegurar la inclusión educativa de la diversidad de alumnos, y las aportaciones cualitativo y cuantitativo que brindaron los jueces permitieron afinar los dos instrumentos y ser aplicados.

Diversos estudios señalan la importancia del juicio de expertos para asegurar la pertinencia de los instrumentos (García, 2018; Gómez & Tobón, 2018), ya que con mucha frecuencia se diseñan instrumentos con bajo grado de coherencia con la teoría y el contexto de los actores (Escobar & Cuervo, 2008; Galicia, Balderrama, & Edel, 2017; Méndez & Rondón, 2012; Tobón, 2017; Tobón, 2018), y para complementar y fundamentar aún más la consistencia interna calculada a través del Alfa de Cronbach para docentes fue de 0.891 y para alumnos fue 0.895, lo cual confirma confiabilidad del instrumento (Aguilar & Sánchez, 2018), lo que indica que se puede aplicar a la población objetivo.

Una segunda conclusión es lo importante y necesario tener presente los aspectos cuantitativos y cualitativos durante y después del diseño, elaboración y validación de una herramienta para evaluar algún constructo y proceder a su implementación en el contexto. Como se refleja en los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción sobre los instrumentos (ver Tabla XIV y Tabla XV), de esta manera, se puede plantear, que los dos instrumentos están acordes con los avances teóricos y pueden ser relevantes en futuras investigaciones (Vázquez-Antonio, Tobón, Vázquez-Antonio, Herrera-Meza, & Juárez-Hernández, 2018).



Una tercera conclusión es que las dos rúbricas se fundamentan y se estructuran mediante el enfoque y taxonomía socioformativa (Gómez & Tobón, 2018) para valorar los procesos de mediación en el aula para asegurar la inclusión educativa de la diversidad de alumnos de educación primaria en la Ciudad de México. Es importante mencionar, que el enfoque socioformativo ha justificado su eficacia en el contexto latinoamericano, obteniendo beneficios en el logro de las metas educativas, y propone cinco niveles de desempeño para medir y evaluar competencias de desempeño en la educación, en la sociedad y en las organizaciones: Preformal, Receptivo, Resolutivo, Autónomo y Estratégico (Tobón, 2017a).

Finalmente, se puede expresar, que la confiabilidad de las rúbricas diseñadas acredita a los elementos metodológicos esenciales que plantea la evaluación socioformativa como rúbricas validadas, fiables y congruentes con el constructo (Vázquez-Antonio, Tobón, Vázquez-Antonio, Herrera-Meza, & Juárez-Hernández, 2018), que se aplican de forma simultánea para evaluar el proceso de mediación en el aula para asegurar la inclusión educativa de la diversidad de alumnos, y brinda la posibilidad de identificar los procesos de enseñanza que dan respuesta a las necesidades educativas, intereses, discapacidad, cultura, lengua, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de transformar la gestión del curriculum en un marco de respeto y tolerancia a la diversidad mediante el trabajo colaborativo, valores universales, y sobre todo, del impulso de un proyecto ético de vida acorde con la sociedad del conocimiento (Tobón, 2017).

Así también, se sugieren nuevos estudios relacionados al tema que aborden las fases del proceso de validez, como la aplicación en una muestra de docentes y alumnos de centros escolares públicas y privadas de nivel primaria, secundaria y bachillerato para determinar su fiabilidad y validez de constructo, para contar con un instrumento de alta calidad, y sobre todo confiable, que ayude a perfeccionar los procesos de mediación didáctica, aprendizaje, evaluación formativa e inclusión educativa de todos los alumno, sin excepciones por su condición y características.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Agreda, M., Hinojo, M., & Sola, J. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la Educación Superior española. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 0(49), 39-56. doi: 10.12795/pixelbit
2. Aguilar, C. M. & Sánchez, G. I. (2018). Construcción y validación de un instrumento para valorar desempeños pedagógicos de estudiantes en formación inicial. *Revista Educación*, 42(1), 2215-2644. doi: 10.15517/revedu.v42i1.22728
3. Aiken, L. R. (1985). Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement* 45, 131-142. Recuperado de: <https://www.goo.gl/8P4WyW>
4. Akram, M. & Zepeda, S. (2016). Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument. *Journal of Research and Reflection in Education*, 9(2), 134-148. Recuperado de: <https://www.goo.gl/UF6GmF>
5. Alcívar, E. M. & Rivadeneira, J. S. (2018). La inclusión de estudiantes con discapacidad, caso de estudio: facultad de ciencias humanísticas y sociales de la Universidad Técnica de Manabí. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (en línea). Recuperado de: <https://www.goo.gl/TnYdDW>
6. Almonacid, A., Feu, S., & Vizuete, M. (2018). Validación de un cuestionario para medir el Conocimiento Didáctico del Contenido en el profesorado de Educación Física (Validation of a questionnaire to measure Didactic Knowledge of Content in Physical Education teachers). *Retos*, 0(34), 132-137. Recuperado de: <https://www.goo.gl/9jjdC9>
7. Amador, G., Montesinos, O. A., & Alcaráz, N. (2016). Validation of an instrument to measure tutor performance in promoting self-directed learning by using confirmatory factor analysis. *Investigación y Educación en Enfermería*, 34(1), 74-83. doi: 10.17533/udea.iee.v34n1a09

8. Artidiello, M., Córdoba, M., & Arboleda, L. (2017). Características de la docencia transdisciplinaria: desarrollo de instrumentos para evaluarla. *Ciencia y Sociedad*, 42(2), 19-36. Recuperado de: <http://www.goo.gl/wvwbHG>
9. Azorín, C. M. (2017). *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1943-1060. doi: 10.5209/RCED
10. Bassi, F., Clerici, R., & Aquario, D. (2018). Evaluate the quality of didactics in the university: the opportunities offered by latent class modeling. *The TQM Journal*, 30(2), 168-180. doi: 10.1108/TQM-10-2017-0127
11. Boluarte, A. & Tamari, K. (2017). Validez de contenido y confiabilidad inter-observadores de Escala Integral Calidad de Vida. *Revista de Psicología*, 35(2), 617-642. doi: 10.18800/psico.201702.009
12. Brown, E. & McCowan, T. (2018). Buen vivir: reimagining education and shifting paradigms. *Compare: Un diario de educación comparativa e internacional*, 48(2), 317-323. doi: 10.1080/03057925.2018.1427342
13. Calderón, A., Arias, J. L., Meroño, L., & Méndez, A. (2018). Diseño y Validación del Cuestionario de Percepción del Profesorado de Educación Primaria sobre la Inclusión de las Competencias Básicas (#ICOMpri3). *Estudios sobre Educación*, 34(19), 67-97. doi: 10.15581/004.34.67-97
14. Caro, S. (2018). Innovation and social inclusion: Integration between emergent India and Colombia in a post-conflict era. *Humana del Sur*, 0(23), 111-129. Recuperado de: <http://www.goo.gl/9df5sk>
15. Chiva, I. & Ramos, G. (2015). Diseño y validación de una escala para evaluar las estrategias de gestión e intervención docente en educación primaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3), 1-24. Recuperado de: <http://www.goo.gl/KbVF6b>

16. De la Orden, A. & Pimienta, J. H. (2016). Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 40-52. Recuperado de: <http://www.goo.gl/rsT8Rf>
17. Dere, Z. & Ömeroğlu, E. (2018). Development of Creative Behavior Observation Form: A Study on Validity and Reliability. *Universal Journal of Educational Research* 6(3): 562-570. doi: 10.13189/ujer.2018.060319
18. Durán, E. & Durán, M. (2015). Adaptación y validez de un instrumento para la evaluación de docencia universitaria: escala de desempeño docente institucional (EDDI). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(1), 75-89. Recuperado de: <http://www.goo.gl/LJgysJ>
19. Escobar, J. & Cuervo, Ángela. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, vol. 6, núm. 1, pp. 27-36. Recuperado de: <http://www.goo.gl/EjuQMx>
20. Evers, A., Verboon, P., & Klaijnsen, A. (2017). The development and validation of a scale measuring teacher autonomous behaviour. *British Educational Research Journal*, 43(4), 805-821. doi: 10.1002/berj.3291
21. Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit. Revista de Psicología*, 23(1), 39-56. Recuperado de: <http://www.goo.gl/21JH2V>
22. Ford, C. (2018). Effective practice instructional strategies: Design of an instrument to assess teachers' perception of implementation. *Studies in Educational Evaluation*, 56(0), 154-163. doi: 10.1016/j.stueduc.2017.12.004
23. Galicia, L. A., Balderrama, J. A., & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9 (2), 42-53. doi: 10.18381/Ap.v9n2.993

24. García, R. (2018). Diseño y construcción de un instrumento de evaluación de la competencia matemática: aplicabilidad práctica de un juicio de expertos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(99), 347-372. doi: 10.1590/s0104-40362018002601263
25. Gómez, J. A. & Tobón, S. (2018). Diseño y validación de un instrumento para evaluar el impacto de los proyectos formativos en educación básica en México. *Revista Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo*, (en línea). Recuperado de: <http://www.goo.gl/u7HG63>
26. González, M. I., Carabantes, E., & Muñoz, N. E. (2016). Construcción y validación de la escala de apreciación de la calidad del programa de asignatura. Propuesta para el estudio de la calidad de la docencia. *Formación universitaria*, 9(1), 77-90. doi: 10.4067/S0718-50062016000100009
27. González, M. L. (2018). UVE Socioformativa: Estrategia Didáctica para Evaluar la pertinencia de la solución a problemas de contexto. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(16), 133-153. Recuperado de: <http://www.goo.gl/GCdmf9>
28. Guerrero, D. & Pérez, E. (2016). La inclusión armónica desde la educación para la paz y la planeación de la convivencia. *Ra Ximhai*, 12(3), 383-396. Recuperado de: <http://www.goo.gl/BYocGG>
29. Gutiérrez, A., Herrera, L., Bernabé, M., & Hernández, J. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12(6), 227-239. Recuperado de: <http://www.goo.gl/ug4a5e>
30. Hernández, C., Jiménez, T., Araiza, I., & Vega, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4), 15-30. Recuperado de <http://www.goo.gl/6HpydS>
31. Jiménez, F., Lalueza, J. L., & Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. doi: 10.24320/redie.2017.19.3.830

32. Liu, H., Ludu, M., & Holton, D. (2015). Can K-12 Math Teachers Train Students to Make Valid Logical Reasoning? A Question Affecting 21st Century Skills. (331-353). In: Ge X., Ifenthaler D., Spector J. (eds) Emerging Technologies for STEAM Education. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations. Springer, Cham, 411. doi: 10.1007 / 978-3-319-02573-5\_18
33. Lizasoain, L., Tourón, J., & Sobrino, A. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013. Revista Española de Pedagogía, 73(262), 465-482. Recuperado de: <http://www.goo.gl/LCqYwV>
34. Luna, E. & Reyes, É. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(3), 13-27. Recuperado de: <http://www.goo.gl/exFhxY>
35. Marcelín, M. A., Díaz, E. M., & Lara, F. (2018). La calidad educativa desde la perspectiva de la inclusión. Revista Científico Pedagógica Atenas, 1(41), 131-146. Recuperado de: <https://www.goo.gl/1FsgLW>
36. Martin, A. & Molina, E. (2017). Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación Secundaria: diseño y validación de un cuestionario. Estudios Pedagógicos, 53(2), 195-220. doi: 10.4067/S0718-07052017000200011
37. Martínez, C. I. & García, I. (2017). Análisis de las Prácticas Evaluativas Inclusivas de Tres Docentes de Educación Preescolar en México. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11(1), 225-243. doi: 10.4067/S0718-73782017000100014
38. Méndez, C. & Rondón, M. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. Revista Colombiana de Psiquiatría. 41(1),197-207. Recuperado de: <http://www.goo.gl/8A5QnB>

39. Meroño, L., Calderón, A., Arias, J. L., & Méndez, A. (2018). Primary school student and teacher perceptions of competency-based learning. *Cultura y Educación*, 30(1), 1-37. doi: 10.1080/11356405.2018.1436796
40. Moreno, T. (2016). Evaluación de la docencia en el ámbito universitario: la voz de los alumnos. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (71), 107-122. Recuperado de <http://www.goo.gl/9mzbWC>
41. Moriña, A. & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, SP. Número Especial, 87-95. doi: 10.1590/2175-3539/2018/053
42. Muñoz, H. A. (2016). Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Praxis & Saber*, 7(13), 199-221. Recuperado de: <http://www.goo.gl/hnfkvH>
43. Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3<sup>a</sup> Ed). Nueva York: Mc-Graw-Hill.
44. Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 43-62. Recuperado de: <http://www.goo.gl/wjFb59>
45. Özdás, F. (2018). Pre-Service Teachers' Perceptions with Regard to Teaching-Learning Processes. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 188-196. doi: 10.5539/jel.v7n3p188
46. Pallarés, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126-136. doi: 10.24320/redie.2018.20.2.1700
47. Peraza, S., Uzcátegui, B., Guerrero, D., Medina, D., Ramírez, A., & Lezama, L. (2017). Diseño, confiabilidad, validez y normas de la escala de resiliencia para estudiantes universitarios. *Revista de Pedagogía*, 38 (103), 158-176. Recuperado de: <http://www.goo.gl/rKb1jj>

48. Pineda, C. A., Castro, J. A., & Chaparro, R. A. (2018). Estudio psicométrico de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff en adultos jóvenes colombianos. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 45-55. Recuperado de: <http://www.goo.gl/aGrdze>
49. Ramírez, C., González, J., & Llautong, A. (2017). Inclusión educativa. Desafío docente en los salones de Ecuador. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (en línea). Recuperado de: <http://www.goo.gl/YUWU1B>
50. Reza, L. & Campoverde, J. (2017). La inclusión social en el Ecuador. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (en línea). Recuperado de: <http://www.goo.gl/hThx33>
51. Rikkert, M., Wim, J. C. M., & K. van Veen (2018) Developing an Instrument for Teacher Feedback: Using the Rasch Model to Explore Teachers' Development of Effective Teaching Strategies and Behaviors. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 247-264. doi: 10.1080/00220973.2016.1268086
52. Roose, I., Goossens, M., Vanderlinde, R., Vantieghem, W., & Avermaet, P. (2018). Measuring professional vision of inclusive classrooms in secondary education through video-based comparative judgement: An expert study. *Studies in Educational Evaluation*, 56(0), 71–84. doi: 10.1016/j.stueduc.2017.11.007.
53. Sancho, C., Jornet, J. M., & González, J. (2018). Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación: escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 92-104. doi: 10.24320/redie.2018.20.3.1762
54. Tabatabaee, M., Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Baghaei, P. (2018). Development and Validation of a Teacher Success Questionnaire Using the Rasch Model. *International Journal of Instruction*, 11(2), 129-144. doi: 10.12973/iji.2018.11210<sup>a</sup>



55. Tobón, S. (2017). Essential axes of knowledge society and socioformation. Mount Dora (USA): Kresearch. 40 p. doi: 10.24944/isbn.978-1-945721-19-9
56. Tobón, S. (2017a). Proyecto de Enseñanza y evaluación con rubricas. Mount Dora (USA): Kresearch Corp.
57. Tobón, S. (2018). El Proyecto de Enseñanza: Aprendizaje y evaluación. México: Centro universitario CIFE. Recuperado de: <https://www.goo.gl/fjxwVv>
58. Traver, J. A. & Ferrández, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. Perfiles educativos, 38(151), 86-103. Recuperado de: <http://www.goo.gl/LyqZQW>
59. Urquiza, A., Billi, M., & Leal, T. (2017). Aplicar una distinción. Un programa sistémico-constructivista para la investigación social cualitativa. Revista Mad, (37), 21-53. doi: 10.5354/0718-0527.2017.47269
60. Utriainen, J., Tynjälä, P., Kallio, E., & Marttunen, M. (2018). Validation of a modified version of the Experiences of Teaching and Learning Questionnaire. Studies in Educational Evaluation, 56(0), 133-143. doi: 10.1016/j.stueduc.2017.12.007.
61. Vázquez-Antonio, J, M, Tobón, S., Vázquez-Antonio, J., Herrera-Meza, S. R., & Juárez-Hernández, L. G. (2018). Diseño y validez de contenido de una rúbrica socioformativa para evaluar el informe de prácticas profesionales en la Educación Normal. Revista Espacios, Número especial. CITED 2017, 29- 40. Recuperado de: <http://www.goo.gl/pLTp2b>
62. Velásquez, Y. M., Quiceno, E. M., & Tamayo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. Actualidades Investigativas en Educación, 16(3), 331-366. doi: 10.15517/aie.v16i3.26113

63. Vilchis, V. & Arriaga, J. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69-86. doi: 10.15517/revedu.v42i1.23249
64. Vlasova, T., Krasnova, E., Abraukhova, V., & Safontseva, N. (2018). Dynamics of Russian Employers' Perceptions on the Training Quality of Specialists in the System of Secondary Vocational Education. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(1),76-88. Recuperado de: <https://www.goo.gl/g8rQLY>
65. Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. doi: 10.24320/redie.2018.20.1.1409
66. Zapata, I., López, J., & Rivera, M. (2015). La inclusión educativa una mirada desde los docentes-tutores del bachillerato universitario: retos y desafíos. *Ra Ximhai*, 11(4), 355-367. Recuperado de: <http://www.goo.gl/w3749v>

#### **DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **Rubén López Vázquez.** Máster en Educación y estudios concluidos de Maestría en Didáctica y Conciencia Histórica. Doctorante en Socioformación y Sociedad del Conocimiento en el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Director de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva No. 273, SEP. Correo electrónico: [ciferubenlopez@gmail.com](mailto:ciferubenlopez@gmail.com)
2. **Sergio Tobón Tobón.** Posdoctorado en competencias docentes, Doctor en Modelos Educativos y Políticas Culturales en la Sociedad del Conocimiento y Licenciado en Psicología. Director, docente, investigador y fundador del Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Coordinador del doctorado en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Correo electrónico: [stobon@cife.edu.mx](mailto:stobon@cife.edu.mx)

3. **María Guadalupe Veytia Bucheli.** Doctora en Gestión Educativa, Máster en Educación, y Licenciada en Educación Primaria. Profesora de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Correo electrónico: [dra.veytiabucheli@gmail.com](mailto:dra.veytiabucheli@gmail.com)
4. **Luis Gibrán Juárez Hernández.** Doctor en Ciencias Biológicas y de la Salud, Máster en Biología y Licenciado en Hidrobiología. Investigador en el Área de Diagnóstico y Gestión Ambiental y Coordinador Educativo e Investigador del Centro Universitario CIFE. Correo electrónico: [luisgibrancife@gmail.com](mailto:luisgibrancife@gmail.com)

**RECIBIDO:** 15 de enero del 2019.

**APROBADO:** 10 de febrero del 2019.