

# **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud  
**Doctorado Interinstitucional en Educación**



**Normativa y práctica en evaluación inclusiva.  
Análisis de actores, interacciones e instituciones  
en cuatro escuelas primarias, desde la teoría  
fundamentada**

---

**TESIS** que para obtener el **GRADO** de  
**DOCTORA EN EDUCACIÓN**

Presenta: **MÓNICA DEL CARMEN REYES VERDUZCO**

Director **DR. SALVADOR IVÁN RODRÍGUEZ PRECIADO**

Tlaquepaque, Jalisco., 21 de agosto de 2019

## Agradecimientos

El camino ha sido largo y arduo, pero generoso. Ahora es justo agradecer.

A Martín, a mis hijas, Mónica y Ana Belén, por su apoyo generoso, a veces callado, a veces evidente, pero siempre presente. Gracias por los días de calma y por la paciencia y respeto para con mis tiempos, necesidades y proyectos. A mi madre y mi padre, hermana y hermanos, por alentar este esfuerzo.

A los Dres. Luis Felipe Gómez y Juan Carlos Silas, coordinadores del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIeE) del ITESO, por su acompañamiento insustituible durante todo el trayecto formativo del Programa. Ha sido un privilegio reconocer su gran valor como educadores, investigadores y como personas.

Agradezco también la dirección de tesis del Dr. Salvador Iván Rodríguez Preciado. Valoro en él, especialmente, su capacidad de escucha y su paciencia y comprensión para con mis propios procesos de aprendizaje y reflexión. Sus orientaciones y recomendaciones permitieron que este documento sea, en palabras de Umberto Eco, «una tesis digna».

Para el Dr. Rafael Reyes Chávez y las Dras. Mariana Hernández Flores y Judith Salvador Cruz, lectores y sinodales de esta investigación, mi agradecimiento por sus puntuales aportaciones que enriquecieron mi quehacer investigativo.

A las y los docentes y escuelas participantes en el estudio, por dejar que me acercara de nuevo al espacio físico donde se aprende y se enseña, al espacio de las ideas y reflexiones compartidas. Gracias por recordarme que la escuela es el mejor lugar para hacernos preguntas que nos ayuden a avanzar, especialmente en el arduo camino de la inclusión.

Gracias, finalmente, al apoyo del CONACyT, por la beca que me ha permitido dedicar tiempo y esfuerzo a esta investigación.

## Resumen

La evaluación inclusiva se define como un enfoque de la evaluación en los centros regulares, en donde la política y la práctica están estructuradas para promover el aprendizaje de todo el alumnado, a través de un proceso sistemático y riguroso de atención docente. La política puede evidenciarse en la normativa, los sistemas de apoyo y los valores compartidos (creencias, actitudes, supuestos); y las prácticas en los procesos, estrategias y recursos utilizados.

El objetivo de esta investigación fue analizar cómo la normativa y la práctica en evaluación inclusiva pueden contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz. El tipo de estudio es descriptivo, con un enfoque cualitativo, bajo el método de la Teoría Fundamentada, a partir de entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes a ocho profesores elegidos por conveniencia.

Los resultados evidencian que la evaluación inclusiva se realiza en los términos mínimos posibles y que persisten prácticas integrativas y tradicionales junto a algunos elementos inclusivos. Aun cuando la normativa prevé el desarrollo de una educación con calidad y equidad, esta no ha logrado consolidarse. Se constatan algunas prácticas inclusivas, pero no hay todavía conciencia de que eso implique o signifique una evaluación inclusiva. Por su parte, el papel de los y las docentes sigue siendo fundamental en la implementación y desarrollo de la educación inclusiva en general y de la evaluación inclusiva, en particular. En ello, la formación inicial normalista presenta lagunas y ausencias formativas importantes que necesitan ser atendidas. El estudio no puede ser generalizable, pero da cuenta puntual del estado que guarda la evaluación inclusiva en Colima, México, por lo que sus implicaciones para el diseño de la política local pueden ser recuperables.

*Palabras claves:* educación inclusiva, evaluación inclusiva, políticas inclusivas, prácticas inclusivas, teoría fundamentada.

## Abstract

Inclusive assessment is defined as an approach to evaluation in the regular centers, where the policy and practice are structured to promote the learning of all students, through a systematic process and rigorous attention to teacher education. The policy may be evident in the regulations and support systems, and shared values (beliefs, attitudes, assumptions); and practices in the processes, strategies and resources used.

The objective of this research was to analyze how the regulation and practice in inclusive assessment can contribute to a teaching-learning process effective. The type of study is descriptive, with a qualitative approach, under the Grounded Theory method. From semi-structured interviews and non-participant observations to eight teachers chosen by convenience, we sought to reconstruct the meanings that underlie inclusive assessment.

The results show that this is done in the minimum possible terms and traditional practices integrative persist along with some inclusive elements. Even though the regulations provide for the development of an education with quality and equity, this has not been consolidated. Some inclusive practices are evident, but there is still no awareness that this implies or means an inclusive assessment. On the other hand, the role of teachers continues to be fundamental in the implementation and development of inclusive education in general and inclusive evaluation, in particular. In this, the initial teaching training has gaps and significant training absences that need to be addressed. The study cannot be generalizable, but it gives a timely account of the state of the inclusive assessment in Colima, Mexico, so its implications for the design of local politics can be recoverable.

*Key words:* inclusive education, inclusive assessment, inclusive policies, inclusive practices, grounded theory.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	9
<b>Capítulo I. La inclusión educativa. Un paradigma en construcción</b>	
1.1. Antecedentes de la inclusión .....	19
1.1.1. Evolución histórica del concepto de inclusión .....	19
1.1.1.1. De la normalización a la integración .....	19
1.1.1.2. De la integración a la inclusión .....	21
1.1.1.3. De la inclusión social a la inclusión educativa .....	25
1.1.2. Procesos de exclusión-inclusión.....	28
1.1.3. Modelos de integración e inclusión .....	33
1.2. La inclusión social y su concreción en la escuela .....	35
1.3. Políticas de integración e inclusión en México .....	37
<b>Capítulo II. El problema de la evaluación inclusiva</b>	
2.1. Importancia de la evaluación para la educación inclusiva .....	47
2.2. Evaluación regular y su relación con la evaluación inclusiva .....	51
2.3. Evaluación inclusiva como indicador de inclusión .....	56
2.3.1. Buenas prácticas en inclusión.....	57
2.3.2. Binomio eficacia-calidad en inclusión .....	59
2.4. Preguntas de investigación .....	61
2.5. Objetivos.....	62
2.5.1. Objetivo general .....	62
2.5.2. Objetivos específicos .....	62
2.6. Justificación.....	62
<b>Capítulo III: Marco teórico-referencial</b>	
3.1. Estado del arte de la evaluación inclusiva .....	65
3.1.1. Vicisitudes y dilemas en la educación inclusiva .....	66
3.1.2. Políticas en evaluación inclusiva.....	69
3.1.3. Actitudes del profesorado hacia la evaluación inclusiva.....	71
3.1.4. Recursos y estrategias en evaluación inclusiva .....	73

3.1.5. La inclusividad en la evaluación de los aprendizajes .....	74
3.2. Marco referencial. El <i>Índex para la inclusión</i> .....	79

## **Capítulo IV. Descripción del contexto y de las y los participantes**

4.1. Descripción de las instituciones, el contexto escolar y las y los participantes.....	89
4.1.1. Escuela primaria estatal TM «IMA».....	89
4.1.2. Escuela primaria federal TV «IA».....	92
4.1.3. Escuela primaria federal TV «NH».....	96
4.1.4. Escuela primaria estatal TV «DN».....	98
4.2. Caracterización general de las y los participantes.....	102

## **Capítulo V. Diseño metodológico**

5.1. Paradigma investigativo .....	106
5.2. Elección del método .....	106
5.3. Selección de las y los participantes .....	110
5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	111
5.5. Tratamiento de los datos y análisis de la información.....	115
5.6. Validez y confiabilidad de los datos.....	117
5.7. Papel de la investigadora .....	119
5.8. Ética en la investigación .....	121

## **Capítulo VI. Descripción del trabajo de campo**

6.1. Actividades iniciales.....	123
6.2. Entrevistas.....	124
6.3. Observaciones.....	126
6.4. Registros.....	128
6.4.1. Diario de campo.....	128
6.4.2. Diario de investigación.....	129
6.4.3. Video-bitácora.....	130
6.4.4. Memos.....	130
6.5. Organización de la información.....	131
6.5.1. Tipo de información obtenida.....	131
6.5.2. Clasificación de la información.....	132
6.6. Tratamiento y análisis de los datos.....	133
6.6.1. Tratamiento de los datos.....	133

6.6.2. Proceso de análisis.....	134
6.7. Construcción de las categorías analíticas.....	135
6.7.1. Categorías teóricas.....	136
6.7.2. Categorías empíricas.....	136

## **Capítulo VII. Resultados**

7.1. Análisis de los marcos reguladores nacionales e internacionales y su injerencia en la implementación de la evaluación inclusiva.....	138
7.2. Impacto de la evaluación en la cultura escolar inclusiva .....	149
7.2.1. Supuestos sobre la inclusión.....	149
7.2.2. Concepto de evaluación inclusiva.....	152
7.2.3. Identidad de los sujetos con BAPS.....	153
7.2.4. Actitudes del profesorado.....	155
7.3. Prácticas escolares inclusivas en evaluación.....	156
7.3.1. Actores educativos.....	156
7.3.2. Interacciones.....	161
7.3.3. Actitudes docentes.....	165
7.4. Papel del equipo de USAER en la evaluación inclusiva.....	166
7.4.1. Funciones de USAER.....	168
7.4.2. Estrategias y recursos utilizados.....	171
7.5. Formación docente en la evaluación inclusiva.....	177
7.5.1. El problema de la identidad docente.....	179
7.5.2. Los centros de formación de docentes y las instituciones de educación superior.....	182

## **Conclusiones**

Conclusiones.....	185
Recomendaciones.....	191
Referencias.....	196
Apéndices.....	213
Apéndice 1. Glosario de siglas y abreviaturas.....	213
Apéndice 2. Guía de entrevista a profesores.....	215
Apéndice 3. Guía de observación no participante.....	216
Apéndice 4. Registro de observaciones.....	218
Apéndice 5. Matriz de análisis.....	220

## Lista de Tablas y Figuras

### Tablas

Tabla 1.	Repaso histórico internacional y regional de la atención a la diversidad y educación inclusiva	22
Tabla 2.	Ámbitos donde pueden desencadenarse procesos de exclusión y factores que operan en cada ámbito	32
Tabla 3.	Repaso histórico nacional de la atención a la diversidad y educación inclusiva	45
Tabla 4.	Relación de alumnos con BAPS identificados y observados	101
Tabla 5.	Caracterización de las y los docentes participantes	104
Tabla 6.	Registro de entrevistas.	125
Tabla 7.	Registro de observaciones	218
Tabla 8.	Registro general del trabajo de campo	132
Tabla 9.	Matriz de análisis de estudios internacionales y nacionales en evaluación inclusiva	207
Tabla 10.	Estudios, informes y marcos de acción de organismos internacionales en materia de evaluación inclusiva	141
Tabla 11.	Documentos rectores nacionales en materia de educación y evaluación inclusiva	142
Tabla 12.	Estudios y documentos nacionales en materia de evaluación inclusiva	143

### Figuras

Figura 1.	Proceso de exclusión-inclusión social	29
Figura 2.	Evolución de la atención al alumno con discapacidad	34
Figura 3.	Dimensiones del <i>Índice para la inclusión</i> .	80
Figura 4.	Secciones del <i>Índice para la inclusión</i>	81
Figura 5.	Fases de la investigación	109
Figura 6.	Diseño metodológico	114
Figura 7.	Proceso de análisis de los datos	117
Figura 8.	Categorías de análisis.	135



## Introducción

El objetivo de esta investigación fue analizar cómo la normativa y la práctica en evaluación inclusiva contribuyen a la promoción de una escuela eficaz que garantice la inclusión de las personas que presentan discapacidad y/o barreras para el aprendizaje y la participación en el ámbito educativo regular.

En la actualidad, la inclusión educativa se entiende como una cuestión de derechos humanos que hace referencia a un amplio grupo de alumnado, entre los que se encuentran la población indígena, los niños y niñas con aptitudes sobresalientes y otros colectivos en riesgo de exclusión (niños y niñas jornaleros y agrícolas migrantes, de zonas urbano-marginales, entre otros), además de los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, asociadas o no a una discapacidad.

Por *Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social* (en adelante BAPS), se entiende el concepto utilizado por el Índice para la inclusión<sup>1</sup> para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna a lo largo de su vida y que impiden la participación y el aprendizaje. Se considera que tales barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. (Booth y Ainscow, 2000). Así, las barreras vienen de afuera, del entorno que facilita o dificulta la inclusión, en contraposición al término en desuso de *Necesidades Educativas Especiales* (en adelante NEE), por cuanto estas se asocian a las necesidades educativas inherentes o propias del alumno(a), para que este pueda lograr su aprendizaje y desarrollo plenos. El término de BAPS aparece también como asociado o no a una discapacidad, en razón de que las barreras que presentan las personas pueden o no estar relacionadas con una discapacidad, ya sea permanente o temporal, reversible o irreversible.

El concepto *discapacidad* ha evolucionado a través de la historia de acuerdo al tipo de discapacidad de que se trate, del contexto en el que se aborde y del grado de

---

<sup>1</sup> *El Índice para la Inclusión*, de Booth y Ainscow (2000), es un documento que recupera la reflexión sobre los supuestos teóricos acerca de la inclusión educativa y cómo se realiza esta en las aulas de educación básica. Se trata, en esencia, de una guía práctica en los procesos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje en contextos inclusivos. El texto ha sido traducido y adaptado a numerosas lenguas y asumido por varias naciones como una guía indispensable en el proceso de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

estigmatización que presenta. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), en la nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud (CIF), la discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones a la participación. Por consiguiente, se trata de un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las de la sociedad en la que vive. (OMS, 2001).

Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la Organización de las Naciones Unidas, refiere que las personas con discapacidad son «aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás». (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006, artículo 1º, p. 12).

Ambas definiciones están sustentadas en un modelo social de la discapacidad que busca centrar la atención en las necesidades que esta presenta y las ayudas que requiere para eliminarlas, y no en las dificultades para realizar alguna actividad de la vida cotidiana; en ese sentido, son complementarias. Aquí se retoma la definición de la ONU por cuanto valora el espectro de participación e interacción con el ambiente que la persona con discapacidad puede o no presentar, y las condiciones de igualdad necesarias.

La población que presenta BAPS y/o discapacidad ha sido, tradicionalmente, poco atendida y estudiada, aun y cuando el número de estas personas, ya sea por la prevalencia de la discapacidad o por la inevitable inversión de la pirámide poblacional, cada día va en aumento (INEGI, 2013). Sin embargo, su presencia es importante y dinámica; algunos datos:

La Organización Mundial de la Salud estimaba que en el 2010 habría un poco más de 1000 millones de personas viviendo con algún tipo de discapacidad, lo cual representaba en ese momento alrededor del 15% de la población mundial (OMS, 2011). Para el caso de México, la prevalencia para esa misma fecha era de 9% del total de la población nacional «por lo cual se estimó que el número de personas con discapacidad podría llegar a ser de alrededor de 9.7 millones en todo el país». (CONADIS, 2011, p. 20).

Esta cifra contrasta con la presentada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discapacidad, que refiere que el porcentaje de la población con discapacidad respecto de la población total en México es de 5.1%, de acuerdo al censo del 2010. (CONAPRED, 2012).

El problema de la información confiable y oportuna en nuestro país es evidente, y se agudiza cuando se habla de población vulnerable: a la dificultad de definiciones precisas sobre la discapacidad y sus tipos, se suman las distintas metodologías empleadas para su estudio, el trabajo y la atención con las poblacionales por grupos de edad, el diseño de los estudios y la calidad y veracidad de los mismos, lo cual ha obstaculizado el análisis y el uso de la información disponible.

Por su parte, el Estado Mexicano dice reconocer que

El 10% de la población escolar de nivel básico en nuestro país tiene algún tipo de discapacidad y la misma proporción tiene aptitudes sobresalientes. Sólo se atiende 5,8% de la primera lo que equivale a unos 150 mil alumnos/as con discapacidad; mientras que el 7,3% de los alumnos/as con aptitudes sobresalientes que son atendidos equivalen a unos 190 mil; sin embargo, falta por atender en promedio el 90% de la población con esta condición (DOF, 2014, p.8).

Para el censo del 2010, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) aplicó un cuestionario ampliado a la población total censada, y describió el perfil educativo general de este grupo respecto a nivel de asistencia escolar, aptitud para leer y escribir, analfabetismo y nivel y promedio de escolaridad, encontrando que «la población con discapacidad de 3 a 29 años se encuentra en desventaja frente a su contraparte sin discapacidad, ya que mientras 45 de cada 100 no asisten a la escuela, entre las personas sin discapacidad lo hacen 56» (INEGI, 2013, p. 70). La cifra todavía es más preocupante cuando se analizan los datos por entidad federativa, evidenciando que mientras que el porcentaje de población en ese mismo rango de edad que asistía a la escuela en el Distrito Federal era de 52.9%, para estados como Guerrero o Chiapas tal porcentaje se reducía al 40.3 y 35.1 por ciento, respectivamente.

También se reportó en este mismo censo que la asistencia en los primeros ciclos para la población con discapacidad es baja, ya que sólo 48.2% de los niños y niñas de 3 a 5 años (edad preescolar) van a la escuela; de los 6 a los 11 años (etapa de educación primaria) se

incrementa de manera importante hasta alcanzar un porcentaje de 81.4% y, finalmente, después de los 12 y hasta los 29 años, disminuye de forma constante (durante la secundaria, media superior y superior). Y aunque tal dinámica no es privativa de la población sin discapacidad, pues en un ritmo semejante ocurre lo mismo para la población en general, el mismo censo reconoce que «además de las dificultades de acceso propias del sistema educativo, para la población con discapacidad se suman otros factores que pueden afectar su nivel de asistencia, como son el tipo y la causa de discapacidad» (INEGI, 2013, p. 71).

Respecto a la aptitud para leer y escribir, el Censo 2010 reporta que 34.1% de las personas con discapacidad de 6 a 14 años de edad no saben leer y escribir; porcentaje tres veces superior al de la población sin discapacidad de la misma edad (10.3%). Finalmente, para el nivel de escolaridad, puntualiza que entre la población con discapacidad mayores a 15 años (dado que las edades de entre 3 y 14 años todavía se encuentran estudiando), «27.9% no tiene estudios, 45.4% terminó al menos un año de primaria, 13.3% uno de secundaria, 7.3% uno de media superior y 5.2% uno de superior; es decir, la mayor parte de la población (86.6%) tiene como nivel máximo de estudio la educación básica» (INEGI, 2013, p. 78).

Además de las dificultades propias de este grupo poblacional, hay otras de carácter social, estructural y de derechos, que no sólo no han sido suficientemente atendidas, sino que han sido subvaloradas en relación con el resto de la población. Baste un ejemplo: parece ser suficiente con que el niño o niña en edad escolar asista a la escuela, permanezca en ella, y avance grados y niveles escolares aun y cuando sus aprendizajes no sean significativos y de calidad, aun y cuando su nivel de participación y socialización no sean los adecuados en términos de frecuencia y funcionalidad respecto de su edad y género.

Surgen entonces las interrogantes: ¿es tan real y posible la inclusión como deseable?, ¿están dadas las condiciones suficientes y necesarias para que esto suceda?, ¿están realmente preparadas las escuelas y las aulas para recibir y atender a un estudiante con discapacidad, cualquiera que esta sea?, ¿las alumnas y alumnos que ya están integrados, están recibiendo las ayudas que necesitan para que su inclusión sea plena? Estas y otras preguntas se discuten en relación con la práctica y las políticas educativas inclusivas, pero respecto a la investigación para el desarrollo del área, el tema ha quedado también a la deriva.

Numerosos informes e investigadores (Acle, 2006; García, Romero, Motilla y Zapata (2009); Roque, 2001; Barton, 1998, 2001 y 2009) han advertido junto con la Organización Mundial de la Salud, que «es necesario crear una masa crítica de investigadores especializados en discapacidad. Asimismo, deberían reforzarse las aptitudes de investigación en una diversidad de disciplinas como epidemiología, estudios sobre discapacidad, salud, rehabilitación, educación especial, economía, sociología y políticas públicas» (OMS, 2011, p. 22), para atender este amplio sector de la población que, aunque minoritario, resulta la más amplia minoría de entre todos los grupos vulnerables de nuestro país, sólo después de la población indígena.

Estos investigadores señalan también que es importante avanzar rápidamente hacia la consolidación de constructos teóricos sobre la inclusión, el desarrollo de conocimientos relevantes que permitan entender el fenómeno educativo, así como delimitar, caracterizar y mejorar la atención en los servicios de educación especial, pues los estudios de esta población no se han incrementado en la misma proporción que los servicios para las personas con discapacidad (Acle, 2006).

En ese sentido, la literatura revisada da cuenta de los variados elementos que inhiben o facilitan la inclusión. Aspectos como el papel del profesorado, un liderazgo colaborativo y eficaz, las altas expectativas en el alumnado, la promoción y vivencia de valores inclusivos al interior de los centros educativos, el apoyo y colaboración de los padres, así como el diseño e implementación de Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)<sup>2</sup> y una evaluación más formativa y curricular, centrada en lo que los estudiantes pueden hacer antes que en lo que se les dificulta, resaltan elementos claves para la educación inclusiva (Reyes, 2013).

Los principales retos para la inclusión estriban, por su parte, en el acceso, permanencia y promoción efectiva del alumnado que presenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social y/o discapacidad, en el nivel de participación y socialización dentro y fuera del aula, en la apropiación del aprendizaje significativo a través de un currículo general pero adaptado, que permita y dinamice que estos niños y niñas aprendan en el aula

---

<sup>2</sup>Las Adaptaciones o Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), son ajustes o modificaciones al currículo general que realiza el docente para promover el aprendizaje, la participación y la socialización del alumno en el aula regular. Cuando se diseñan e implementan de manera apropiada, constituyen un facilitador de la inclusión educativa.

regular, junto a sus pares, en igualdad de oportunidades. Al mismo tiempo, una evaluación poco formativa y más en razón de estándares internacionales que de *tomarles el pulso* a los estudiantes para reconocer las ayudas que necesitan y cómo se les ofrecerán, dificulta la implementación de una inclusión educativa plena.

Así, los resultados de un estudio desarrollado del 2011 al 2013 por parte de esta investigadora (Reyes, 2013), donde se analizaba el proceso de exclusión-inclusión de un alumno con discapacidad intelectual integrado desde pequeño al aula regular de educación primaria, evidenció que la inclusión reporta algunos aciertos en sus elementos de ingreso, permanencia y hasta retención, pero se detiene luego en la evaluación, porque la encuentra difícil de diseñar e implementar, como parte final de un proceso continuado de aprendizaje que necesita evidenciar los logros, por pequeños o grandes que estos sean, y traducirlos luego en instrumentos de mejora que lleven a la eficacia educativa y, en última instancia, a la calidad. En ese sentido, la evaluación no ha sido suficientemente discutida y valorada en la esfera educativa mexicana como estrategia para favorecer esa inclusión, de ahí la importancia de estudios como este.

Ya en el año 2002, con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en adelante INEE), se señalan las directrices de la normativa en evaluación para toda la educación básica regular, pero respecto al rasgo de inclusividad, de cómo evaluar con justicia y equidad a poblaciones excluidas, esta se encuentra todavía en incipientes procesos de reflexión y análisis; acaso se pueden referir como casos recientes de atención a poblaciones en desventaja, el de la consulta a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación indicativa que arrojó que, aquellos, piden una educación de calidad que fortalezca su lengua y reproduzca su cultura (INEE, 2015), o la construcción de directrices para mejorar la educación de la niñez jornalera agrícola migrante, en proceso (INEE, 2016).

Sin embargo, en no pocas ocasiones los esfuerzos por lograr la inclusión a la escuela regular, encuentran algunos aciertos y avances en los elementos educativos que están en juego en la escuela y aula regular, pero luego, se detienen justo en su apartado más complejo, la evaluación: ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar al alumno o alumna con BAPS y/o discapacidad?, ¿contra qué evaluarlos?, ¿cómo consignar sus notas?, ¿cómo hacer frente a la aplicación de los exámenes estandarizados?, ¿qué hacer para que estos estudiantes consoliden

aprendizajes significativos y de calidad?, ¿qué papel juega la normativa en la aplicación de la evaluación inclusiva?, ¿qué esfuerzos realiza el o la docente al margen, inclusive, de esta misma normativa en pro de la inclusión posible? Estas y otras interrogantes presentan con frecuencia los y las docentes, quienes terminan por sentirse abrumados y desalentados en la ardua tarea de la inclusión. Por ello, esta investigación busca dar cuenta, en un nivel descriptivo, de lo que pasa en el aula con este importante elemento del proceso educativo.

En ese sentido, el estudio pretende contribuir a explicitar los supuestos que se encuentran entre el deber ser (traducido en políticas educativas) y la realidad de la evaluación inclusiva en cuatro centros educativos de nivel primaria en Colima (las prácticas concretas).

Es importante también evidenciar que el interés personal y profesional por el tema, surge de la continuidad del desarrollo de una línea de investigación de esta investigadora, iniciada durante los estudios de maestría, y reflexionada en la experiencia educativa con poblaciones con discapacidad por más de 20 años.

La presente tesis está estructurada en siete capítulos. El primero de ellos aborda los **antecedentes de la educación inclusiva** como paradigma valorado con fuerza en nuestros días para favorecer la calidad de la educación que se ofrece en las aulas de educación básica. Se prevé, para ello, un recorrido histórico internacional y nacional por los procesos de inclusión; se discute el concepto de buenas prácticas y equidad social en educación como facilitadores de una escuela eficaz.

El segundo capítulo plantea el **problema de la evaluación inclusiva**, su definición, importancia y relación con la evaluación regular, hasta identificar con claridad las dificultades para su concreción.

Hacia el tercer capítulo se revisa el **marco teórico-referencial** de la educación inclusiva del que parte el estudio, tomando como eje el Índice para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2000); se destacan los elementos utilizados para su abordaje teórico-metodológico, y se plantea el estado del arte de la evaluación inclusiva en una década (2008-2018).

El cuarto está organizado como la **descripción del contexto y de las y los participantes**, el cual delimita y caracteriza a los participantes (docentes y estudiantes), las instituciones y el contexto escolar valorados, para su mejor comprensión.

Para el quinto apartado, se detalla el **diseño metodológico** seguido en la investigación. Allí se justifica la elección de la Teoría Fundamentada como el mejor método para investigar el tema; se describe la selección de los participantes, las técnicas utilizadas y el proceso seguido para el tratamiento y el análisis de la información. También se destaca el papel desempeñado por la investigadora y los aspectos éticos cuidados.

El capítulo sexto describe el **trabajo de campo** realizado, así como el proceso seguido para la organización de los datos en códigos y la subsecuente construcción de categorías de análisis.

El apartado séptimo corresponde a los **resultados de la investigación** y está dividido a su vez en seis subapartados o categorías de análisis, en razón de la teoría sustantiva que se fue desprendiendo de los datos y de las categorías que fueron surgiendo.

La primera categoría analiza los **marcos reguladores**, tanto nacionales como internacionales, y su injerencia en la implementación de la evaluación inclusiva. Así, encuentra que la educación inclusiva en general, y su apartado de evaluación en particular, responden con claridad a propuestas de organismos internacionales que no necesariamente encuentran aplicación práctica y concreta en nuestras aulas; estas líneas de acción intentan luego convivir con los lineamientos de instituciones como el INEE o la propia Secretaría de Educación (en adelante SEP), volviendo complicada y difusa su implementación.

La segunda categoría de análisis aborda el elemento de la **cultura escolar inclusiva** y su impacto en la evaluación. Aspectos como los supuestos sobre la inclusión de la que echan mano los y las docentes para conceptualizar y caracterizar a sus alumnos y alumnas, determina, en gran medida, la labor que realizan con ellos, sus expectativas de logro, la atención educativa que le brindan y hasta la dedicación. A la par, se evidencia el concepto de evaluación inclusiva como elemento de la expresión cultural que poseen los y las docentes y cómo estos concretan ese concepto en su trabajo cotidiano en el aula.

La identidad de los alumnos y alumnas que atienden estos docentes (identificada en la literatura como *personas con BAPS*), resalta especialmente en este apartado de revisión de la cultura escolar, porque surge como indefinición o definición poco clara de quiénes son esos sujetos, cómo son, qué ayudas necesitan, cuál es la mejor forma de brindarles esas ayudas. De esta forma, los y las docentes parecen no conocer en suficiencia a estos alumnos



y alumnas y no implementar las estrategias suficientes y necesarias para brindarles las ayudas indispensables en su proceso de inclusión. Finalmente, en esta valoración de la cultura escolar, las actitudes del profesorado dan cuenta de que, aun y cuando los y las docentes reconocen a la diversidad como un valor que hay que aquilatar, preferirían a algunos alumnos y alumnas con BAPS y/o discapacidad antes que a otros: aquellos (as) con retraso en el desarrollo o ciegos y ciegas o con Síndrome de Down, antes que alumnos y alumnas con problemas conductuales, los cuales siguen apareciendo como los más difíciles de atender. Sin embargo, parece esperanzador el hecho de que los docentes más jóvenes, aun con poca experiencia en la atención diferenciada, creen positivamente en la inclusión y se hacen llegar de los recursos que tienen a la mano y que consideran necesarios para atenderla.

Las **prácticas escolares inclusivas** en evaluación, constituyen la tercera categoría analizada en esta investigación. Los actores educativos, las interacciones entre docentes, directivos y padres y madres de familia, y las actitudes de esos mismos docentes, evidencian que la inclusión se realiza en los términos mínimos posibles; las prácticas resultan todavía integracionistas y los y las docentes no parecen hacer mucho esfuerzo porque esto cambie. No identifican claramente el tipo de evaluación inclusiva y sus orientaciones, alcances y limitaciones.

El apartado del **papel del equipo de USAER** en la evaluación inclusiva, sus funciones y las estrategias y los recursos utilizados por este equipo para favorecer la evaluación inclusiva, son valorados a través de entrevistas y observaciones, tanto al docente regular como al de educación especial. Así, se constata que el colectivo de USAER todavía no tiene claro su papel y función de apoyo dentro del aula: separa a los niños y niñas de su aula/clase para trabajar con ellos; no comunica con claridad las adaptaciones o adecuaciones curriculares que realiza a la planeación; no trabaja de manera colaborativa con otros docentes; en ocasiones realiza las evaluaciones de los estudiantes con independencia del docente regular y sugiriendo respuestas a los reactivos.

El problema de la **identidad y la formación docente** para la inclusión, en general, y para la evaluación inclusiva, en particular, se valora en el último apartado de resultados. Allí encontramos que los centros de educación normal de donde egresaron estos jóvenes docentes, no siempre ofreció los mejores planes de formación para el desarrollo de la educación

inclusiva: materias aleatorias, no consecutivas, planes y programas sin incidencia en este aspecto educativo, hace que los y las docentes se planteen como un problema la atención a estas poblaciones con BAPS y/o discapacidad, que se cuestionen su identidad en relación con los otros docentes («los especiales», «los de apoyo») y su propio compromiso y responsabilidad para con esos estudiantes.

Finalmente, el estudio presenta las **conclusiones** de la investigación y ofrece recomendaciones mínimas para las políticas públicas en materia de educación inclusiva, para las prácticas docentes y de aula, y para la agenda de investigación, hacia la consolidación y desarrollo de la evaluación inclusiva en las aulas de educación primaria en Colima.

# Capítulo I. La inclusión educativa. Un paradigma en construcción

## 1.1. Antecedentes de la inclusión

### 1.1.1. Evolución histórica del concepto de inclusión.

#### 1.1.1.1. *De la normalización a la integración.*

La literatura sobre el proceso de integración-inclusión de las personas con BAPS (antes NEE<sup>3</sup>) asociadas o no a una discapacidad, refiere que su surgimiento se remonta a la aparición del concepto llamado *normalización*, acuñado por Nirje y Bank-Mikkelsen en los países del norte de Europa hacia los años cincuenta del siglo pasado.

El principio de *normalización* propuesto retomaba el sentido económico-político de *estandarización*, para hacer énfasis en la necesidad de que las personas con discapacidad llevaran una vida tan normal como fuera posible, independientemente del tipo de limitación para el desarrollo que presentaran. Este concepto de normalización apareció desde un principio unido al de integración (Cortese y Ferrari, 2006), dado que en el proceso de normalización se buscaba que las personas estuvieran integradas, es decir, agregadas físicamente a las esferas social y educativa, en un afán de «normalizar» su vida.

Hacia la década de 1970, la ONU elaboró cuatro declaraciones relativas a las personas con discapacidad, donde se postulaba como principal derecho la dignidad de la persona, buscando unificar su atención y especificando las necesidades y ayudas que requiere para su desarrollo pleno: la Declaración de Derechos del Retardado Mental, de 1971; la Declaración de los Derechos de los Impedidos, de 1975; la Declaración sobre las Personas Sordociegas, de 1979, y la Declaración Sundberg, de 1981 (Parra - Dussan, 2010).

---

<sup>3</sup>El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) surge de la lucha de las asociaciones de y para personas con discapacidad, en un afán de integrar primero e incluir después, a las personas con limitaciones para el aprendizaje a la escuela regular, pero estas luego se fueron convirtiendo en una nueva categoría para identificar a los alumnos especiales, favoreciendo la percepción de que los niños y niñas que están inmersos en ella son un grupo homogéneo cuya característica principal es la de ser especiales.

Por ello, el término se ha ido sustituyendo, en el discurso político y en el educativo, por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS), en el sentido de que las barreras vienen de fuera, son impuestas por la sociedad o el ambiente y contexto, y las necesidades parecieran ser intrínsecas a las personas que las presentan, lo cual denota más congruencia con el modelo social de inclusión aquí descrito, aunque el término de NEE aún mantiene una fuerte presencia en Latinoamérica, quizá por lo extendido de su uso y la economicidad de su vocablo.

Esta década de fuertes movimientos sociales *de y para* personas con discapacidad, cierra en 1978, con el Informe Warnock, el cual planteaba que la escuela era la responsable de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, con independencia de sus características individuales o del diagnóstico clínico. Este informe se considera el preámbulo hacia los procesos de integración primero, y de inclusión después.

En 1982, la Organización de las Naciones Unidas publicó el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. La publicación de este programa se unió al establecimiento de la Década de las Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad (1983-1992), «en la que muchos países implementaron acciones para mejorar las condiciones de vida de este grupo de población y aplicaron instrumentos de medición para conocer su volumen y sus características» (INEGI, 2001: XI).

Por su parte, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña, celebrada por la ONU en 1989, consideró a niños y niñas como sujetos de derechos, hasta entonces negados. (Rodríguez, 2008).

Estos acontecimientos y movimientos a nivel internacional, motivaron la Conferencia Mundial de la UNESCO, «Educación para Todos», celebrada en Jomtien, Tailandia, hacia 1990, la cual declaraba el acceso universal a la educación de calidad, como meta, en una década. Pero esa meta no se cumplió. En cambio, para el 2000, en el Foro de Dakar, se propuso la formulación de políticas educativas inclusivas y el diseño de modalidades y currículos diversificados para la atención de todo el alumnado. Esto constituyó un avance decidido hacia la educación inclusiva e implicó trabajar, insistir y comprometer a los países firmantes en la necesidad de implementar cambios organizacionales y funcionales para la implementación de un modelo más atento a las necesidades educativas y menos clínico.

En 1993, con la aprobación por parte de los estados miembros de las Naciones Unidas de las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, se buscó proporcionar educación para las personas con discapacidad en contextos integrados y asegurar que su educación fuera parte de un sistema educativo regular.

Con estos eventos internacionales, la integración como parte inicial del proceso de inclusión social estaba dada. Las directrices y líneas de acción apuntaban al reconocimiento de derechos humanos elementales para todos y todas, como el derecho a la educación y a la

participación y vida comunitarias en un ambiente de igualdad, equidad y justicia social; sólo faltaba hacer efectivos, en la práctica, esos derechos internacionalmente reconocidos.

### **1.1.1.2. De la integración a la inclusión.**

Para 1994, una nueva reunión de la UNESCO, en Salamanca, proclamaba la «Educación de calidad para todos y todas», centrada ya en el modelo social de atención a la diversidad. Esta Declaración, aceptada por unanimidad por los representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales firmantes, constituyó «...un punto de inflexión en la historia de la “educación especial” y hoy es un referente obligado para el desarrollo de políticas educativas con una *orientación inclusiva*» (Echeita y Verdugo, 2004, p. 13).

En 1999, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia, produjo la Declaración de Guatemala, la cual representó, en la región, otro marco clave para reconocer que todas las personas tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a la independencia y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad. Esta convención constituyó el prelude para que en abril del 2000, el Marco de Acción de Dakar, en Senegal, revisara la labor desarrollada por los firmantes en Salamanca, y planteara una nueva ruta, «Educación para Todos hacia el 2015», donde 164 países y organizaciones mundiales,

... hicieron suya una visión global de la educación, arraigada en los derechos humanos, y reiteraron la importancia que reviste el aprendizaje en todas las etapas de la vida, haciendo hincapié en la necesidad de adoptar medidas especiales para llevar la educación a los grupos sociales más pobres, vulnerables y desfavorecidos (UNESCO, 2008, p. 3).

Con ese mismo ánimo en la atención de las personas con discapacidad, la ONU aprobó, finalmente, el 13 de diciembre de 2006, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. La aprobación de esta Convención confirmaba el hecho de que el paradigma de la discapacidad se había desplazado desde una visión médica hacia el ámbito de los derechos humanos, para incorporar la discapacidad como parte de la diversidad humana. El propósito era asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos por todas las personas con discapacidad (ONU, 2008).

Todas estas actuaciones en la materia a nivel internacional de organismos y especialistas de algunos países como Reino Unido, Estados Unidos y España a la vanguardia, se fueron constituyendo en el punto de partida de un cambio transformacional desde los centros y aulas, con sus prácticas y políticas inclusivas para la mejora educativa.

Con el fin de visualizar mejor estos cambios y transformaciones internacionales a favor de la atención a la diversidad o inclusión, se presenta la siguiente tabla con las principales declaraciones y eventos:

Tabla 1

*Repaso histórico internacional y regional de la atención a la diversidad y educación inclusiva*

<b>Declaraciones / Eventos Internacionales y Regionales</b>			
<b>Organismo</b>	<b>Fechas</b>	<b>Declaración</b>	<b>Principales logros o Planteamientos</b>
<b>ONU</b>	1948	Declaración Universal de Derechos Humanos	Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la instrucción elemental, la cual será obligatoria.
<b>ONU</b>	1971 1975 1979 1981	-Declaración de Derechos del Retardado Mental, 1971 - Declaración de los Derechos de los Impedidos, de 1975 - Declaración sobre las Personas Sordociegas, 1979 - Declaración Sundberg, 1981	Se postula la dignidad de las personas como el principal derecho en estas cuatro declaraciones, buscando unificar su atención y especificando las necesidades y ayudas que requiere para su desarrollo pleno.
<b>Informe Warnock</b>	1978	Declaración de los procesos de normalización e integración	La escuela regular como responsable de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, independientemente de sus características.
<b>ONU</b>	1981	Año Internacional de las personas con discapacidad	Punto de partida para la implementación de esfuerzos

<b>ONU</b>	1982	Programa de Acción Mundial para los Impedidos	por generar estadísticas sobre las características de las personas con discapacidad.
<b>ONU</b>	1983 – 1992	Década de las Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad	Muchos países implementaron acciones para mejorar las condiciones de vida de este grupo de población y aplicaron instrumentos para conocer su volumen y características.
<b>ONU</b>	1989	Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña.	Derecho a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria sin ningún tipo de discriminación. Se consideró a niños y niñas como sujetos de derechos.
<b>UNESCO/ Jomtien, Tailandia</b>	1990	«Educación para todos»	Acceso universal a la educación en una década.
<b>ONU</b>	1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.	Se buscó proporcionar educación para las personas con discapacidad en contextos integrados y asegurar que su educación fuera parte de un sistema educativo normalizado.
<b>UNESCO/ Declaración de Salamanca/</b>	1994	«Educación de calidad para todos y todas»	Atención a la diversidad. Aparece el concepto de NEE
<b>Declaración de Guatemala</b>	1999	Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia	Marco clave en la región para reconocer que todas las personas tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad.
<b>UNESCO Marco de Acción de Dakar</b>	2000	«Educación para todos hacia el 2015»	Revisa la labor de los países firmantes en Salamanca y plantea una visión global de la educación basada en los derechos humanos.

<b>OREAL/ UNESCO</b>	2000	Foro Consultivo Internacional de Educación para Todos. Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional.	Establece lineamientos para la instauración de la educación inclusiva en la región. Retoma los principios de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos.
<b>UNESCO</b>	2001	Declaración de Beijing de los Países del Grupo E-9.	Fortalece los programas orientados a la acción para atender las necesidades de aprendizaje de los grupos desfavorecidos (niños con necesidades especiales, los migrantes, las minorías y los pobres urbanos y rurales).
<b>ONU</b>	2005	Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.	Fomenta la diversidad lingüística –respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza. Incorpora al proceso educativo métodos pedagógicos tradicionales culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.
<b>ONU</b>	2006	Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.	Se confirma el hecho de que el paradigma de la discapacidad se ha desplazado desde una visión médica hacia el ámbito de los derechos humanos, para incorporar la discapacidad como parte de la diversidad humana. Brinda garantía de un sistema de educación integrador en todos los niveles y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
<b>ONU</b>	2007	Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.	Reconoce el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos, en consonancia con los derechos del niño; los pueblos indígenas



			tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, de acuerdo con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
<b>Gobierno de México/ PNUD (ONU)</b>	2013	Marco de Cooperación de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México 2014-2019.	El Estado mexicano se compromete a elevar la calidad de la educación a través de políticas que fomenten la inclusión de los diferentes sectores de la población, mediante la ampliación y el fortalecimiento de las oportunidades educativas, la eliminación de las barreras para la inclusión, la mejora de los sistemas de profesionalización del personal docente y la promoción de los centros educativos como entes generadores de la cohesión social.
<b>UNESCO/ Declaración de Incheon</b>	2015	Educación 2030 y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.	Se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años, una visión hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y con un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Fuente. Adaptado de UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. (pp. 29-32). París: Autor.

### **1.1.1.3. De la inclusión social a la inclusión educativa.**

Como ha podido evidenciarse, el camino internacional y nacional hacia la inclusión educativa ha sido arduo y complejo. Tradicionalmente, grupos como los indígenas o las personas con discapacidad y/o BAPS, han sido excluidos de los beneficios que trae consigo la **inclusión social**, entendida como

... algo más que la reducción de la pobreza y la desigualdad. Es un concepto que abarca factores que contribuyen a la capacidad de un individuo de disfrutar de una vida segura y productiva, independientemente de su raza, origen étnico, género, orientación sexual, o discapacidad física o mental (Americas Quarterly, 2015, p. 3).

En ese sentido, la inclusión social es un concepto amplio y abarcativo, relacionado con un proceso creciente de integración, de cohesión y de justicia social que se evidencia en redes de carácter afectivo, familiar, vecinal o comunitario que buscan la participación equitativa y en igualdad de condiciones de todas las personas en todas sus dimensiones sociales (económica, legal, política, cultural, educativa, etc.).

La inclusión busca evitar la exclusión, que es el estado o situación de una persona o grupo poblacional que no participa plenamente de las oportunidades y recursos disponibles para el disfrute de condiciones de una vida digna, con sus derechos y responsabilidades.

Uno de los espacios o esferas de la inclusión social más importantes lo constituye el espacio educativo. En él, la persona se encuentra en continuo proceso de formación y desarrollo y, al ir concretando niveles de escolaridad, va también consolidando su inclusión en otras esferas de la vida, pues es en la escuela donde se dinamizan preferentemente otros procesos de inclusión y se promueven los derechos y libertades que favorecen la participación ciudadana.

La UNESCO conceptualiza la **inclusión educativa** o **educación inclusiva** como «el proceso de identificar y responder a la diversidad de la necesidad de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación» (UNESCO 2005, p. 14).

Entendida así, la educación inclusiva se observa como un paradigma en construcción, como un modo de hacer y de entender la educación en un esquema pleno de derechos y libertades, de responsabilidades y colaboración, de aceptación, integración e inclusión del otro; como la capacidad de respuesta de una escuela o aula inclusiva para acoger a todos sus estudiantes, independientemente de sus limitaciones y posibilidades.

La educación inclusiva supone, además, la atención y trabajo con otros grupos que, por sus características demográficas, poblacionales, de origen étnico o racial, económicas o

de género, no han sido incluidos a la dinámica de vida de las comunidades educativas, y difícilmente podrán constituirse en las comunidades de aprendizaje y socialización deseadas.

El caso de la población indígena, por su número y escaso desarrollo, merecen especial atención porque han sufrido, en algún sentido, el mismo destino de la población con discapacidad.

Aún y cuando el derecho a la educación es la clave para salir de la exclusión y la marginación de millones de indígenas en todo el mundo,

Los sistemas de educación formal que ha impartido históricamente el Estado o las corporaciones religiosas o privadas han sido un arma de dos filos para los pueblos indígenas. Por una parte, han significado con frecuencia la posibilidad para los niños y las niñas, así como los jóvenes indígenas, de adquirir conocimientos y capacidades que les permiten progresar en la vida y de relacionarse con el mundo más amplio. Por otra parte, la educación formal, sobre todo cuando sus programas, currícula y métodos provienen de sociedades distintas y ajenas a las culturas indígenas, ha sido también un mecanismo para la transformación impuesta y a veces la destrucción de las culturas indígenas. (Stavenhagen, 2008, p. 98).

Esta situación de desigualdad y clara desventaja educativa, incluye varios elementos. Entre ellos pueden citarse el difícil acceso a los centros escolares por la distancia o la orografía nacionales, dificultades de institucionalización de los servicios (datos de identificación de nacimiento, constancias escolares, seguimiento de los alumnos) y el hecho de que, durante un largo periodo, la meta de la educación para indígenas proporcionada por el estado, era una suerte de asimilación a la cultura nacional dominante, sin considerar su lengua, sus costumbres y tradiciones, sus formas de organización, y orillando con ello a estas culturas a la marginación del sistema educativo.

La adopción en septiembre del 2007 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, constituye un importante mensaje a la comunidad internacional respecto de las necesidades y aspiraciones indígenas y han sido necesarias dos décadas (2005-2014) para impulsar el trabajo y valoración con estas comunidades.

Al respecto, el Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018, reconoce el escaso trabajo con políticas de apoyo al desarrollo de este grupo poblacional con pobres resultados, operando cada institución, incluso, con programas y criterios propios, reduciendo con ello su eficacia y presencia, o no considerando la participación de las propias comunidades (CDI, 2014).

Esta referencia a las poblaciones indígenas, comparándola con la población que presenta discapacidad, tiene sus matices, ya que

*...no todos los excluidos son igualmente visibles.* Es notoria, por ejemplo, la falta de información sobre los estudiantes con discapacidad, aunque se estima que son los más excluidos de la educación, especialmente aquellos con discapacidades más severas o discapacidades múltiples. Esta falta de información dificulta la definición y retroalimentación de políticas y la estimación de los recursos necesarios para atender sus necesidades y garantizar la igualdad de condiciones (OEI, 2014, p. 18, cursivas en original).

En algún sentido, pues, tanto las poblaciones indígenas como las comunidades de personas que presentan alguna discapacidad y sus familias, han sido tradicionalmente excluidas de los beneficios que supone la inclusión educativa y, por ello, se consideran los grupos poblacionales más segregados y poco atendidos.

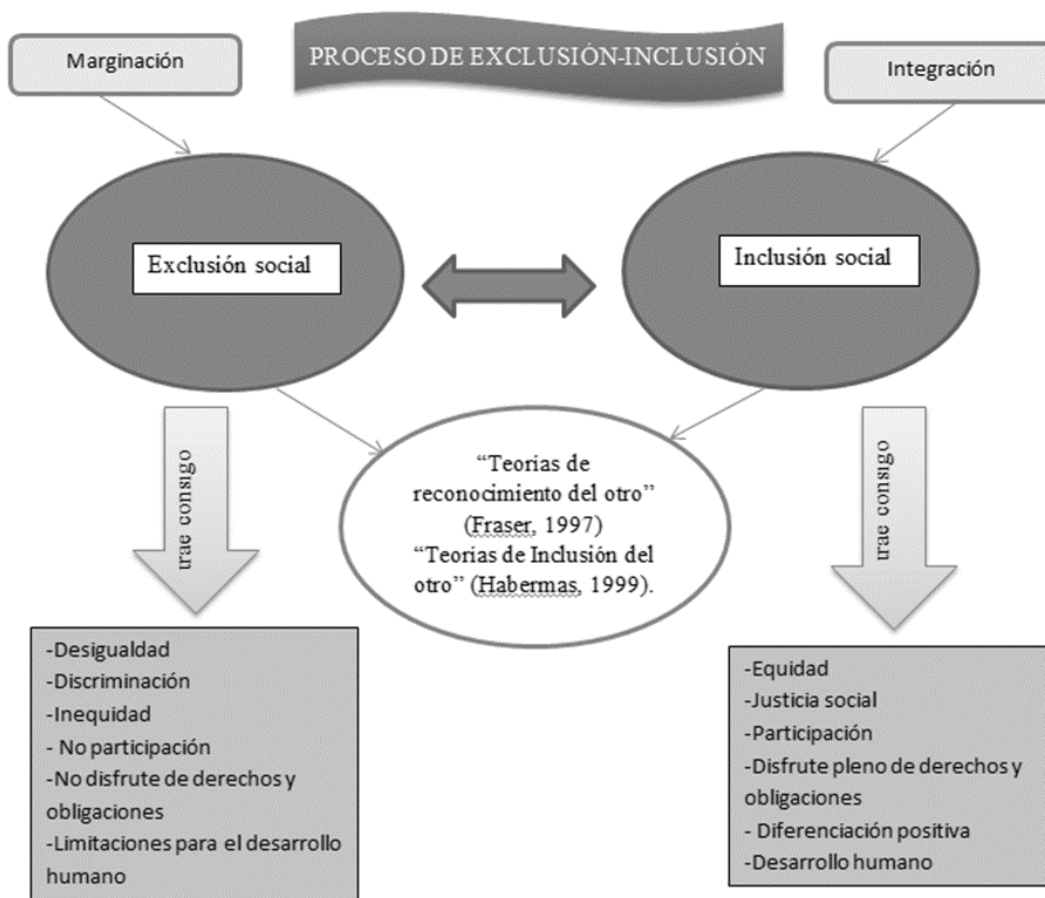
Pero los procesos de inclusión y de exclusión no se han caracterizado de igual manera todo el tiempo; han sido variados y representados por etapas o fases más o menos definidas. A continuación se detallan esos procesos.

### **1.1.2. Procesos de exclusión-inclusión.**

La literatura refiere que al hablar de «inclusión», se hace necesario hablar también de «exclusión» (Fraser, 1997; Habermas, 1999 y Skliar, 2005), pues se trata de procesos de ida y vuelta, de doble sentido: quien excluye, margina, segrega, aparta para sí o para otros los beneficios de la inclusión, dejando de lado lo diverso, lo diferente y volviendo hegemónica su posición. Por su parte, quien está excluido está apartado, relegado o marginado de los beneficios que supone la inclusión.

Visto así, cualquiera en algún momento puede o pudiera estar o sentirse excluido o ser excluido de un sistema social que no parece favorecer la integración. También cualquiera, en algún otro momento, puede o pudiera estar incluido en ese mismo sistema. Se considera entonces que estos procesos son bidireccionales, y que ambos términos, «marginación» y «exclusión», son complementarios, y se contraponen a los de «integración» e «inclusión», sustentados en las *Teorías de reconocimiento del otro*, de Fraser (1997) o de *Inclusión del otro*, de Habermas (1999), y englobadas en lo que Rodríguez (1991) ubica como *Teorías de la Diferencia*. Esas teorías han servido para dar cuenta de la enorme desigualdad e inequidad de comunidades y sociedades a lo largo del tiempo, y traen aparejadas una serie de factores y situaciones negativas que no permiten el desarrollo de las personas que las padecen. Los procesos de exclusión-inclusión se pudieran esquematizar en la siguiente figura, para su mejor comprensión.

**Figura 1.** Proceso de exclusión-inclusión social



Fuente. Elaboración propia, a partir de los autores referenciados.

Pero, ¿qué es concretamente la exclusión social y a quién o quiénes y de qué se excluye? La *exclusión social* es entendida, en general, como un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración en el que pueden distinguirse diversos estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad más leve, hasta las situaciones de exclusión más graves (Subirats, Alfama y Obradors, 2004). Esta, es resultado de la marginación,

Fenómeno estructural que surge de la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de los sectores productivos, y socialmente se expresa como una persistente desigualdad en la participación de los ciudadanos y grupos sociales en el proceso de desarrollo y en el disfrute de sus beneficios (Conapo, 1998: 17) (Cortés, 2006, p. 74)

E incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables (Conapred, 2011), entendidos estos como las modificaciones o adaptaciones suficientes, necesarias y adecuadas requeridas en un determinado caso y que no impongan carga desmedida, para garantizar que las personas con discapacidad accedan al goce pleno de sus derechos y libertades en igualdad de condiciones que el resto de la población (ONU, 2006, p.5).

Por su parte, la *inclusión social* es definida como un

... proceso que asegura que aquellos en riesgo de pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven. (Revista Humanum, 2015).

Esta concepción de inclusión social presenta tres características claramente identificables:

- a) Aparece unida al concepto de desarrollo humano, por cuanto se refieren a las personas y las oportunidades de crecimiento y desarrollo de que éstas puedan gozar.
- b) Hace alusión a un proceso –o procesos, más propiamente- entendidos como ciclos o etapas formadas por una serie de interacciones dinámicas que se desarrollan en el seno de una sociedad.

- c) Se refiere a un concepto relativo donde la exclusión-inclusión puede ser juzgada comparando las circunstancias de las personas o comunidades relativas a otras en un determinado lugar y momento, pero teniendo siempre como parámetro el derecho de las personas a ser miembros activos y plenos de una comunidad.

Sin embargo, está claro que no todos los excluidos son igualmente visibles o son excluidos en igual magnitud e intensidad. Baste un ejemplo: la siguiente matriz de Subirats (2005), quien investiga los procesos de exclusión social, da cuenta de los ámbitos de exclusión y los principales factores que están en juego.

El autor realiza esta categorización como resultado de una investigación realizada con cinco colectivos específicos (entre los que no se encuentran las personas con discapacidad o BAPS), pero es profundamente sugerente que no pocos de los factores descritos, por ejemplo, para la exclusión formativa (entendida como educación formal) están presentes en los procesos de exclusión de las personas con BAPS y/o discapacidad que nos ocupan. A saber: no escolarización, no acceso a la educación obligatoria integrada, bajo nivel formativo, fracaso escolar, abandono, y hasta barrera lingüística en el caso, por ejemplo, de personas que presentan dificultades de comunicación estrictamente oral, como en la lengua de señas; o de grupos poblacionales como la niñez o los menores de edad, quienes son considerados en no pocas circunstancias como «discapacitados», sin serlo.

También es importante considerar aquí que estos grupos o poblaciones pueden sufrir exclusión de más de uno de los tipos señalados, lo cual agrava su condición de excluidos.

Tabla 2

*Ámbitos donde pueden desencadenarse procesos de exclusión y factores principales que operan en cada ámbito*

Ámbitos donde pueden desencadenarse procesos de exclusión y Factores principales que operan en cada ámbito								
Ejes de desigualdad	<b>Exclusión Económica</b>	<b>Exclusión Laboral</b>	<b>Exclusión Formativa</b>	<b>Exclusión Socio-sanitaria</b>	<b>Exclusión Residencial</b>	<b>Exclusión Relacional</b>	<b>Exclusión Política/de ciudadanía</b>	
	-Pobreza -Dificultades financieras -Dependencia de las prestaciones sociales	-Desempleo -Subocupación -Precariedad laboral -Descualificación -Imposibilitación	-No escolarización -No acceso a la EO integrada -Analfabetismo funcional -Bajo nivel formativo -Fracaso escolar -Abandono -Barrera lingüística	-No acceso al sistema sanitario -Enfermedades que provocan exclusión (adiciones, trastornos mentales, malformaciones, discapacidades, etc.) -Enfermedades que padecen colectivos excluidos (relacionadas con malas condiciones de vida, uso de drogas y contaminación)	-Sin techo -Infravivienda -Acceso en precariedad -Viviendas en malas condiciones -Habitabilidad en malas condiciones -Espacio urbano degradado	-Deterioro de las redes familiares -Escasez o debilidad de redes familiares -Escasez o debilidad de redes de proximidad	-No acceso a la ciudadanía -Acceso restringido a la ciudadanía -Privación de derechos por proceso penal -No participación política i social	
	<b>Género</b>	<b>COLECTIVOS DE POBLACIÓN ALTAMENTE VULNERABLES A PROCESOS DE EXCLUSIÓN</b>						
	<b>Edad</b>							
<b>Etnia</b>								

Fuente: Elaboración IGOP a partir de la investigación *Procesos de Exclusión Social y Nuevas Políticas para la Inclusión*

\*Fuente. Subirats (2005). *¿Es el territorio urbano una variable significativa en los procesos de exclusión e inclusión social?* X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile, 18 - 21 octubre 2005.

En otras palabras, no representa el mismo grado de exclusión ser indígena que estar excluido por razones religiosas o económicas. O ser mujer que hombre, o joven que persona mayor. En educación, por ejemplo, se considera que los estudiantes con discapacidad son los más excluidos, especialmente aquellos con discapacidades más severas o múltiples (OEI, 2014, p. 18).

Al respecto, Insulza (2014) explica que la desigualdad en una sociedad democrática no es en sí negativa, pues todos los seres humanos somos diversos y distintos en culturas, costumbres, tradiciones e ideas, y que poner eso a discusión iría contra los valores de libertad y diversidad en la que se funda toda cultura democrática, pero que cuando esa desigualdad es aplicable como categoría, presenta características de persistencia en el tiempo y tratamiento y beneficios distintos, entonces la desigualdad es «categórica; afecta a una categoría de seres humanos y es de naturaleza durable, no transitoria ni incidental». (Insulza,



2014, p. 22) y afecta a una persona o a un grupo de personas en su bienestar material, en sus oportunidades o en el ejercicio de sus derechos.

Por ello, es importante reconocer como individuos y como comunidad, que todos poseen el mismo derecho a las mismas oportunidades de crecimiento y desarrollo en igualdad de circunstancias y posibilidades, y que las ayudas que necesiten deben estar siempre disponibles también para todos y todas, sin menoscabo de su dignidad y en razón de una justicia social. Esto es, que la diferenciación, si es que la hay, debe ser siempre positiva, en función del reconocimiento del otro, como escribe Habermas (1999): «La inclusión del otro indica, más bien, que los límites de la comunidad están abiertos para todos, y precisamente también para aquellos que son extraños para los otros y quieren continuar siendo extraños» (p. 24), como el caso de algunas comunidades silentes o de sordos, por ejemplo, quienes prefieren recibir educación en entornos especiales, para reforzar su identidad lingüística y cultural.

En el ámbito educativo, estos procesos de exclusión-inclusión han tenido a lo largo del tiempo variados modelos para atenderlos, en función de los momentos también históricos por los que han transitado y la visión o enfoque educativo que los ha permeado. El siguiente apartado da cuenta de esos modelos de atención para las personas con discapacidad y/o BAPS, tratando de abonar en la comprensión del fenómeno.

### **1.1.3. Modelos de integración e inclusión.**

Tradicionalmente, la atención educativa para las personas con discapacidad y/o BAPS, estaba asignada a la Educación Especial (EE). Este tipo de educación permeó por un largo periodo la realidad educativa de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que permanecían excluidos del ámbito escolar normalizado; con frecuencia asignados a una escuela o aula especial, donde recibían una atención también especializada o diferenciada en función de un currículo particular, unos materiales específicos y otras figuras educativas también especiales (logopedas, psicopedagogos, psicólogos, entre otros).

El proceso que se ha seguido para la atención a las personas con discapacidad, ha transitado por diversas fases de exclusión-inclusión, de acuerdo con la valoración, atención

y recursos o ayudas disponibles para favorecerlo. Estas fases han durado más o menos tiempo según las condiciones, los apoyos que se reciben y promueven, y las políticas educativas imperantes. Este esquema, podríamos visualizarlo así:

**Figura 2.** Evolución de la atención al estudiante con discapacidad.



Fuente. Reyes (2013). Adaptado de: López (2008).

En un principio, el alumno o alumna con discapacidad y NEE permanecía en el ambiente familiar sin prácticamente ninguna posibilidad de incorporarse al sistema educativo y participar de las bondades de la educación formal. Luego, cuando se dan los primeros pasos de normalización e integración, estos son físicos, casi obligados, y los estudiantes permanece en un centro especializado junto a otros niños y niñas con similares condiciones, pero en un subsistema o sistema paralelo al regular o de corriente principal.

En otro momento, se agrega al sistema al niño o niña que presenta barreras para el aprendizaje en una clase y aula especial, con un currículo también especial y donde difícilmente tendrá acceso a la educación regular de la que gozan sus pares en edad y grado escolar.

Una cuarta fase de este proceso lo constituye el aula integrada que recibe al alumno o alumna con discapacidad y/o BAPS, pero mantiene un currículo aparte. Aquí el nivel de participación y socialización es todavía limitado; pareciera ser suficiente con que los estudiantes estén integrados físicamente al aula, sin importar si aprenden o no, si socializan o no, si participan o no de las actividades previstas para el grupo/clase.

La última esfera de atención corresponde al esquema de inclusión educativa descrito con anterioridad, donde el sistema educativo se abre para recibir, aceptar, acoger y celebrar a los alumnos y alumnas con discapacidad; los incluye plenamente en su dinámica escolar y

comunitaria. Es este el ideal de la inclusión educativa, el modelo que debiera permear las aulas de las escuelas, en un afán por hacer extensivo el derecho a una educación de calidad.

Actualmente, el modelo de atención estipulado en la norma pretende ser de inclusión social, pero en la práctica es frecuente encontrar que se trata más bien de una integración propiamente dicha, de una incorporación a veces forzada al sistema educativo regular, donde se siguen perpetuando a través de prácticas sutiles o veladas y otras francamente explícitas, los procesos de exclusión del otro. Pero, ¿qué es o qué implica la inclusión social o, más precisamente, la inclusión educativa? ¿A quiénes se incluye y por qué o para qué? El siguiente apartado ofrece unas líneas orientadoras al respecto.

## **1.2. La inclusión social y su concreción en la escuela**

La atención a la diversidad como tema educativo central es más o menos reciente. Por eso es difícil dimensionar, todavía, qué ocurrirá con su implementación y qué es lo que esta puede aportar a la escuela actual.

Skliar (2012) dice que para la antropología y su descripción de las razas, las culturas y los pueblos, la conceptualización de la diversidad ha resultado eficaz, pero en educación aparece relacionada con la intención de

... transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más ‘coloridas’, tal vez un poco más ‘folklóricas’, o bien decididamente ‘multiculturales’, y que intentaba desterrar la inveterada figura de exclusión por la más seductora y políticamente correcta noción de integración y, luego, de inclusión. (p. 187).

Tradicionalmente entonces, la escuela, tratando de acoger la diversidad, ya sea por su diseño, que incluye normas, secuencias y prácticas, pero también hábitos, creencias y rutinas excluyentes, termina, de manera más o menos inconsciente, por seleccionar a unos cuantos, los mejores, los más hábiles y considerados capaces, y marginar a los débiles, los que presentan mayor dificultad para aprender o participar.

Zúñiga (2011) menciona que son dos los mecanismos privilegiados de exclusión por parte de la escuela: uno es considerar una sola cultura, una forma de ser y de vivir, como

hegemónica, donde las demás formas de vida no tienen sentido ni valor. El otro mecanismo excluyente se refiere a que la escuela está diseñada para premiar, estimular y favorecer al alumno o alumna exitoso y desalienta, segrega, abandona y hasta expulsa al que fracasa (Zuñiga, 2011, p.17), sin cuestionarse siquiera si ese fracaso no será fruto, inclusive, de su misma ineficacia en el proceso de enseñanza.

Por ello, si se quiere construir una sociedad justa, es fundamental la idea de calidad educativa para todos y todas, así como el trabajo y desarrollo con los valores inclusivos, tales como la creación de una comunidad acogedora y colaboradora, la colaboración, equidad, justicia, tolerancia y respeto (Booth y Ainscow, 2000). Para construir una sociedad justa hay que trabajar y desarrollar la noción de justicia social. Pero, ¿cómo se hace esto desde la educación y específicamente desde la escuela?; ¿qué es o qué implica una escuela justa?

De acuerdo con los principios de la educación inclusiva, una escuela justa es una escuela incluyente, abierta, propositiva, con un currículum flexible, con grupos de trabajo cooperativos y heterogéneos, con estrategias didácticas diversificadas, con altas expectativas en el alumnado, con un profesorado colaborativo y con un fuerte sentido de liderazgo docente y directivo, que trabaja *con* y *para* todos desarrollando al máximo las capacidades y habilidades de cada cual y poniéndolas al servicio de los demás.

En este tipo de escuela, la inclusión encuentra sus mejores cauces y expresiones, porque ella representa el espacio social por excelencia donde el niño o la niña aprenden, socializan, expresan sus vivencias y construyen su identidad en relación con los otros, que son diferentes a ellos, pero que los complementan.

Quizá este pareciera un escenario de por sí utópico o poco factible, pero es importante recordar que el ideal de una escuela incluyente está íntimamente relacionado con la justicia social que intenta abatir la desigualdad y que reclaman las poblaciones excluidas y, de manera esencial, porque es una deuda ética y moral impostergable con los que menos posibilidades de éxito tienen.

Levens (2013) escribe que la Alianza Mundial para la Educación afirma que si todos los estudiantes de los países de bajos ingresos adquirieran nociones básicas en lectura, 171 millones de personas podrían salir de la pobreza, y que un año adicional de escolaridad incrementa hasta en un 10% los ingresos de una persona.

Bajo estos parámetros, la educación es una oportunidad claramente identificable para un crecimiento y desarrollo personal y de las naciones. Pero la cobertura y atención educativa universales, no equivalen siempre a inclusión educativa, porque no se trata de cualquier tipo de educación, ni siquiera de dotar sólo de recursos o de capacitar y motivar a los maestros para que se vuelvan inclusivos, sino de un conjunto de acciones y toma de decisiones a nivel estructural, de organización de los centros escolares y al interior de las aulas, que no siempre es fácil hacer presentes. Se trata, en esencia, de una educación de calidad.

El concepto de calidad en la educación ha sido en no pocas ocasiones presentado como un trampolín hacia la transformación social y educativa, lo cual no necesariamente es cierto, porque la pobreza y la desigualdad no pueden erradicarse interviniendo solo en la educación, pero sí pueden afrontarse a través de una atención y trabajo sostenido en el tiempo con una educación de calidad.

Unas de las estrategias educativas recientes para elevar la calidad de la educación, lo constituyen el desarrollo e implementación de *buenas prácticas* y el trabajo con la *escuela eficaz*. En el siguiente capítulo se hablará del problema de la evaluación inclusiva y su relación con la educación de calidad aquí propuesta. Por ahora, solo se plantea la importancia de una educación de calidad para lograr una inclusión educativa plena.

### **1.3. Políticas de integración e inclusión en México**

En México, la tradición en la atención educativa a las personas que presentan discapacidad y/o BAPS ha sido variada y, por momentos, azarosa. En 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial para atender a las personas con discapacidad, como resultado de una larga experiencia que se remonta a la inauguración, en 1870, de la Escuela Nacional para Ciegos, la cual persiste hasta nuestros días (SEP, 2010). Con esa dirección general se pretendía asegurar una educación a nivel nacional a los niños, niñas y jóvenes que por sus características o limitaciones quedaban al margen de la educación regular. La educación entonces, era remedial y diferenciada.

El Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 estableció la primera pauta para realizar acciones que impulsaran la protección social a los menores y ancianos en estado total o parcial de abandono, a los minusválidos *[sic]* y a la familia en general (INEGI, 2013).

Derivado de ello, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) estableció el Programa de Rehabilitación que atendía a las personas necesitadas en las áreas del sistema neuromusculo-esquelético, comunicación humana, ceguera y salud mental, y dispuso para ello varios centros importantes que funcionan hasta la fecha, entre ellos, los Centros de Rehabilitación, el Centro de Adaptación Laboral, los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) y, en coordinación con la SEP, los Centros Psicopedagógicos (CAPEP), aunque todavía bajo la tutela del modelo clínico: las dificultades seguían centradas en el alumno (a) y no en las barreras para el aprendizaje. Los niños y niñas tenían que «adaptarse» a la escuela, de ello dependía su éxito (Reyes, 2013).

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se implementó el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, que buscaba un cambio hacia la equidad y la eficacia en la materia, planteando como retos principales la descentralización de los servicios, la atención al rezago educativo, la cobertura universal y la ampliación de la oferta educativa. (Poder Ejecutivo, 1989).

Este Programa de Modernización Educativa constituyó el primer paso gubernamental más o menos decidido a promover un cambio para la atención educativa en el ámbito de los derechos humanos fundamentales: el derecho a una educación de calidad. Sin embargo, «las políticas educativas del sexenio salinista no resolvieron los viejos problemas educativos, como los de calidad y equidad; los defectos estructurales del sistema, en especial la imbricación del sindicato y las autoridades en la toma de decisiones, siguieron intactos» (Martínez, 2001, p. 42), lo que dificultó que los cambios se volvieran transformacionales en favor de las personas con discapacidad y/o BAPS, antes bien, estas vieron afectados sus derechos con la descentralización, en 1993, de los servicios de educación especial, configurando sólo una dirección operativa para el entonces Distrito Federal, y dejando a los estados en una situación de clara indefensión respecto a cómo ofrecer los servicios educativos, bajo qué premisas y con qué recursos, pues los hacía responsables de los procesos

de capacitación, actualización, y dejaba a la deriva gran parte de la normatividad, con todas las implicaciones políticas, económicas, sociales y educativas que esto trajo consigo.

De hecho, Estrada (1992) refiere que el Programa, tratando de poner el acento en una educación más relevante, enfatiza la urgencia de elevar la calidad de la educación básica, partiendo de las necesidades básicas de aprendizaje señaladas en la Declaración de Educación para Todos, de Jomtien, en 1990, de ahí la estrategia fundamental de modificar los planes y programas de estudio, que se concretarían en la Reforma de 1993. La necesidad de cambio, entonces, parecía provenir más bien de las presiones internacionales por agregarnos a la era de la modernidad, que por un auténtico interés en mejorar la calidad de la educación que se ofrecía.

En 1993, con las modificaciones realizadas a la nueva Ley General de Educación, se fomentaba una nueva política de educación especial a través de la reorganización de los servicios, quedando de la siguiente manera:

- a) Los servicios escolarizados de educación especial se transformaron en CAM (Centros de Atención Múltiple), instituciones que todavía ofrecen educación básica para alumnos y alumnas que presentan NEE, con o sin discapacidad.
- b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con NEE a las aulas y escuelas de educación regular.
- c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres y madres de familia y maestros. (SEP, 2002).

Con la reorientación de los servicios y la descentralización operativa, la Secretaría de Educación Pública se propuso eliminar el estatuto de sistema paralelo de la educación especial sin mayor éxito, porque la Reforma resultó «fallida», según García, Romero, Motilla y Zapata (2009), entre otras cosas porque las autoridades educativas que propusieron los cambios no conocían la realidad de estos CAM's. «Los cambios parecen ser más políticos que técnicos», dicen los autores (García, et al., 2009, p. 16).

Para el sexenio siguiente, Ernesto Zedillo como presidente de la República, habiendo sido secretario de educación en el sexenio salinista, conforma el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Con él se pretendía consolidar la descentralización haciendo a los

estados y municipios responsables de la erogación de recursos para la educación, e incluir a México en los grandes movimientos internacionales de integración-inclusión que ya se estaban dando, con la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial a la cabeza.

Sin embargo, esta integración inicial de alumnos y alumnas con BAPS y/o discapacidad, observaron algunos investigadores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (en adelante COMIE), a quienes se les solicitó un análisis crítico del programa educativo, «parece constituir una meta a alcanzar en un plazo relativamente largo, para lo cual es necesario asegurar que se den una serie de condiciones» (COMIE, 1996, p. 14). Entre ellas estaban: el diseño y realización de campañas informativas dirigidas a maestros y padres y madres de familia, acerca del tipo de estrategias de atención que se promovía, y valorar una atención y apoyo diferenciados a los docentes que «aceptaban» a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, en función de la discapacidad que presentaban.

En este programa del sexenio zedillista, se expresaron también los retos educativos de lograr que la escuela llegara a todos los mexicanos; que hubiera una equidad en las oportunidades educativas y que los conocimientos adquiridos fueran de calidad y pertinentes. Así, durante este mandato y derivado de aquel Programa, se inscribe también el CONVIVE (Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad), el cual estuvo orientado a generar políticas transversales e interinstitucionales para modificar el modelo asistencial que había prevalecido hasta entonces, en un modelo de desarrollo social, con la participación de organizaciones de y para personas con discapacidad.

El sexenio de Zedillo fue, pues, de consolidación de lo emprendido por Salinas en la educación básica. Sin embargo, esto no fue suficiente para cumplir con la meta pretendida de que el 90% de los niños en edad escolar (6 a 14 años) estuvieran en las aulas: el censo de 2000 evidenció que alrededor de un millón seguían fuera de ella y que la eficiencia terminal en primaria era de apenas el 87% (INEGI, 2001, p.14). Aunado a ello, en estos años de pretendida modernización de la educación, Juárez, Comboni y Garnique (2010) aseveran que la integración fue un fracaso, «ya que no logró integrar a los niños y niñas con NEE, no permitió fortalecer el subsistema de educación especial, no logró alcanzar la meta de ofrecer educación para todos, no promovió la equidad ni suprimió la marginación» (p.69).



Para la administración de Vicente Fox (2000-2006), hubo un replanteamiento de la política de estado establecida en el sexenio anterior y se buscó integrar en el desarrollo de las políticas públicas las Normas Uniformes sobre la Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de las Naciones Unidas, como el documento rector. Este documento es importante porque reconoce el derecho de estas personas a una vida digna, plena y en igualdad de condiciones que el resto de la población, buscando dinamizar sus esferas escolares, familiares, comunitarias y laborales. A efecto de que ello fuera posible, se instrumentó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), el cual englobaba a los modelos de especial y regular, pretendiendo garantizar la justicia educativa y la equidad como primer objetivo estratégico. (SEP, 2002).

Esta dinamización de la promoción de los derechos de las personas con discapacidad, se concreta hasta 2005, cuando es promulgada la Ley General de las Personas con Discapacidad, documento fundamental que reconoce, en la norma, estos derechos inalienables.

Para asegurar una mejora sustancial en la educación, en esa misma administración se creó, en agosto de 2002, el Instituto Nacional Para la Evaluación Educativa (INEE), con la tarea de ofrecer directrices y herramientas adecuadas para la evaluación del sistema educativo mexicano, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior. Se constituyó, también, en ese mismo periodo, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, como proyecto para atender a la población indígena e impulsar su incorporación a la dinámica educativa.

Sin embargo, como expresan Juárez, et al. (2010),

... en el sexenio 2000-2006 fue poca la atención que se le brindó a la educación inclusiva. Se limitó a recomendar a los profesores poner atención a las diferencias sociales y culturales de niños y niñas, respetar el ritmo y las necesidades de aprendizajes particulares de cada uno, pero no se indica apertura alguna para la educación inclusiva. (p. 54).

Enseguida, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND) definió el desarrollo humano sustentable como premisa básica para el desarrollo integral del país y consideraba a la persona, sus derechos y la potenciación de sus capacidades, como la columna vertebral para la definición de políticas públicas. Así, el objetivo 17 del Eje 3 del Plan, *Igualdad de Oportunidades*, estaba enfocado a abatir la marginación y el rezago de los «grupos prioritarios», donde cataloga, entre otros, a la población indígena y a los grupos vulnerables, a fin de «proveer igualdad de oportunidades que les permitieran desarrollarse con independencia y plenitud» (PND 2007-2012, p. 214).

Los ánimos de este nuevo Plan Nacional se materializaban en el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, 2009-2012 (PRONADDIS), pues retomaba disposiciones de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual instaba a los estados a adoptar medidas de carácter legislativo, social, educativo y laboral, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración a la sociedad (Naciones Unidas, s/f).

De acuerdo con Sandoval (2010), aquel PND hacía referencia a la calidad educativa comprendiendo los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia.

Estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos y alumnas, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectuales, afectivos, artísticos y deportivos, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencia del mundo del trabajo (Sandoval, 2010, ¶ 21).

En ese sentido, los resultados de este periodo evidencian que, pese a los esfuerzos, el problema de la calidad educativa seguía estando presente en el desempeño de los estudiantes de primaria y secundaria. Las extintas pruebas EXCALE y ENLACE, aplicadas por el INEE y la SEP, mostraron un bajo rendimiento en áreas como la comprensión lectora, la expresión

escrita y las matemáticas, y que la condición socioeconómica de los estudiantes es el factor que más se relaciona con este indicador de logro educativo.

La brecha en calidad educativa entre escuelas públicas y privadas seguía siendo también un asunto de deuda moral y ética considerable. Así las escuelas urbanas presentaban niveles de logro sistemáticamente más elevados que las telesecundarias o las escuelas de educación indígena; las escuelas privadas alcanzaban calificaciones mejores a las logradas por las escuelas públicas, aun y cuando el grueso de la población se encontraba atendida por este último sistema (el 87%, aproximadamente). Por otra parte, los alumnos de telesecundaria, educación comunitaria e indígena, son quienes continuaban obteniendo los puntajes más bajos en evaluaciones estandarizadas. La calidad y la equidad, entonces, seguían estando en el papel y no en las aulas y espacios educativos.

Para el sexenio de Enrique Peña Nieto, que recién terminó, las políticas educativas para la atención de las personas con discapacidad y/o BAPS, estuvieron regidas por el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el cual orientó su actuación en torno a cinco metas nacionales: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global.

La meta nacional *México Incluyente* tenía como objetivo, entre otros, transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente, por lo que estableció como política de estado garantizar la vigencia efectiva de los derechos de las personas con discapacidad y/o en situación de exclusión (grupos indígenas, poblaciones migrantes, etc.), y contribuir a su desarrollo integral a través de una inclusión social amplia y plena (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, p. 43). Y en su objetivo 3.2., del apartado *México con Educación de Calidad*, el citado Plan estableció como meta «garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo» (p. 6), en un afán de complementariedad de acciones y de transversalidad de estrategias.

Al respecto, y en concordancia con la Reforma Educativa, se modificó el Artículo 3° de la Constitución Mexicana, para garantizar que todo individuo pudiera tener el derecho a la educación de calidad, asegurando el Estado

... el acceso universal de todos los niños y jóvenes a escuelas bien equipadas en términos de sus condiciones materiales y recursos humanos, asimismo, debe garantizar que los alumnos permanezcan en las aulas, transiten oportunamente entre

grados y niveles educativos, y adquieran una formación integral y aprendizajes significativos (INEE, 2013, p. 19).

En este contexto, y tratando de dar atención al problema de desigualdad y exclusión educativa, la SEP estableció el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), que busca

Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de instituciones públicas de educación básica, media superior y superior, que atienden población en contexto de vulnerabilidad y/o discapacidad (SEP, 2015, p. 3).

El Programa fusiona otros siete programas que ya venían operando y que representan los componentes del denominado Programa S244 (PIEE); entre otros: de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa, de atención a migrantes, de fortalecimiento de la telesecundaria, de atención a grupos vulnerables y de educación para personas con discapacidad (SEP, 2014), pero que buscan apoyar a las entidades federativas, a las escuelas y servicios educativos, en la construcción de condiciones que permitieran mejorar la inclusión y equidad educativa, con énfasis en la retención y egreso oportuno.

El Programa ha tenido algunos aciertos en cuanto a accesibilidad a la educación, ingreso y hasta permanencia, pero la retención y egreso oportuno con la calidad educativa esperada, todavía no se ha logrado. Por otra parte, la necesidad de una reorientación o reordenamiento de la educación especial sigue estando presente en México y en otros países, para lo cual es imperativa una transformación verdadera y completa de los sistemas educativos, que asegure la inclusión educativa necesaria para esta población.

Todos estos planes y programas rectores del estado, pretenden dar cuenta de un esfuerzo coordinado por reconocer lo que hasta ahora ha estado ausente: el derecho pleno a una vida justa y equitativa en igualdad de oportunidades que el resto de las personas que no presentan discapacidad o barreras para la inclusión.

A continuación, se presenta una tabla-resumen con los principales documentos, programas y declaraciones en materia de la atención educativa a personas con discapacidad y/o BAPS en México, a través del tiempo, para su mejor visualización.

Tabla 3  
*Repaso histórico nacional de la atención a la diversidad y educación inclusiva*

<b>Atención a la diversidad y educación inclusiva. Documentos / Eventos Nacionales</b>			
<b>Organismo/ Institución</b>	<b>Fecha</b>	<b>Documento/Evento</b>	<b>Planteamiento</b>
<b>SEP</b>	1870	Inauguración de la Escuela Nacional para Ciegos	En funcionamiento actualmente
<b>SEP</b>	1970	Se crea la Dirección General de Educación Especial para atender a las personas con discapacidad.	Se pretendía asegurar una educación a los niños, niñas y jóvenes que por sus características o limitaciones quedaban al margen de la educación regular.
<b>SEP</b>	1993	Ley General de Educación	Reorientación de los servicios de educación especial.
<b>SEP</b>	1994	Proyecto General para la Educación Especial en México	Buscaba consolidar los avances en la atención de la EE, siguiendo lo propuesto por la Declaración de Salamanca.
<b>SEP</b>	1995-2000	Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000	Pretendía consolidar la descentralización haciendo a los estados y municipios responsables de la erogación de recursos para la educación, e incluir a México en los grandes movimientos internacionales de integración-inclusión.
<b>SEP</b>	1995-2000	Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (CONVIVE)	Orientado a generar políticas transversales e interinstitucionales para modificar el modelo asistencial que había prevalecido hasta entonces, en un modelo de desarrollo social, con la participación de organizaciones <i>de y para</i> personas con discapacidad.

<b>SEP</b>	2002	Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) 2000-2006	Englobaba a los modelos de especial y regular, pretendiendo garantizar la justicia educativa y la equidad, como primer objetivo estratégico.
<b>INEE</b>	2002	Creación del Instituto Nacional Para la Evaluación Educativa (INEE)	Con la tarea de ofrecer herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en la educación básica y media superior.
<b>SEP</b>	2002	Creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe	Para atender a la población indígena e impulsar su incorporación a la dinámica educativa.
<b>SEDESOL / Poder Ejecutivo</b>	2005	Ley General de las Personas con Discapacidad	Buscaba dinamizar la promoción de los derechos de las personas con Discapacidad en México.
<b>SEP</b>	2009-2012	Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, 2009-2012 (PRONADDIS)	Retoma disposiciones de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual instaba a los Estados a adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo y laboral, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración.
<b>SEP</b>	2014	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)	Prevé asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población. Fusiona siete programas que ya venían operando y que representan los componentes del denominado Programa S244 (PIEE)

Fuente. Elaboración propia.

Aunque en México, como en muchos otros países, las políticas educativas integracionistas han venido cambiando, el camino hacia la inclusión es todavía arduo. Las actuales políticas del sexenio de López Obrador que recién comienza (2018-2024), continúan

con el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), y lo retoman como estrategia para impulsar la Reforma Educativa de 2019, en su apartado de fortalecimiento de la equidad e inclusión, donde subrayan de nueva cuenta la gratuidad de la educación como elemento indispensable para lograr la equidad, y el trabajo y desarrollo de la educación inclusiva, como facilitador de la inclusión social. Por dichas razones se impulsan, entre otros, los programas siguientes: Escuela Digna, Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo; Escuelas de Tiempo Completo, Inclusión y Alfabetización Digital e Inclusión y Equidad Educativa. (Gobierno de la República. Resumen Ejecutivo, p. 10).

Las estrategias y directrices educativas se perfilan como de continuidad y desarrollo de lo hasta ahora logrado, pero ponen en duda la pertinencia de algunos aspectos clave que se venía avanzando, como lo referido a la evaluación docente en su ingreso, promoción y permanencia, con la derogación de la Reforma Educativa de 2013 y la sustitución del INEE. Habrá que esperar a ver los primeros impactos de esas decisiones.

## **Capítulo II. El problema de la evaluación inclusiva**

### **2.1. Importancia de la evaluación para la educación inclusiva**

La evaluación es un importante elemento del proceso educativo. Difícilmente puede concebirse el acto educativo sin ella. La evaluación, según el tipo y momento en que se realice, da sentido y orienta los esfuerzos por alcanzar los objetivos propuestos. Scriven (1967) la define como «el cálculo del valor que se traduce en una actividad profesional que incluye procedimientos sistemáticos» (p.23) y que debe realizarse tan objetivamente como sea posible y culminar en juicios y hasta recomendaciones, si son requeridas.

La evaluación es, sin duda, un componente clave no sólo para acompañar y dar cuenta de logros y aciertos en los propósitos educativos, sino que además debe orientar e iluminar el sentido y metas que han de envolver y caracterizar a la educación. (Murillo, Román y Hernández, 2011).

Bajo estos conceptos, la evaluación inclusiva se ha venido definiendo en los últimos tiempos como un enfoque de la evaluación en los centros ordinarios, en donde la política y la práctica están diseñadas para promover el aprendizaje del alumnado que presenta barreras para la inclusión y la participación, vinculadas o no a una discapacidad, a través de un proceso sistemático y riguroso de atención docente. (Watkins, 2007).

En ese sentido, es posible identificar una serie de factores comunes en la aplicación de la evaluación inclusiva que resultan esenciales también para la inclusión educativa en general. De entre ellos, se destacan:

- La organización: las bases, normativas y sistemas de apoyo a la evaluación; y los
- Valores compartidos: las actitudes, valores profesionales y creencias que sustentan el enfoque y la cultura escolar de un centro educativo.

La revisión de estos elementos, uno relativo a la organización, como lo es la normativa; y otro con respecto al sistema de valores implementado, el cual puede evidenciarse más concretamente en la práctica de la evaluación, resultan esenciales para dar cuenta del proceso de apropiación e implementación de la evaluación inclusiva en los centros escolares (Booth y Ainscow, 2000). Por ello, el presente proyecto de investigación busca



explicitar las prácticas y su relación con la normativa en evaluación inclusiva, y cómo estos pueden contribuir a un proceso de enseñanza y de aprendizaje eficaz.

El término de escuela eficaz ha estado desde siempre ligado al concepto y alcances de la educación inclusiva. Para Murillo, una definición de escuela eficaz es «aquella que consigue un desarrollo eficaz de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socioeconómica y cultural de sus familias». (Murillo, 2005, p. 25).

Si se entiende que el principio general que rige en las escuelas inclusivas es que los niños y niñas deben aprender juntos, dejando de lado sus dificultades y centrando su mirada en las fortalezas; deben estar atentas y adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y garantizar una enseñanza de calidad, es necesario que todos los alumnos y alumnas reciban el apoyo adicional que necesitan para que su educación sea eficaz.

Para Murillo y Duk (2011, p. 12) «cuanto más sea eficaz una escuela, más inclusiva será». Y para Gil (2005), al revisar las claves de una escuela inclusiva, se hace evidente que el binomio «calidad-equidad y eficacia-inclusión, pueden y deben ir unidos». Así, los primeros refieren que el concepto de *escuela eficaz* es un tecnicismo que proviene de la investigación sobre eficacia escolar y que presenta fuertes elementos en común con la concepción de *escuela de calidad*, en razón de que ambas son consideradas «buenas», donde todos y cada uno de sus estudiantes aprenden y donde se aprovechan convenientemente los recursos al alcance para satisfacer las necesidades educativas, temporales o permanentes.

Al respecto, Casanova (2011a) refiere que no se puede hablar de calidad de la educación sin hablar de la evaluación, que la calidad depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación y que evaluar no siempre resulta fácil, pero es ineludible. Es decir; la evaluación y la calidad están íntimamente relacionadas, pues si no se evalúa, no se podrá saber desde dónde partir, cómo trazar el camino que ayude a avanzar, dónde están las ayudas necesarias, quiénes las pueden ofrecer, hacia dónde se dirige el esfuerzo educativo, cuánto falta por avanzar, cómo se puede mejorar.

Aquí la rigurosidad no es entendida como inflexibilidad o exigencia desmedida al momento de evaluar, sino más bien como una posición crítica y reflexiva frente al papel de la evaluación en los procesos educativos y en la evaluación de los estudiantes; proceso

complejo que implica una serie de factores que no sólo dependen de la propia actividad del o la docente, sino también de ciertos requerimientos institucionales o curriculares (Córdoba, 2006, en Amores y Ritacco, 2011).

«Evaluar para mejorar» es, frecuentemente, la premisa educativa más cierta pero menos trabajada. Por ello, se necesita desarrollar una evaluación inclusiva que tome en cuenta esta diversidad educativa, que la dimensione y puntualice en un esfuerzo de diferenciación positiva que permita alcanzar y sostener mayores logros académicos con los alumnos y alumnas con BAPS y/o discapacidad en las aulas, a lo largo de su trayectoria escolar, a fin de evitar el abandono, la deserción y el rezago escolar, característicos de esta población.

El propio INEE (2010) reconoce que es necesario incrementar los estudios evaluativos a fin de producir información y conocimiento sobre lo que significa el ejercicio del derecho a la educación para los distintos grupos sociales que conforman el país. Más y mejor información y conocimiento ayudarán a orientar las decisiones de política educativa, advierte.

Lo anterior significa, entre otras tareas, desarrollar indicadores que permitan identificar el grado de inclusión de la educación escolar; caracterizar las condiciones de la oferta educativa en los distintos tipos y niveles, así como valorar si esas condiciones contribuyen o impiden el ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos. (INEE, 2010).

Por ello, el objeto de estudio de esta investigación es la evaluación inclusiva analizada a través de sus normativas y sus prácticas que hacen posible un proceso de enseñanza y de aprendizaje eficaz en las aulas de educación primaria en Colima.

El alcance de este proyecto es local, limitado para generalizaciones, pero puntual respecto a lo que ocurre al interior de las aulas con la evaluación inclusiva: cómo se realiza, cómo se conceptualiza, quiénes participan, qué se considera al momento de evaluar, qué obstáculos o facilidades presenta, qué prácticas se consideran eficaces y pueden llegar a constituirse en «buenas prácticas», entre otros elementos valorados.

También pretende, por otra parte, dar cuenta de la normativa de este tipo de evaluación desde los documentos u organismos nacionales e internacionales que la regulan,

a fin de evidenciar si aquella mantiene relación con la práctica y cómo promueve la inclusividad para la consolidación de una escuela de calidad.

Para ello, conviene realizar primero un repaso teórico-conceptual sobre la evaluación y su relación con la inclusión, los elementos o factores que las caracterizan, así como los variados esfuerzos por atenderlas y las implicaciones que esto ha traído consigo, a fin de ir delimitando y concretando el objeto de estudio.

## **2.2. Evaluación regular y su relación con la evaluación inclusiva**

Para Goodwin (1997), la evaluación y la inclusión están conectadas de forma natural. La equidad en la educación se basa en una adecuada evaluación. Por ello, resulta indispensable explicar qué pasa al interior de los centros educativos considerados inclusivos con este importante elemento del proceso educativo: la evaluación.

La tendencia general ha sido asociar la calidad de la educación en función de los resultados que obtienen los estudiantes a través de mediciones estandarizadas en determinadas áreas de aprendizaje. Dichas mediciones no dan cuenta de las condiciones preexistentes o diferencias de esos estudiantes, de los procesos formativos, ni de las barreras que ellos deben superar para acceder a los aprendizajes esperados.

Pero la práctica de la evaluación inclusiva incluye más que eso: implica la atención al proceso de aprendizaje considerando que la evaluación debe estimular el logro de todos los estudiantes, desarrollar la autoevaluación y la reflexión sobre lo aprendido, a través de una metodología inclusiva. Supone también el respeto y valoración de todas las diferencias, incluyendo canales, ritmos, modos y tiempos de aprendizajes.

Por ello, no resulta extraño encontrar ejemplos de transformación educativa que alcanzan logros importantes o niveles de inclusión considerables respecto de los contenidos, la metodología o la organización del centro escolar y de aula, pero se detienen luego, justo al llegar a las prácticas de evaluación, porque las encuentran complicadas, de difícil entendimiento y aplicación, dada la tradición de una evaluación acumulativa, instrumental, cuantitativa. Pese a esta dificultad, es este un elemento importantísimo para la mejora de la práctica educativa y un claro indicador de una cultura inclusiva.

Así, es importante que las escuelas que pretenden ser inclusivas, consideren a la evaluación como el espacio privilegiado para la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que el alumno o alumna explicita en qué fase se encuentra de ese proceso, y también para que el/la docente profundice en la calidad de ese aprendizaje y sus puntos fuertes y débiles, y ambos puedan planificar acciones concretas de regulación y mejora, tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Ello supone considerar a la evaluación como un proceso claramente definido por tres fases o momentos: una evaluación inicial o diagnóstica, una formativa y una sumativa o final.

La importancia de la **evaluación inicial** radica en la información diagnóstica puntual que sobre las barreras, asociadas o no a una discapacidad se tenga, y el tipo, cantidad y calidad de los apoyos que requerirá; de los recursos disponibles del centro y de los docentes; dejando en claro qué se necesita, con qué se cuenta, cómo se va a organizar la atención, y concretar esos apoyos en un Plan Educativo Individual (PEI), y este, a su vez, en las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) suficientes y necesarias.

Esta evaluación diagnóstica será el punto de partida de un proceso prácticamente inagotable de doble vía: la evaluación que aporta información sobre la persona y las ayudas que necesita para avanzar, y los reportes sobre esa evaluación que permitan tomar decisiones que conduzcan a la mejora educativa.

Empleada así, «esta evaluación supone un cambio de enfoque hacia un nuevo modelo educativo y atribuye más responsabilidad al profesor de la escuela ordinaria en la evaluación inicial y continua» (Santiuste y Arranz, 2009, p. 469), que no siempre está dispuesto a aceptar el/la docente, ya sea porque no se siente capaz, en primera instancia, de atender a un alumno o alumna con necesidades especiales -Westwood y Graham (2003) encontraron que profesores en dos estados australianos sienten que no tienen los conocimientos profesionales para trabajar con estudiantes con discapacidad-, o porque no encuentra los recursos suficientes y necesarios para ello, como capacitación, materiales didácticos y grupos pequeños de clase, o porque no tienen tiempo para atenderlos (Suk y Evans, 2011).

Este último estudio de Suk y Evans (2011) entre 33 docentes en 3 escuelas primarias de Seúl, Corea, refiere que muchos maestros de educación general parecen estar conscientes de sus limitadas habilidades y conocimiento en materia de inclusión, incluyendo la propia

naturaleza de la discapacidad y la inclusión, o los conocimientos pertinentes para atenderla. Aun así, los/las más jóvenes y menos experimentados muestran, en general, actitudes más positivas y una mayor disposición para trabajarla. Por otra parte, señalan que la falta de tiempo, las exigencias académicas, la deficiente formación y los recursos y apoyos también insuficientes, dificultan la aplicación de prácticas inclusivas (p.141).

Respecto a la **evaluación formativa**, William (2007), asegura que es importante considerar tres aspectos:

1. Una dimensión formativa, vinculada a la regulación de la enseñanza y el ajuste de la ayuda educativa.

2. Una dimensión formadora, relacionada con la autorregulación del aprendizaje por parte del alumno/alumna y el desarrollo de capacidades como aprendizaje autónomo y competencias para la vida.

3. Una acreditación coherente con una y otra dimensiones.

En esta modalidad de la evaluación, es importante considerar la necesidad de asegurar un enfoque más educativo, acaso más curricular, menos regulatorio o normativo, porque «la evaluación debe ser una evaluación para el aprendizaje y no sólo del aprendizaje». (William, 2007, p. 11).

En la **evaluación sumativa**, los resultados son frecuentemente puestos al servicio de los procesos de toma de decisiones didácticas, pedagógicas y hasta políticas, o sobre procesos de certificación y acreditación de los niveles de aprendizaje alcanzados, cumpliendo así una función de control social, no pocas veces en detrimento de los procesos formativos arriba descritos.

Por ello, debe establecerse con claridad la diferencia entre una evaluación sumativa con fines de acreditación y validación al término del ciclo escolar (cumpliendo funciones de acreditación, de rendición de cuentas y de toma de decisiones en política y planificación educativas), y, por otra, la evaluación sumativa pura, que encuentra su sentido en la información que ofrece para mejorar los procesos futuros de enseñanza y de aprendizaje. Como dice el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000) «La evaluación debe motivar al logro de todos los estudiantes», no desalentar el proceso.

En ese sentido, la **evaluación inclusiva** difiere de la **evaluación regular** en su sentido y alcance. Se trata de un nuevo «enfoque de evaluación enmarcado dentro del movimiento de la escuela inclusiva» (Gonzalez, 2010, p. 21), que busca favorecer las condiciones tanto políticas como prácticas para que todo el alumnado aprenda tanto como sea posible (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003). En ese sentido, la evaluación inclusiva es un claro indicador de la calidad de respuesta a la diversidad. (Gonzalez, 2010).

Arnaiz (2003) refiere que la evaluación inclusiva, conceptualizada como *evaluación tolerante*, se define en relación a tres subindicadores: obtención de información a través de diversas fuentes, aplicación efectiva de la evaluación continua y utilización de técnicas de autoevaluación y coevaluación.

Quizá estos tres indicadores pudieran estar ya presentes en la evaluación regular que se realiza en los centros educativos, se consideren estos inclusivos o no, pero la diferencia fundamental estriba en que el objetivo es que esas prácticas y procesos se realicen de forma sistemática, organizada, suficientemente consensuada y valorada por todos sus miembros en un afán de fomentar la inclusión plena de todos los alumnos, de manera particular en aquellos en riesgo de exclusión.

Aquí resultan particularmente importantes aspectos como los contenidos curriculares evaluados, la responsabilidad compartida entre docente y alumno (en los niveles de responsabilidad de cada uno), el o los instrumentos variados y suficientes que se utilicen, los criterios de evaluación puestos en común, el cómo se realiza la evaluación (contextualizada, significativa, realista), las expectativas que se tengan en el alumnado por parte del docente y el papel de las figuras que participan en la evaluación, entre otros elementos.

Pero sin duda uno de los grandes dilemas de la educación inclusiva es cómo conciliar una enseñanza atenta a la diversidad y a los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación igual para todos. (Murillo y Duk, 2011).

Así, un estudio desarrollado en Hong Kong (Yuen, Westwood y Wong, 2005) sugiere que los docentes no parecen hacer muchas adaptaciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes con SpLD (Dificultades Especiales de Aprendizaje) y que en los sistemas orientados estrechamente a la progresión a través de exámenes —o evaluaciones de desempeño, tales como los aplicados en Hong Kong—, también hay renuncia a modificar el

contenido curricular y las formas en que los estudiantes son evaluados, a pesar de que esos cambios son fuertemente defendidos.

Por otra parte, una investigación desarrollada en una escuela de arte en Londres (Keating, Zybutz & Rouse, 2012), sugiere que una barrera para la educación inclusiva es la falta de formatos alternativos de evaluación: la mitad de los estudiantes dijeron que valorarían la oportunidad de establecer sus propias competencias de evaluación de tareas. Las autoras concluyen que ellos aprecian la oportunidad de explorar los formatos alternativos de evaluación y valoran la inclusión como una característica de sus evaluaciones en el área del diseño.

Se necesita, pues, un enfoque diferente de la evaluación para que integre a estas poblaciones en desventaja, pero también porque la evaluación normativa para el resto de la población en edad escolar no está consiguiendo los logros esperados, antes bien, el bajo rendimiento en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, evidencia la necesidad de modificar, en general, las prácticas evaluativas.

En este sentido, la literatura revisada muestra la necesidad de revisar esas prácticas en evaluación que se realizan en las aulas, a fin de describir lo que pasa con este importante elemento del proceso educativo y cómo se relacionan o dimensionan estas prácticas en relación con la normativa vigente para la inclusión.

Por ello, es urgente la necesidad de investigación en la evaluación para que ésta funcione. Las prácticas evaluativas realizadas a gran escala que incluyen alumnos y alumnas con discapacidad, pueden marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso si estas evaluaciones son alternativas y se realizan con adecuaciones apropiadas, como sugiere Watkins (2007). Sin embargo, hoy en día se cuenta aún con pocas directrices que especifiquen claramente cómo hacerlas realidad.

Actualmente, las pruebas estandarizadas de evaluación están más cercanas a efectos comparativos que a elementos para la toma de decisiones y la mejora educativa, debido a las presiones nacionales e internacionales por una mayor rentabilidad en la educación. El estudio citado de Suk y Evans (2011), reporta que más de la mitad de los profesores mencionaron que las exigencias de resultados académicos hacen difícil la inclusión de alumnos con discapacidad. Y sucede prácticamente igual en el caso de las pruebas escolares internas o las

que diseñan y aplica el docente en el aula, estas suelen quedar también sin mayores efectos de retroalimentación para el alumno, para los padres de familia o para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, los procedimientos tradicionales de evaluación promueven la homogeneización de la población al no respetar sus diferencias singulares, cada día más reconocidas y valoradas como elemento de enriquecimiento social, excluyendo así del sistema escolar primero, y luego del social, a buen número de personas que no se ajustan a los niveles estándar de rendimiento académico, sin considerar el progreso que debe producirse en las capacidades que cada quien posee. O, como expresa Martínez (2004):

En educación básica, la evaluación debe servir no para detener en el camino a los más débiles, sino para detectar el grado de avance de cada uno, de manera que se apoye a todos, teniendo en cuenta su situación individual, para que todos lleguen hasta el final, alcanzando el mayor nivel posible de competencia en los conocimientos y habilidades que establecen los planes y programas (p. 835).

Por otra parte, el enfoque por competencias básicas en el sistema educativo actual, incorpora el trabajo con variadas estrategias didácticas, técnicas e instrumentos de evaluación de desempeño del estudiante, de modo que esta se constituya en un elemento curricular decisivo y contribuya a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, a la calidad de la educación. En ese sentido, este proyecto buscó explicitar la relación entre la normativa y la práctica en evaluación inclusiva al interior de los centros educativos de educación primaria en Colima. Los resultados de esta investigación, dan cuenta de los elementos o factores fundamentales para el desarrollo de una práctica educativa inclusiva y eficaz en ese estado.

### **2.3. Evaluación inclusiva como indicador de inclusión**

Como se ha evidenciado, la evaluación está intrínsecamente ligada a la inclusión. De hecho, algunos autores lo consideran como el más claro indicador de una cultura inclusiva (Gonzalez, 2010; Watkins, 2007; Casanova, 2011a). Pero, como se puntualizó antes, la inclusión también está relacionada con un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y, en



última instancia, con la calidad de la educación: es un binomio ineludible en la práctica inclusiva.

El siguiente apartado da cuenta de lo que implican y significan esas buenas prácticas en inclusión y cómo pueden hacerse efectivas para una educación de calidad en las aulas de educación primaria.

### **2.3.1. Buenas prácticas en inclusión.**

Las buenas prácticas se han intentado definir de muchas maneras. En el ámbito empresarial, frecuentemente se entienden las buenas prácticas como un conjunto de acciones que han resultado ser provechosas y eficientes en un determinado ambiente, esperando iguales resultados en contextos similares (Fernández-Ballesteros, Oliva, Vizcarro y Zamarrón, 2010).

Siguiendo a estos autores, el término de buenas prácticas (*good practices*) o las mejores prácticas (*the best practices*), aluden a la calidad de los procedimientos que se requieren para llevar a buen término un proyecto y se utilizan como la expresión de un nuevo enfoque sobre los modos de hacer o describir las prácticas profesionales satisfactorias de acuerdo a lo esperado (Fernández-Ballesteros, et al., p. 93).

Este concepto de *buenas prácticas* ha tenido fuerza y presencia en la esfera educativa a raíz del desarrollo del concepto de *escuelas eficaces y cambio escolar* -que serán discutidos más adelante-, en razón de cómo estas escuelas eficaces sirven para promover la calidad educativa.

Las buenas prácticas en educación nacen de la preocupación por resultados insuficientes en el aprendizaje, a pesar de los esfuerzos emprendidos en los diferentes sistemas educativos. También tiene su origen y desarrollo en la movilización del profesorado en relación con la mejora de sus condiciones laborales, así como por las reformas educativas emprendidas por los países, a iniciativa de organismos internacionales. De este modo, cuando hablamos de buenas prácticas en el ámbito educativo, estas son entendidas como actuaciones que potencian los procesos de cohesión social a partir del fortalecimiento de las cualidades

personales e individuales y buscan reducir el grado de abandono, deserción, fracaso y exclusión educativa. (Ritacco y Amores, 2011).

Una buena práctica educativa es aquella que consigue que se logren los objetivos de aprendizaje diseñados (Planas y Alsina, 2009, en Amores y Ritacco, 2011, p. 97). Da cuenta de los esfuerzos coordinados, cuidadosamente planificados, documentando las decisiones y los procedimientos y garantizando que los resultados faciliten su replicabilidad y garanticen el respeto a los valores y marcos legales vigentes. (Fernández-Ballesteros et al., 2010).

Bolívar y Escudero (2008) vinculan las buenas prácticas con enfoques sobre la eficacia, así como con un análisis más genérico del concepto de *buena enseñanza*.

Amores y Ritacco (2011), por su parte, aseguran que las buenas prácticas permiten adentrarse en las particularidades de los programas de atención a la diversidad e inclusión, haciendo más visibles sus contextos, factores y dinámicas organizativas, curriculares y pedagógicas que, con frecuencia, quedan en la sombra. Por ello, se retoma este último concepto y es utilizado en esta investigación para explicitar cómo las buenas prácticas en inclusión pueden significar el punto de quiebre para dinamizar los procesos que conduzcan a una educación de calidad para todos y todas, fin último de la inclusión.

Además, uno de los propósitos de este estudio fue recuperar ejemplos de buenas prácticas en evaluación inclusiva que permitieran valorar lo que se ha hecho bien y señalar recomendaciones específicas para el cambio que conduzcan a la mejora.

En ese sentido, de manera inicial fue necesario ofrecer algunos criterios orientadores para una clasificación general de *buenas prácticas en evaluación inclusiva*. De entre ellos, se propusieron los siguientes:

- Desarrollo de políticas y prácticas inclusivas en evaluación.
- Realización de Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI).
- Trabajo con estrategias y recursos en evaluación innovadores y propositivos.
- Uso innovador de las TIC en evaluación (asequibles, accesibles y adaptables)
- Posibilidad de replicabilidad de las prácticas.
- Uso de los recursos educativos abiertos (software libre, fuentes abiertas).

- Adaptabilidad de las evaluaciones estandarizadas (asistencia de un monitor(a), tiempo extra, etc.).

Otros criterios fueron surgiendo de las evidencias empíricas encontradas que también fue necesario considerar:

- La evaluación ofrece formatos alternativos a los tradicionales.
- La evaluación considera otras figuras, además de la del docente regular y especial (padres y madres de familia, pares, directivos).
- La evaluación se entiende y se trabaja como un proceso, aunque el rasgo de inclusividad no siempre está presente en él.
- El/la docente concede mayor importancia a la evaluación formativa por sobre, inclusive, la diagnóstica y final o sumativa.

Una buena práctica educativa así planteada, está relacionada con la eficacia y esta, necesariamente, con la calidad. Supone el cumplimiento cabal de los objetivos de aprendizaje y desarrollo previstos en términos de equidad, pertinencia y justicia educativa, elementos clave de una educación de calidad. Pero, ¿cómo se explicita este binomio de eficacia (buena práctica) con la calidad en inclusión? Enseguida algunas líneas al respecto.

### **2.3.2. Binomio eficacia-calidad en inclusión.**

No se puede hablar de eficacia en educación si no se habla de equidad. La equidad es un elemento básico en el concepto de eficacia. Si un alumno o alumna o grupo de alumnos no consigue un desarrollo más allá del previsible esperado, teniendo en cuenta sus condiciones y características previas, esa escuela no es eficaz, según Murillo (2005).

Además, el autor destaca que el objetivo irrenunciable de todo centro y sistema educativo es el desarrollo integral de sus estudiantes, tanto en los aspectos curriculares básicos, como en la felicidad de los alumnos y alumnas, su autoconcepto, o su actitud creativa y crítica. «Desde esta perspectiva, una escuela eficaz es una condición necesaria, aunque quizá no suficiente, de una escuela de calidad». (Murillo, 2008, p. 46).

Por ello, el principio que debe regir en las escuelas inclusivas es que todos los niños y niñas aprendan juntos, dejando de lado sus dificultades y centrando su mirada en las

fortalezas; deben estar atentas y adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y garantizar una enseñanza de calidad. Para ello, los estudiantes necesitan recibir el apoyo adicional que requieren para que su educación sea eficaz.

La escuela inclusiva y eficaz, por tanto, debe poseer ciertas características para asegurar que la inclusión sea plena. De entre ellas se destacan: 1) Un tamaño del centro educativo de no más de diez o doce aulas; 2) un máximo de dos estudiantes integrados en aulas de 25 a 30 alumnos (as) (para la escuela básica); 3) un sistema de liderazgo conjunto del centro organizado por órganos en cuyas decisiones hay participación; 4) un nivel de comunicación interna: existencia de órganos colegiados (Consejo Escolar, comités de participación de padres y madres, etc.); 5) un nivel importante de comunicación entre la escuela y su entorno social (barrio, familia, sociedad) y, 6) trabajo en equipo de los profesores, con estabilidad y permanencia (García, 2000, pp.144-147).

El Informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), «Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula», señala también cinco factores que parecen ser eficaces para la educación inclusiva, recuperados de la información bibliográfica y de ejemplos de buenas prácticas de los países involucrados. A saber: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, solución cooperativa de problemas, agrupamientos heterogéneos y enseñanza eficaz.

Como puede observarse, el asunto de la eficacia traducido en *buenas prácticas*, está relacionado con la calidad educativa que se ofrece en las escuelas que se dicen inclusivas o procuran ser incluyentes, pero también aparece aquella calidad íntimamente ligada con los conceptos de equidad y justicia social. De esta última, Tedesco (2011) refiere que «La justicia social, hoy, pasa por la educación. Para estar incluido hay que estar educado, para participar como ciudadano, para participar en el mercado de trabajo como trabajador, como productor, hay que estar educado» (p.22).

Por ello, privar a los alumnos y alumnas con discapacidad y/o BAPS de los beneficios que supone la educación formal, se traduce en un claro elemento excluyente de una justicia social distributiva. De ahí que un sistema educativo solo es bueno si todos o casi todos sus destinatarios son atendidos y consiguen niveles aceptables de aprendizaje. Pero esto no está

resultando así para una buena parte de los estudiantes en condiciones vulnerables, como lo refiere la UNESCO:

Los niños con discapacidad tienen menos probabilidades que sus homólogos no discapacitados de ingresar a la escuela, permanecer en ella y superar los cursos sucesivos [...] La diferencia entre el porcentaje de niños con discapacidad y el porcentaje de niños no discapacitados que asisten a la escuela primaria va desde el 10% en la India hasta el 60% en Indonesia [...] Incluso en países con altos porcentajes de matriculación en la escuela primaria, como los de Europa oriental, muchos niños con discapacidad no asisten a la escuela (UNESCO, 2008, p. 11).

En ese sentido, se entiende que la justicia social es también, y esencialmente, educativa, por lo menos tratándose de la educación básica. Se trata de una justicia redistributiva de los recursos, apoyos y esfuerzos orientados a que todos los estudiantes se encuentren incluidos, aprendiendo juntos y socializando sus conocimientos. Las personas con discapacidad y BAPS, representan el más serio reto para la inclusión exitosa, por el valor intrínseco que puedan aportar a la dinámica de cualquier sociedad actual; de allí la importancia y trascendencia de estudios como este. Conocer qué ocurre con la evaluación inclusiva al interior de las aulas de educación primaria en Colima respecto de su normativa y su práctica, ayudará a favorecer los procesos de atención a estas poblaciones en desventaja social y educativa. Por ello, esta investigación se plantea las siguientes preguntas de investigación y objetivos.

## **2.4. Preguntas de investigación**

En razón de la problemática expuesta y de la metodología seleccionada, esta investigación plantea como interrogante principal:

*¿Cuál es la relación entre la normativa y la práctica en evaluación inclusiva en la educación primaria en Colima?*

Y como preguntas secundarias:

- a) ¿Cómo son las prácticas de evaluación inclusiva en educación primaria?

- b) ¿Cuáles son las normativas que aluden en su discurso los profesores al evaluar a alumnos con BAPS y/o discapacidad?
- c) ¿Cuáles son las dinámicas o iniciativas que se establecen detrás de las prácticas en evaluación inclusiva?
- d) ¿Cómo contribuyen esas prácticas a un proceso de enseñanza y de aprendizaje eficaz?

## **2.5. Objetivos de investigación**

### **2.5.1. Objetivo general.**

Analizar cómo la normativa y la práctica en evaluación inclusiva contribuyen a un proceso de enseñanza y de aprendizaje eficaz.

### **2.5.2. Objetivos específicos.**

- Analizar las políticas de evaluación inclusiva y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces.
- Conocer y comprender cómo se realizan las prácticas en evaluación inclusiva de las escuelas primarias participantes.
- Identificar las dinámicas que se establecen detrás de las prácticas en evaluación inclusiva

## **2.6. Justificación**

El tema de la inclusión, en su apartado más neurálgico, la evaluación de los aprendizajes en el aula, es todavía incipiente en nuestro país. Como se ha descrito en el planteamiento general del problema, es urgente abonar en el diseño de constructos teóricos que intenten explicar e interpretar los conceptos subyacentes a los procesos de inclusión-exclusión, evidenciando la realidad del problema, a fin de abordarlo de la mejor manera posible.

Desde el punto de vista del aporte social, esta investigación servirá también para el estudio de las poblaciones menos favorecidas de nuestro sistema educativo, como lo son los

niños con discapacidad y/o BAPS, poblaciones excluidas -o en riesgo de exclusión- de los beneficios que supone la educación formal.

Además, es necesario evidenciar si la inclusión es posible, además de deseable, y en qué medida o cómo podemos favorecerla, a fin de avanzar más rápidamente de lo que hasta ahora se ha hecho, de cara a los compromisos adquiridos como nación con la ratificación del Marco de Acción para la Educación 2030, coordinado por la UNESCO.

Quizá la mayor contribución de este estudio estriba en la aportación teórica que se propuso hacer a la literatura actual sobre el tema, dada la necesidad de investigar la inclusividad en la evaluación para que esta funcione, en un sistema que no se caracteriza por ser precisamente eso, inclusivo, equitativo y redistributivo; sino por el contrario, desigual, excluyente y poco eficaz en la distribución de sus recursos. En ese sentido, los resultados podrían servir a los tomadores de decisiones en política educativa para redireccionar los esfuerzos ya iniciados en materia de evaluación, hacia estas poblaciones que todavía esperan una respuesta educativa de calidad, frente a las grandes transformaciones en la materia, como lo son la Reforma o la participación de nuestro país en pruebas internacionales estandarizadas, por ejemplo.

En el ámbito académico, es importante también revisar cuáles prácticas en evaluación resultan más inclusivas que otras, en razón de qué las selecciona el docente, cómo las planea y desarrolla, qué resultados obtiene de ellas, cómo las recupera y las hace extensivas a la comunidad docente, en términos de *buenas prácticas* que ayuden a avanzar en los procesos de inclusión y hacia la consolidación de escuelas eficaces o de calidad.

Por ello, el impacto educativo del proyecto es importante porque considera el abordaje de un fenómeno poco investigado dada su categoría de paradigma emergente: la inclusión en la evaluación. Revelar las estrategias, instrumentos, usos y alcances que el docente considera a la hora de evaluar a las personas que presentan BAPS y/o discapacidad, ha abierto un abanico de posibilidades para la mejora educativa. Ha permitido, por ejemplo, saber dónde y cómo concentrar los esfuerzos y los recursos para una evaluación más integral y puntual respecto a lo que el alumno o alumna sabe y le falta por conocer o desarrollar.

Finalmente, también es justo decir que el interés personal y profesional por el tema es genuino, dada la relación –desde hace veinte años- de quien investiga con poblaciones en

situaciones de desventaja (niños y niñas de comunidades rurales, con discapacidad, con necesidades educativas especiales, con dificultades de aprendizaje), que son con frecuencia integrados sólo físicamente al aula, pero donde no logran una inclusión plena y potenciaria de todas sus capacidades y habilidades y donde el nivel de logro de los aprendizajes y la participación social son claramente deficitarios en relación con el resto de sus compañeros y con lo que podrían llegar a ser si se les brindasen todas las ayudas necesarias.

A las preguntas, ¿qué se ha investigado?, ¿cómo se ha investigado la evaluación inclusiva y qué resultados se han obtenido con ello?, ¿cuáles son las líneas de investigación actuales y futuras sobre el tema?, el siguiente apartado ofrece un estado del arte sobre el desarrollo y devenir de la inclusividad en la evaluación.



## Capítulo III. Marco teórico-referencial

### 3.1. Estado del arte de la evaluación inclusiva

Para la construcción del estado del arte se revisaron 42 artículos de investigación, así como documentación específica (8 informes y reportes) sobre evaluaciones externas con énfasis en la atención a la diversidad o educación inclusiva, y se organizaron bajo los siguientes ejes de análisis: *Educación inclusiva*, *Evaluación inclusiva*, *Prácticas inclusivas*, *Políticas inclusivas*, *Eficacia o calidad escolar* y *Cultura escolar inclusiva*.

Las bases de datos consultadas fueron: en español, Redalyc y Dialnet, bajo los siguientes descriptores y palabras clave: *inclusión*, *evaluación*, *prácticas inclusivas*, *políticas inclusivas*, *educación inclusiva*, *eficacia escolar*; y, EBSCO y ERIC en inglés, con *evaluation*, *inclusion*, *inclusive education*, *inclusive assessment*, *inclusive practices*. De entre ellas, las que arrojaron más resultados positivos fueron: *educación inclusiva*, *prácticas inclusivas* y *evaluación*, en español; *inclusive education*, *inclusive assessment* e *inclusive practices*, para los descriptores en inglés.

Los filtros de búsqueda se centraron en: a) la revisión bibliográfica de, aproximadamente, una década (2008-2018) en la literatura sobre inclusión, a fin de abarcar las actualidades investigativas sobre el tema, y b) criterios como el hecho que las investigaciones correspondieran al estudio de la educación primaria o básica, ya sea de la escuela regular inclusiva, o de la denominada *educación especial* –en adelante EE- (dada la fuerza y presencia de este último término en la realidad mexicana).

Así, se encontró que la evaluación inclusiva como objeto de estudio está permeada, en general, por la valoración de las políticas al respecto; las actitudes de los docentes y de los estudiantes hacia esa evaluación; los recursos, las estrategias empleadas y los momentos al realizarla (diagnóstica o inicial, formativa y sumativa); los resultados de la evaluación de los aprendizajes y los desafíos que respecto a su costo-efectividad y costo-beneficio, supone este tipo de evaluación.

A continuación, se ofrece un panorama sucinto del estado del estado del arte de la evaluación inclusiva, a fin de valorar qué se ha investigado, cómo se ha investigado, qué resultados se han obtenido y hacia dónde apuntan las posibles líneas de investigación futuras.

### **3.1.1. Vicisitudes y dilemas en la educación inclusiva.**

Durante los últimos veinte años, el porcentaje de estudiantes que presentan BAPS asociados o no a alguna discapacidad en los centros escolares y su presencia en las clases regulares, ha aumentado gradualmente. Los alumnos y alumnas permanecen integrados al aula y escuela ordinarias, aunque esto sólo signifique e implique, en muchas ocasiones, una adaptación física, casi obligada, ya sea por decreto o por insistencia o exigencia de los padres y madres.

Al aumentar este porcentaje, también deberían aumentar las cifras relacionadas con la atención de la educación especial, con los docentes de educación regular, y con otros (as) profesionales que facilitan estos servicios de integración/inclusión (psicólogos, terapeutas, pedagogos, sociólogos educativos, etc.), pero lo que refiere la investigación internacional y nacional al respecto, es que esto no siempre está ocurriendo, o por lo menos no de la forma esperada. La integración, en la mayoría de los países firmantes de la Declaración de Salamanca (1994), hace ya casi 25 años, ha sido lenta y por momentos confusa, pero el tránsito y la evolución hacia un necesario proceso de inclusión, apenas ha comenzado a rendir sus primeros frutos (Echeita y Duk, 2008).

Las investigaciones sobre educación inclusiva y atención a la diversidad, se han centrado en conocer los procesos de mejora que se producen en las escuelas y aulas que realizan prácticas inclusivas. Revisan, por ejemplo, las condiciones organizativas de los centros (condiciones propias de las escuelas y aulas, externas a ellos o políticas públicas que inciden en ellos). En estas investigaciones se analizan particularmente los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes como factor de éxito para la inclusión, y se destacan los elementos que favorecen o inhiben los procesos de inclusión educativa.

Respecto a la organización social del aula, se rescatan como elementos importantes para la inclusión, el aprendizaje cooperativo y flexible, un enfoque de evaluación más curricular y la participación del alumnado (Moriña y Parrilla, 2006).

Algunas de estas investigaciones concluyen que el modelo de educación inclusiva es, en general, positivo, porque ayuda a las escuelas a fortalecer sus capacidades para desarrollar comunidades educativas sensibles a las diferencias, al incrementar la participación y aprendizaje de los estudiantes y minimizando las actitudes y prácticas que generan discriminación y exclusión (Duk, 2007), mientras que otras investigaciones (Echeita, Simón

y Verdugo, 2009; Reyes, 2013) refieren una valoración general «muy insatisfactoria» respecto, precisamente, a aquellas variables de aprendizaje y participación.

Para el caso de los tomadores de decisiones en políticas educativas, la misma investigación de Duk (2007) refiere que este modelo de educación ayuda a contar con información relevante para el fortalecimiento de las políticas de inclusión y equidad; a conocer la calidad de la respuesta de la escuela a alumnos con NEE, y a focalizar y utilizar de manera más eficiente los recursos adicionales que se invierten para la atención de la diversidad y las necesidades educativas especiales.

Otros estudios internacionales indican que mientras las y los profesores de educación regular muestran una disposición favorable hacia la teoría de la inclusión, están preocupados por su aplicación práctica. Profesores (as) coreanos de educación general, por ejemplo, se dividen en sus actitudes hacia la inclusión. Mientras algunos (as) la perciben ligeramente positiva, superaban en número quienes la perciben de manera negativa. Los maestros y maestras dicen estar conscientes de sus limitadas habilidades y conocimiento en materia de inclusión, incluyendo la propia naturaleza de la discapacidad y la inclusión o los conocimientos pertinentes, mientras que las y los docentes más jóvenes y menos experimentados, presentan actitudes más positivas y una mayor disposición para la inserción en el aula regular. Por su parte, la falta de tiempo, las exigencias académicas, la falta de formación y los recursos y apoyos insuficientes, fueron señalados como problemas en la aplicación de prácticas inclusivas. (Suk & Evans, 2011).

Los datos ponen en evidencia la existencia de barreras de distinto tipo (estructurales, organizativos, de formación, culturales, sociales) que impiden el disfrute al derecho de una educación inclusiva, así como el «carácter paradójico y dilemático que tiene el proceso» (Echeita, Simón y Verdugo, 2009, p.161).

En México, las investigaciones en evaluación inclusiva son pocas y aún se centran, como el resto de los estudios sobre inclusión, en el funcionamiento de la EE, sin mucha relación con la educación básica; es decir, siguen ubicando el paradigma de la educación inclusiva desde el enfoque de la educación especial debido, quizá, a la amplia tradición positivista de clasificar la atención y trabajo con las necesidades educativas especiales y/o discapacidad desde la perspectiva de la enfermedad, y no desde el Funcionamiento, de la

Discapacidad y de la Salud (CIF), propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para valorar y atender las necesidades en materia de salud, no ya desde la visión médica, sino desde una perspectiva más holística e integral del funcionamiento y la discapacidad y sus factores contextuales (OMS, 2001).

El reordenamiento de los servicios de educación especial, con el Proyecto General para la Educación Especial en México (1994), y los cambios para el trabajo bajo el enfoque por competencias en los planes y programas de estudio de la educación regular (2011), han traído consigo una serie de modificaciones a las políticas y las prácticas en materia de inclusión en México.

Un estudio de García, Romero, Motilla y Zapata (2009), refiere que las y los docentes no aprueban estos cambios operacionales porque consideran que la información y la capacitación que recibieron fue insuficiente para implementarlos y percibieron que estos no tenían sustento técnico alguno, más bien respondía a razones políticas.

Otros docentes, también en México, se pronuncian a favor de la integración-inclusión educativa, ya que consideran que beneficia al niño en su adaptación escolar y social, mientras que algunos más están en contra de la misma, debido a que consideran que sólo se trata de una moda y una política poco definida. (Mares y Lora, 2011).

La presencia de un estudiante con barreras para el aprendizaje y la participación en el aula, replantea la necesidad de cuestionar el tipo y propósito de la educación que se ofrece, el rol del docente, las condiciones de trabajo en las que opera y las condiciones y formas en que participan todas las figuras del proceso educativo en las prácticas educativas (estudiante, docente, directivos, padres y madres de familia, profesionales concurrentes con el alumno o alumna), para que esta sea efectiva y de calidad.

Al respecto, Faissal de Souza, Dainez, Bustamante, Scian & Hulsholf (2014), refieren la necesidad de invertir en la formación del profesorado teniendo en cuenta el trabajo diario en la escuela, la importancia de la creación, apropiación y disponibilidad de diversos recursos, para hacer posible el aprendizaje y desarrollo en los procesos educativos.

### **3.1.2. Políticas en evaluación inclusiva.**

El problema del desarrollo de las políticas en evaluación inclusiva en México, se ha visto limitado por la fuerte presencia e influencia de la EE. Como ocurre en otros países, la inclusión se ha convertido en una opción más dentro del sistema general y no en la generalidad. Países como Italia y Noruega, por ejemplo, incrementan cada vez más el número en la atención de la EE y replican una serie de prácticas de exclusión (Ianes, Demo y Zambotti, 2010; Nordahl & Hausstätter, 2009) que evidencian que todavía estamos lejos de alcanzar la pretendida «educación para todos» (UNESCO, 2008; 2015).

Otro estudio de dos escuelas en Inglaterra, refiere que hubo un alejamiento de las prácticas que se habían visto previamente como una ruta hacia una mayor inclusión. Las causas de estos cambios fueron los factores políticos, económicos y sociales respaldados por la «persuasiva influencia» de la EE y el modelo médico en las prácticas y los principios de las dos escuelas valoradas. (Parry, Rix, Sheehy, & Simmons, 2013).

En otros países, también ocurre que las políticas de inclusión están comprometidas por las políticas del mercado. Por ello, Richardson & Powell (2011), sugieren que la investigación comparativa que se realiza entre la EE e inclusiva, refleja decisiones políticas tomadas durante largos períodos de tiempo. En Inglaterra, por ejemplo, se trabaja un plan de estudios nacional tradicionalista, pruebas estandarizadas, tablas de clasificación y una gama de opciones independientes y alternativas (Slee 2006, Rix & Paige-Smith, 2011), lo que resulta en el aumento de un sistema segregado y selectivo. (Rix 2006).

En los Estados Unidos (EEUU), la legislación en torno a las pruebas de rendimiento, han bajado la calidad de la prestación de los servicios para los niños y niñas con NEE en las zonas que ya se estaba dando (Harvey-Koelpin 2006), mientras que las experiencias en Suecia y el propio EEUU, sugieren que las políticas dirigidas a ampliar la elección de escuela y dotar a esta de autonomía, al no ser muy estrechamente controladas, hacen poco para elevar esos niveles, excluyendo así a los desfavorecidos (Bunar, 2010; Söderström & Uusitalo, 2010; Howe & Welner 2002). Esos cambios han traído consigo que algunos grupos étnicos y sociales deriven a las categorías de intervención y tratamiento, no de inclusión (Slee 2008, en Simmons, 2013), volviendo con ello a las premisas de estigma y diferenciación de otros tiempos.

Por su parte, las políticas en la legislación educativa australiana todavía no promulgan plenamente evaluaciones inclusivas para todos. En relación con el Programa de Evaluación Nacional de Alfabetización y Aritmética (NAPLAN), por ejemplo, casi el 5% de los alumnos australianos son eximidos o retirados de realizarlo; y aunque no se refieren los motivos de su exención, puede suponerse que se trata de alumnos y alumnas con discapacidades intelectuales o emocionales moderada o severa, según sugieren Stephen, Michael & Ryan (2012). Como ocurre en la práctica, estos estudiantes no han tenido acceso al currículo general sobre la cual se basa NAPLAN, a pesar de la disposición de una «acomodación estándar» (p.7), que plantea la adaptación curricular individual; y tampoco sus niveles de logro educativo están siendo referenciados con precisión. En ese sentido, el sistema es discriminatorio y margina a estos estudiantes: «Ellos están fuera del juego». (Stephen, et al., 2012, p. 8).

Como señalan Roach, Namisi-Chilungu, LaSalle, Talapatra, Vignieri & Kurz (2009), el acceso al currículo general es una condición indispensable para realizar inferencias acerca de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, la medición real de los aprendizajes para los estudiantes de manera individual, sigue siendo un problema difícil de resolver (Roach et al., 2009). Por ello, es importante considerar en el diseño e instrumentación de evaluaciones estandarizadas, claves para asegurar comparaciones justas y equitativas entre las escuelas, distritos o zonas escolares y estados, además de prever que todos los estudiantes sean tomados en cuenta en el reporte público de los resultados.

En México, la aplicación de evaluaciones estandarizadas es reciente. Durante la última década se han utilizado principalmente dos instrumentos para evaluar el aprendizaje alcanzado por las y los alumnos de educación básica y media superior: las pruebas ENLACE (Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares) y EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), administradas por la SEP y el INEE, respectivamente.

Las investigaciones refieren que, en el caso de ENLACE, los beneficios de contar con este tipo de pruebas estandarizadas son, entre otros, contar con información que pueda utilizarse con fines informativos sobre el logro educativo en áreas básicas como lectura, comprensión lectora y matemáticas, que permitan redireccionar los esfuerzos hacia la calidad educativa.

Los resultados de ENLACE han generado varios cuestionamientos sobre el desempeño de los estudiantes, sobre la viabilidad de la aplicación de esa prueba, o su impacto indebido en los estímulos económicos para las y los docentes (Vargas, 2010). Mientras, un estudio de Campos y Urbina (2011) sobre el desempeño educativo de esta prueba comparándola con evaluaciones bimensuales a nivel de aula, concluyen que lo enseñado en el aula se refleja en la prueba.

Sin embargo, las pruebas estandarizadas pueden inflar su puntaje o presentar problemas en su estructura que dificulten su aplicación, así como prestarse el resultado de esta a la utilización como *ranking* mercadológico, por parte de las escuelas o zonas escolares para la obtención de beneficios particulares, como señalan Rubin, Stuart y Zanutto (2004).

Por su parte, Kane & Staiger (2008) señalan que existe la posibilidad de que las autoridades escolares puedan manipular que los estudiantes tomen o no los exámenes de evaluación, con la finalidad de sesgar de manera positiva los resultados, algo que, efectivamente, ocurrió con esta prueba ENLACE, a grado tal que necesitó ser sustituida por PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) hacia el ciclo escolar 2014-2015, actualmente en aplicación.

Esta evaluación PLANEA, se realiza a las y los alumnos inscritos en los grados escolares de 6° grado de primaria, 3° de secundaria y último de educación media superior, así como una evaluación diagnóstica en 4° grado, considerando que «en escuelas de Educación Indígena, deberán apoyar a los alumnos en caso de que no comprendan alguna palabra o texto de la prueba, explicando en lengua indígena si es necesario, limitando su respuesta a explicar sólo su significado». (SEP, 2013, p. 3). A partir del calendario escolar 2015-2016, la prueba ya se aplica a todos los alumnos de cuarto grado, incluyendo a los que tienen NEE y los que pertenecen a comunidades indígenas.

### **3.1.3. Actitudes del profesorado hacia la evaluación inclusiva.**

Las actitudes de los docentes hacia la inclusión en general, ha sido un tema frecuentemente investigado. Hegarty (2008), en una amplia revisión bibliográfica sobre educación especial (integración/inclusión) en Europa, constata que encontró 20 documentos referidos,

precisamente, a las actitudes de los docentes hacia esa inclusión en escuelas regulares y especiales, únicamente en la revista *European Journal of Special Needs Education*, en una década.

Muchas de esas investigaciones refieren que las y los docentes aprueban en general la inclusión, pero pocos de ellos están dispuestos a que esta ocurra en sus aulas, especialmente cuando se trata de la atención y trabajo con las dificultades emocionales y de la conducta (Suk & Evans 2011; Duk, 2007; Murillo y Duk, 2011). Sin embargo, también consideran que son ellos -los y las docentes- los responsables de llevar a cabo este proceso y de lograr lo esperado, aunque algunos precisan que la posibilidad de cumplir satisfactoriamente esta tarea, depende de que instancias superiores brinden el apoyo y recursos necesarios para tal fin; de igual importancia consideran la participación de los padres y madres de familia y demás sectores sociales. (Mares y Lora, 2011).

Las y los docentes inclusivos dicen representar a la inclusión con la atención que ellos brindan en el aula a poblaciones como los indígenas, los niños con capacidades diferentes, SIDA o con indefinición sexual, o sujetos con alguna diferencia: parapléjicos, débiles visuales, síndrome de Down, etc. (Garnique, 2012); presentan una actitud positiva respecto a la discapacidad y la educación inclusiva, pero hay falta de información sobre cómo manejar la diversidad en el aula; comentan no haber recibido información ni preparación para hacer frente a la integración de alumnos y alumnas con NEE, ni sobre inclusión, por lo que actúan en base a sus conocimientos y supuestos. (Serrato, García y Navarro, 2012). Por otro lado, se sienten fuertemente limitados por el currículo prescrito, los libros de texto y el ritmo de trabajo. Entre las grandes barreras que prohíben la implementación de las adaptaciones, están la falta de tiempo y un temario sobrecargado, según Vlachou, Didaskalou & Voudouri (2009).

La labor del docente inclusivo, siguiendo a Blanco (2005), requiere de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza; que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional; que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familiares del alumno; que conozca bien a sus alumnos y esté preparado para diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que



tenga altas expectativas con respecto al aprendizaje de todos sus alumnos, les brinde el apoyo que precisan y evalúe su progreso en relación con su punto de partida y no en comparación con otros (Blanco, 2005, p.176).

Para ello, se requiere que la formación que reciba el docente implique una orientación práctica, entendida como un proceso estructurado; un concepto de diversidad amplio, y la colaboración como estrategia de formación, así como la flexibilidad en el desarrollo de esa formación y su evaluación (Moriña y Parrilla, 2006). Todo esto ayudará, seguramente, a modificar las actitudes negativas de algunos docentes hacia la inclusión.

### **3.1.4. Recursos y estrategias en evaluación inclusiva.**

Los recursos y estrategias utilizados en la evaluación inclusiva son variados. Los participantes en un estudio de Vlachou, et al., (2009), dijeron utilizar frecuentemente las adaptaciones, pero que nunca o raramente han utilizado agrupamientos entre clases, actividades con varios grados de dificultad, recursos específicos u ordenadores. Las estrategias de evaluación utilizadas -por ejemplo, examen oral de conocimientos-reflejaban prácticas educacionales que ocurren en el aula, más que herramientas construidas de evaluación formativa. A pesar de que las y los maestros indicaban que monitoreaban el progreso y que utilizaban los resultados de la evaluación para asegurar la enseñanza efectiva y el reconocimiento de errores, el énfasis estaba puesto en cómo o cuánto rinden los estudiantes, más que en cómo se podrían utilizar los resultados de la evaluación. (Vlachou, et al., 2009); es decir, el énfasis de los propósitos de la evaluación todavía aparece centrado en la evaluación final o sumativa y no en la formativa o procesal, lo cual plantea el problema de una educación que pretende ser inclusiva, pero que en la práctica es poco justa y comprensiva de los procesos de aprendizaje individuales.

El caso de las adaptaciones o Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI) como importante elemento para la inclusión, se hace evidente en varios estudios. Las y los maestros de primaria en Hong Kong no parecen hacer muchas de esas adaptaciones para satisfacer las necesidades de sus estudiantes con SpLD (Dificultades de Aprendizaje Especiales). Los autores advierten que es posible que la falta de diferenciación se deba a falta de voluntad por parte del profesorado a desviarse de los métodos tradicionales de enseñanza, debido al tiempo

y esfuerzo que implica hacer las cosas de manera diferente; sin embargo, el estudio confirma que las ACI son un elemento importante en el abordaje de las necesidades especiales en la escuela regular y que de ello dependerá, en gran medida, el éxito de la inclusión educativa. (Yuen, Westwood & Wong, 2005).

Otras investigaciones refieren que las buenas prácticas guardan relación con el trabajo que el profesorado realiza en las aulas, resultado de su formación, experiencia, creencias y actitudes, y que estas estrategias docentes se presentan como armas en la lucha contra el abandono escolar. (Fernández, 2011).

En México, un estudio comparativo entre las y los docentes de USAER y de los CAM, encontró que la planta docente que trabaja en CAM realiza mayores prácticas inclusivas, probablemente porque cuentan con mejores condiciones para hacerlo: grupos pequeños, experiencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad, experiencia en el diseño y puesta en práctica de las adecuaciones curriculares y la aceptación de estudiantes con discapacidad (García, Romero, Rubio, Flores y Martínez, 2015). O tal vez porque la política de integración educativa de los CAM se sustenta, oficialmente, en principios filosóficos como respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades y escuela para todos. (Mares y Lora, 2011).

El desarrollo de aulas inclusivas debe partir del conocimiento existente en las escuelas, para lo cual se requiere analizar lo que las y los profesores hacen en sus aulas (Parrilla, 2006), valorar los procesos que conducen a la exclusión (Ainscow, 1999), confiar en los alumnos, favorecer la confianza entre estudiantes, crear un ambiente de cooperación y utilizar los recursos para el aprendizaje, entre otras líneas de acción. (Moriña, 2004; Bravo, 2010).

### **3.1.5. La inclusividad en la evaluación de los aprendizajes.**

La evaluación en educación puede entenderse de varias maneras: como método de rendición de cuentas, como estrategia de provisión de recursos y como enfoque de apoyo al aprendizaje para la mejora educativa. Las prácticas de evaluación diferentes ofrecen una visión también

diferente de los estudiantes y pueden servir para incluir o excluir en los procesos de aprendizaje. Por ello, los estudiantes frecuentemente se clasifican mediante la evaluación diferenciada y, en ocasiones, para acceder a los recursos de diversa índole que el sistema educativo provee (becas, compensaciones, atención especializada, etc.)

El modelo más utilizado en la actualidad para la integración de estudiantes con BAPS y/o discapacidad en el currículo regular, se denomina *diferenciación*. La diferenciación implica que las y los maestros adapten los contenidos curriculares, métodos de enseñanza, estrategias grupales, recursos educativos y hasta la evaluación, para que coincidan con las diversas aptitudes de aprendizaje, características y necesidades de los estudiantes. Yuen, Westwood, & Wong (2005) identifican que cada vez más un mayor número de países encuentran en la enseñanza diferenciada un método que prevé la mejor práctica de inclusión posible.

El tema de la estrategia diferenciada, también llamada *diferenciación positiva*, ha cobrado fuerza en el medio educativo en razón de la justicia social reivindicatoria de los derechos humanos (Gil, 2005; Murillo, 2005 y 2008). Se trata, para el caso de la diferenciación positiva en evaluación, de un tipo de evaluación diagnóstica y permanente que busca identificar con precisión las ayudas que el alumno necesita para alcanzar niveles importantes de aprendizaje, desarrollo y participación, tanto como le sea posible. Sin embargo, en el extremo opuesto algunas voces todavía siguen pugnando por una evaluación de habilidades cognitivas mediante pruebas psicométricas, intentando definir a algunos niños como que «tiene una discapacidad de aprendizaje», dejando poco espacio para las intervenciones que podrían mejorar su rendimiento y la orientación de las estrategias de enseñanza, sin tener en cuenta, por ejemplo, la Modificabilidad Cognitiva Estructural (Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1980); es decir, la capacidad del cerebro de cambiar las estructuras de sus funciones cognitivas como medio de adaptación y/o la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Para el caso de la evaluación sumativa o final, este tipo de evaluación diferenciada, privilegia un enfoque más cualitativo de evaluación, más descriptivo y explicativo de lo que el estudiante ha alcanzado sobre una base mínima de aprendizajes esperados, lo que le falta

por conocer o desarrollar y ofrece las ayudas u orientaciones para alcanzar los objetivos esperados.

Otra tendencia en evaluación ha sido asociar la calidad de la educación en función de los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos a través de pruebas estandarizadas en áreas básicas de aprendizaje, lo cual también alienta la creación de *rankings* o listas de posicionamiento de las escuelas y zonas escolares, en detrimento de los procesos de desarrollo particulares de cada centro educativo.

En un estudio comparativo entre los logros académicos de los docentes de los CAM y USAER, de Mares y Lora (2011), en México, las y los profesores aluden a ciertos criterios como indicadores de los logros que han obtenido como esfuerzo de su trabajo. Entre ellos destaca el avance del estudiante, aunque admiten que estos no se corresponden con los criterios estipulados en el programa oficial, por lo que no son reportables. Para estos docentes, los pequeños avances les permiten alcanzar nuevas metas. Así, aunque la integración educativa ha avanzado, las evaluaciones que realizan no toman en cuenta los avances cualitativos de los alumnos y alumnas y se basan, principalmente, en el número de ellos que logran integrarse a la escuela, aunque el aprendizaje y la participación no sean los adecuados para la edad y el grado escolar. Asimismo, el cuerpo docente considera que el trabajo del personal de apoyo del CAM tiene menores repercusiones sobre el aprendizaje de la población estudiantil que el realizado por el personal de las USAER.

Otro estudio de García, Romero y Fletcher (2014), refiere que en las escuelas de educación regular que cuentan con el apoyo de USAER tampoco los resultados académicos de los alumnos son satisfactorios, por lo cual «urgen que se tomen medidas encaminadas a mejorarlos» (p. 33). De entre las dificultades encontradas para hacer efectivo el aprendizaje, los autores refieren que la planta docente no considera en su planeación y no implementa de manera apropiada las adecuaciones curriculares indispensables al trabajar con los alumnos con NEE, además de que no hacen el suficiente esfuerzo para aprovechar el tiempo de la jornada escolar en actividades académicas efectivas.

Las ACI son un importante elemento facilitador de la inclusión, y estas se concretan tanto en la planeación, como en el desarrollo y la evaluación de los aprendizajes.

En los sistemas orientados estrechamente al avance y logro académicos a través de exámenes -tales como el de Hong Kong-, se evidencia una renuncia a modificar el contenido curricular y las formas en que los estudiantes son evaluados, a pesar de que tales cambios son fuertemente defendidos (Yuen, Weswood & Wong, 2005). Y lo mismo se dice sobre los docentes regulares en México, los cuales hacen pocas adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de su alumnado. (García, et al., 2009).

Es preciso señalar que las prácticas inclusivas en el aula no necesariamente equivalen a logros elevados en los aprendizajes de cada estudiante, ya que algunas investigaciones (García et al., 2009) muestran que la población de estudiantes con NEE en escuelas regulares aprende más que en CAM. Es probable, dicen los autores, que las expectativas de sus docentes ejerzan una influencia mayor en las estrategias de enseñanza y por lo tanto en los aprendizajes de estos estudiantes, lo cual destaca la necesidad de hacer más investigaciones sobre tales temas. Y aunque tradicionalmente se ha visto a los estudiantes con discapacidad y NEE como poco responsables de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, incapaces de valorar sus logros y sopesar sus dificultades, la inclusión presenta un marco de escucha atento y delicado de estas personas para hacerlos partícipes de su propia vida y transformación (Bourke & Mentis, 2013).

Por otra parte, la evaluación inclusiva prevé que las pruebas estandarizadas que realizan los alumnos, deben partir de un diseño de accesibilidad universal, que implica asegurar que un mismo examen sea factible de ser respondido por todos los alumnos, independientemente de sus características y contextos.

La investigación para aumentar la accesibilidad de estas pruebas es relativamente nueva (Ketterlin-Geller, 2005; Kettler, Elliott, & Beddow, 2009), y está relacionada con estrategias concretas que pueden ser desarrolladas en varios niveles del sistema educativo, tales como oportunidad para aprender, procesos de acomodación en las pruebas y modificaciones directas en ellas (Stephen, Michael & Ryan, 2012).

Respecto al primer elemento, de la *oportunidad para aprender*, el estudio de Stephen, Michael & Ryan, (2012) refiere que, en Estados Unidos, de conformidad con la legislación federal, los estudiantes en los grados 3° a 8° y 10° deben incluirse en las evaluaciones a nivel

estatal y sus logros de aprendizaje anual, según lo indicado por una evaluación documentada que valida la puntuación.

Para la segunda estrategia, la referida a la *acomodación en las pruebas*, otra investigación refiere que la mayoría de los estudiantes dicen necesitar recibir mayor ayuda para realizar sus exámenes. También sienten que requieren mayores habilidades para completar esas tareas (Keating, Zybutz & Rouse, 2012), sin desestimar que la eficacia de las acomodaciones varía de acuerdo con las características de los estudiantes, según Pennock-Roman y Rivera (2011).

Y respecto a las *modificaciones a las pruebas*, este mismo estudio puntualiza que la falta de formatos alternativos de evaluación, supondría permitirles a los estudiantes establecer sus propias competencias de evaluación de tareas; es decir, los estudiantes consideran la posibilidad de tener mayor influencia en el diseño de sus evaluaciones. Los autores concluyen que esto revela que los estudiantes valoran la oportunidad de explorar los formatos alternativos de evaluación y aprecian la inclusión. Sin embargo, la investigación también pone de manifiesto que necesitan apoyo para completar estos formatos alternativos (Keating, Zybutz & Rouse, 2012).

Otro modelo de auto-evaluación de Bourke & Mentis (2014), recupera cómo una variedad de prácticas de evaluación puede impulsar a los estudiantes a una mayor participación y a la inclusión en decisiones acerca de su propio proceso de aprendizaje, y asegura que mediante el fortalecimiento entre los estudiantes del sentido de identidad y pertenencia a través de la auto-evaluación, es posible contrarrestar el impacto de las prácticas de evaluación que normalmente sirven para excluirlos y marginarlos.

Finalmente, se puede decir que los maestros comprometidos con la educación inclusiva tienen el potencial de revolucionar las prácticas pedagógicas y de evaluación dentro de las aulas regulares, realizando adaptaciones y/o modificaciones a los formatos, estrategias y recursos de evaluación anquilosados. Esto implica que los estudiantes están desafiando los supuestos tradicionales acerca de lo que significa 'aprender' y 'evaluar'. Crea también oportunidades para los maestros de encontrar maneras creativas para determinar qué y cómo aprende el estudiante, y cómo estos resultados de la evaluación se pueden comunicar a ellos,

a sus padres, a los directivos de la escuela y a las autoridades, lo cual permitiría una mayor y mejor retroalimentación sobre lo aprendido y lo que falta por conocer o desarrollar.

Como puede evidenciarse, las investigaciones sobre educación inclusiva son tan incipientes como variadas. Las referidas directamente a la evaluación inclusiva, son escasas y están centradas en los elementos facilitadores o limitadores de la inclusión, sin transitar todavía hacia la consolidación de estrategias que dinamicen los procesos de aprendizajes de los estudiantes con BAPS y/o discapacidad para la mejora educativa, fin último de la inclusión porque, como dice un estudio de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), «lo que es bueno para uno, es bueno para todos».

### **3.2. Marco referencial. El *Índex para la inclusión***

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó bajo el paradigma de la *educación inclusiva* como marco referencial, tal como lo concibe el *Index para la Inclusión*, desarrollado por Booth y Ainscow (2000) y retomado por la UNESCO como marco de acción para la normativa en materia de inclusión.

El *Índex* es «un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro» (Booth y Ainscow, 2000, p. 3).

Este documento rector ha sido, desde su lanzamiento en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE), hacia el año 2000, ampliamente acogido por varios países y utilizado en centros educativos de prácticamente todos los continentes (Bravo, 2010), para comenzar a instrumentar cambios operacionales que conduzcan a la mejora educativa, a la inclusión y el aprovechamiento escolar de cada uno de las y los alumnos. En términos generales, propone el desarrollo de una educación basado en tres dimensiones:

- *Crear culturas inclusivas*. Este apartado se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y colaborativa, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere también al desarrollo de valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa. Los

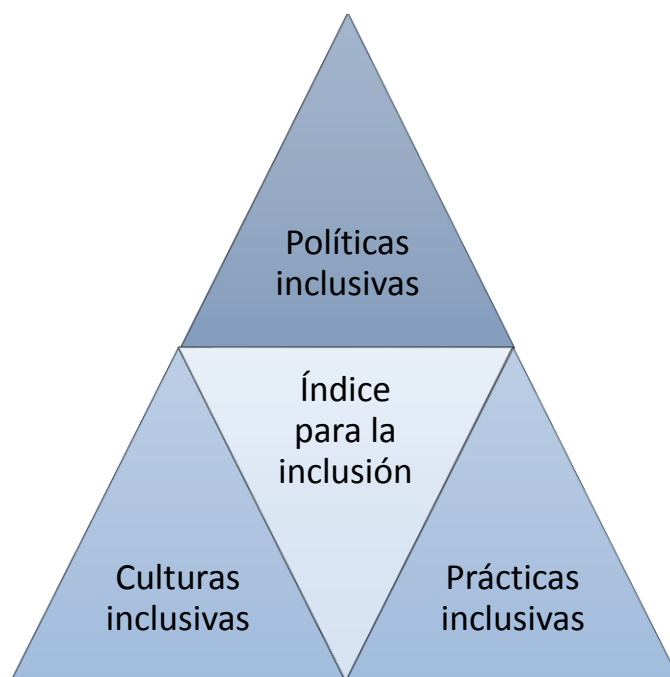
valores no se prefiguran ni se explicitan en un momento inicial, si no que se van construyendo a la par del desarrollo de la comunidad.

- *Elaborar políticas inclusivas.* Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación del alumnado.

- *Desarrollar prácticas inclusivas.* Se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Está relacionado con asegurar que las actividades en el aula y las extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia previos adquiridos extra clase. La enseñanza y los apoyos se integran para «orquestrar» el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. (Booth y Ainscow, 2000, p. 14).

Estas dimensiones pueden representarse, en igualdad orden de trascendencia, en el siguiente esquema:

**Figura 3.** Dimensiones del Índice para la inclusión



Fuente. Booth y Ainscow, 2000.



Cada dimensión posee dos secciones que a su vez contienen un conjunto de indicadores y preguntas que guían la valoración de la situación actual de las escuelas revisadas por el *Índex*, respecto a su grado o nivel de inclusividad. Esas secciones ofrecen, a la vez que un diagnóstico, un mapa de posibles rutas de acción futuras que la escuela o la comunidad educativa puede emprender, y que por ahora no son motivo de interés de esta investigación. Así, el *Índex* funciona preferentemente como sistema de evaluación del grado de inclusión de los centros escolares, pero en esta investigación se utilizó como referencia para valorar a las y los docentes inclusivos participantes en el estudio.

A continuación, las dos secciones de cada dimensión explicitadas:

**Figura 4.** Secciones del Índice para la inclusión

**DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas.**  
SECCIÓN A.1 Construir comunidad.  
SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos.  
**DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.**  
SECCIÓN B.1 Desarrollar una escuela para todos.  
SECCIÓN B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.  
**DIMENSIÓN C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.**  
SECCIÓN C.1 Orquestar el aprendizaje.  
SECCIÓN C.2 Movilizar recursos.

Fuente. Booth y Ainscow, 2000.

Cada sección contiene hasta un máximo de doce indicadores, los cuales representan «aspiraciones» con las que se valora y compara la situación presente en los centros educativos para determinar acciones de mejora. Cada centro puede seleccionar aquellos indicadores o aspectos que considera más importantes trabajar. A su vez, estos indicadores se explican a través de una serie de preguntas que concretan y guían cada indicador.

Por tanto, dimensiones, secciones, indicadores y preguntas configuran un amplio y coherente corpus de aspectos positivos, de facilitadores para la inclusión; los mismos que cuando no están satisfactoriamente desarrollados en las escuelas y colegios se configuran como barreras para el aprendizaje y la participación. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ITE, 2012, p. 16).

Entendidas así, estas dimensiones constituyeron el marco referencial para analizar tanto las políticas como las prácticas en evaluación inclusiva que desarrollan los docentes participantes en el estudio. El Índice no fue utilizado en esta ocasión como instrumento de evaluación, sino como guía para identificar lo que las y los docentes consideran al evaluar a sus estudiantes con BAPS y/o discapacidad, es decir, los supuestos, creencias, valores y normas o directrices que guían sus prácticas.

La primera dimensión del Índice denominada *Culturas Inclusivas*, no se abordó de manera directa en esta investigación, pero sí de forma paralela cuando se analizaron las prácticas docentes y las políticas imperantes, dado que las actitudes, los valores, los intereses y las normas, tanto personales como institucionales, forman parte del entramado cultural del docente.

A continuación, se describen las tres dimensiones: A) *Culturas Inclusivas*, B) *Políticas Inclusivas* y C) *Prácticas Inclusivas*, con cada uno de los indicadores y preguntas orientadoras que fueron considerados en el estudio, en razón de satisfacer las siguientes premisas relacionadas con su alcance y sentido:

- a) que fueran factibles y posibles de verificar, y
- b) que estuvieran relacionadas con alguna parte del proceso de evaluación de los aprendizajes.

En algunos casos se modificó de manera parcial el indicador, para explicitarlo aún más en relación con la evaluación inclusiva, objeto de esta investigación, pero respetando siempre enfoque y señalando entre paréntesis si se realizó la adaptación. Los indicadores se enuncian por inciso y en orden de aparición en el Índice original, para su fácil consulta.

## Dimensión A. Crear culturas inclusivas

### INDICADOR A.1 Construir una comunidad.

#### A.1.1 *Todo el mundo se siente acogido.*

- i. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- ii. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- iii. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- iv. Existe relación entre el personal y las familias.
- v. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.
- vi. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.
- vii. Establecer valores inclusivos.

### INDICADOR A.2. Establecer valores inclusivos.

#### A.2.1 *Se tiene altas expectativas respecto de todo el alumnado.*

- i. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
- ii. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
- iii. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un «rol».
- iv. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
- v. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias. (Booth y Ainscow, 2000, p. 54).

*Nota.* Como se señaló en la introducción a este apartado, esta dimensión de Culturas Inclusivas sólo se señala aquí con sus respectivos indicadores para dar cuenta de lo que el Índice valora en ese sentido, pero no se consideró para el análisis formal de la investigación, aunque sí aparece referenciado en los valores, creencias, supuestos, interacciones y relaciones que poseen las y los participantes y que desarrollan y promueven en sus prácticas educativas.

## Dimensión B. **Elaborar políticas inclusivas**

### INDICADOR B.2 **Organizar el apoyo para atender a la diversidad**

*B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.*

- i. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados dentro de la política general de la escuela sobre la inclusión?
- ii. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a proporcionar las ayudas y apoyos necesarios en vez de a categorizar al alumnado?
- iii. ¿Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales que se ponen en marcha después de evaluar y categorizar a un alumno con «necesidades educativas especiales»?
- iv. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?
- v. ¿Los profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?
- vi. ¿Entienden los servicios de apoyo externo su rol de fomentar y apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y no sólo de algunos alumnos en particular?
- vii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas se centran en proveer el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común?
- viii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?
- ix. ¿Los informes de evaluación sobre las «necesidades educativas especiales» se centran en los «puntos fuertes» de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?
- x. ¿Los informes de evaluación sobre los «alumnos con necesidades educativas especiales» especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes? (Adaptación del original)

- xi. ¿Los informes de evaluación de los alumnos con «necesidades educativas especiales» especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo común y en la comunidad? (Booth y Ainscow, 2000, p. 75).

## **Dimensión C. Desarrollar Prácticas inclusivas**

### **INDICADOR C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje**

C.1.1 *La planificación y el desarrollo de las evaluaciones responde a la diversidad del alumnado.* (Adaptado del original).

- i. ¿Está mejorado el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las evaluaciones que se realizan? (Adaptado del original)
- ii. ¿Se elaboran las evaluaciones internas y se preparan teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes? (Adaptado del original)
- iii. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?
- vi. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persigue con las actividades y se explicitan en las evaluaciones? (Adaptado del original)
- xi. ¿Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información para el diseño de las evaluaciones? (Adaptado del original)
- xii. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus evaluaciones y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, de fotografías o de grabación? (Booth y Ainscow, 2000, p. 81).

C.1.6 *La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.*

- i. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias?

- ii. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?
- iii. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?
- iv. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?
- v. ¿Entienden los estudiantes por qué están siendo evaluados?
- vi. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como, por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?
- vii. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?
- viii. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?
- ix. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?
- x. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?
- xi. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?
- xii. ¿El alumnado sabe que se valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?
- xiii. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva? (Booth y Ainscow, 2000, p. 86).

En su planteamiento inicial, el Índice está pensado como un documento de consulta y trabajo colaborativo; es decir, es deseable que la guía sea revisada, valorada, planeada, instrumentada y evaluada por toda la comunidad educativa (padres y madres de familia, docentes, alumnos, directivos, otras escuelas de la zona, autoridades educativas), pero «también se puede utilizar como base para desarrollar investigaciones de forma individual o por un grupo de docentes de la escuela» (Booth y Ainscow, 2000, p.12) que es, justamente, como se aborda en esta investigación.

De esta manera, el Índice se convierte a la vez en un marco referencial y metodológico integral, propositivo, suficientemente valorado y consensado como instrumento para fomentar el desarrollo de escuelas con culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Otros autores, además, plantean la promoción y desarrollo de la educación inclusiva en otros términos, aunque referenciados por el mismo Índice.

Al respecto, Muntaner propone un modelo de atención a la diversidad aplicando lo que él denomina la «lógica de la heterogeneidad» (Muntaner, 2014, p.5), la cual se fundamenta en reconocer y aceptar las diferencias humanas como un hecho natural e inevitable con el que debemos aprender a convivir en sociedad, pero también en las aulas y centros educativos, preocupándonos por desarrollar estrategias adaptadas a esa diversidad para responder de mejor manera al alumnado y dotar de suficientes recursos a los profesores.

Esta respuesta educativa promueve un modelo de interpretación y de conceptualización de la diversidad que delimita y perfila la intervención educativa para pasar de la mera integración a una inclusión total.

Su modelo, denominado de las Tres P's: *Presencia, Participación y Progreso*, enfatiza que la inclusión educativa es, esencialmente, un proceso que puede evidenciarse en la práctica en tres variables clave, sugeridas por Ainscow, Booth & Dyson (2006):

- a) La *presencia*. Se refiere a la incorporación al aula de todos los alumnos de una misma edad, eliminando así las aulas de apoyo, aulas específicas y/o especiales. Lo anterior no implica o significa que la presencia por sí sola garantice la inclusión, ya que esta puede y debe darse, incluso, desde las aulas regulares con un apoyo puntual.
- b) La *participación*, en relación con las experiencias de aprendizaje en el aula, lo cual pasa por escuchar atentamente las necesidades y voz del alumnado y por una promoción del bienestar personal y social.
- c) *Progreso*, referido a la calidad de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en los diferentes niveles educativos y no sólo de lo conseguido en las evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos específicas. (Muntaner, 2014, p. 9).

Este modelo, al igual que la guía del Índice, plantea que la educación inclusiva es posible y deseable pero requiere trabajar por ella, a través de un cambio de actitud y de un esfuerzo coordinado y dedicado; que aprender juntos los diferentes es importante, mediante la diversificación de estrategias y la participación activa en igualdad de circunstancias.

Enseguida se describe el contexto escolar en donde se desarrolló esta investigación; se presenta una caracterización general de las escuelas valoradas, las y los docentes participantes y el alumnado observado, antes de explicitar el diseño metodológico empleado para la obtención de los datos.



## **Capítulo IV. Descripción del contexto y de las y los participantes**

### **4.1. Descripción de las instituciones, el contexto escolar y las y los participantes.**

#### ***4.1.1. Escuela primaria estatal turno matutino «IMA».***

La escuela primaria general estatal TM «IMA» está ubicada en la zona centro de la ciudad de Colima, adjunta al tradicional jardín de San Francisco de Almoloyan, vestigio de la época colonial en el estado, casi sobre una transitada avenida. Atiende a un poco más de 600 alumnos distribuidos en 17 grupos, con un total de personal de 39. Se trata de una de las escuelas públicas más grandes de Colima y con mayor prestigio y tradición en el Estado. Está registrada como escuela primaria urbana general dentro de una zona de clase media/baja, según clasificación del INEGI (2016).

La escuela es atendida una vez por semana por la USAER No.19, la cual tiene entre su personal a un director, una psicóloga, una maestra de apoyo, una trabajadora social y una terapeuta de comunicación y lenguaje. Cuenta con todos los servicios públicos básicos de agua, cisterna, energía eléctrica, sanitarios, y otros como internet y teléfono; instalaciones como aulas de clase, deportivas, patios, sanitarios, aula de cómputo con 80 tabletas y 106 computadoras, dirección, aula USAER, y condiciones de seguridad tales como señales de protección civil, rutas de evacuación, zonas de seguridad, salidas y escaleras de emergencia (SEP, 2017).

Dado que es una escuela con muchos años de servicio, su mobiliario e infraestructura no ha sido cambiado, por lo que las butacas y los salones se muestran deteriorados por el uso, aunque limpios. Posee dos niveles y 22 espacios o salas medianamente habilitados con rampas de acceso. La maestra refiere que cuando han contado con estudiantes en silla de ruedas, ubican el salón en la planta baja, para facilitar su acceso.

La escuela participa de los siguientes programas federales:

1) *Programa digital @prende 2.0.*- El programa ofrece cursos que permiten el desarrollo de competencias digitales de acuerdo a los lineamientos del Marco de referencia de la UNESCO y los perfiles de formación continua. Amplía, además, la oferta de contenidos y recursos digitales para que los docentes puedan seleccionarlos

de acuerdo a sus necesidades, programas y contextos. Se aplica a los alumnos de escuelas públicas que cursan el quinto grado de nivel primario.

2) *Programa Escuela Segura.* - El programa otorga apoyo económico y técnico a las escuelas participantes para que puedan invertir en: a) materiales educativos sobre gestión de la seguridad escolar, b) asesoría y acompañamiento sobre el tema, c) promoción de espacios de diálogo para fomentar la participación social en favor de la seguridad escolar, d) acciones de difusión sobre prevención y seguridad escolar, y e) actividades de capacitación y enseñanza sobre prevención y seguridad escolar.

3) *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica,* del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, la determinación de criterios para la formación de profesores, así como de los lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y la certificación del dominio del inglés, y el

4) *Programa Nacional de lectura.-* El programa propone mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes de educación básica a través de una política de intervención que asegura la presencia de materiales de lectura que apoyen el desarrollo de hábitos lectores y escritores de alumnos y maestros.

Este centro escolar cuenta con Asociación de Padres de Familia y Consejo de Participación Social activos. Ocupa la cuarta posición en el comparativo contra la Zona Escolar (ZE), sólo debajo de los tres colegios particulares con mejor desempeño en la ciudad de Colima (SEP, 2017). Otros resultados educativos como la plataforma Mejora tu escuela, la ubican en el nivel de «bien», de entre las categorías «excelente», «bien», «de panzazo» y «reprobado» (Mejora tu escuela, 2017).

La zona escolar a la que pertenece la escuela, tiene a su cargo la supervisión de 9 primarias. Se distingue en el espacio educativo colimense como una zona escolar con altos niveles de desempeño académico y presenta los mejores resultados en el examen de avance de logro educativo. Desde el 2013, la escuela no reporta índices de reprobación y/o deserción y su eficiencia terminal (1.09) se encuentra por arriba de los de la zona (1.01) y el municipio (1.06). (SEP, 2017).

*Maestra Daniela.* Daniela es una maestra que muestra actitudes positivas hacia la inclusión en general y disposición para el trabajo con alumnos con BAPS. Tiene 11 años continuos en servicio, de los cuales los últimos tres se desempeñó como ATP de la misma zona escolar a la que luego solicitó cambio, ahora como docente.

Es licenciada en educación primaria por el ISENCO (Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima); posee una maestría en innovación educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Colima, y constantemente se inscribe en cursos de actualización docente. Se trata de una docente con experiencia y trayectoria educativa profesional importante en la educación primaria.

Actualmente, cuenta con doble plaza en la Secretaría de Educación: la escuela «IMA» por la mañana y por la tarde atiende la escuela primaria estatal «DN», en el municipio de Villa de Álvarez, Colima.

La maestra Daniela atiende en la escuela valorada al tercer grado grupo «B», el cual está conformado por 29 alumnos, 13 niños y 16 niñas. En el RASE (Registro de Asistencia Seguimiento y Evaluación que contempla, entre otros documentos, el Formato para el Registro y Seguimiento de los Alumnos Atendidos por USAER), se reporta a Jaime y luego, hacia el mes de abril de 2017, a Luis, como alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Jaime es un niño de 9 años de edad no repetidor, sin desfase de su edad y grupo escolar. La maestra comenta que no cuenta con un diagnóstico preciso de él, que está «tipificado por USAER con necesidades educativas especiales, asociadas a problemas de aprendizaje, pero no hay nada confirmado»; sin embargo, ella identifica que necesita ayuda para acceder plenamente a la lecto-escritura. Las operaciones matemáticas básicas no le cuestan trabajo, aunque su rango numérico no es mayor a 30. Respecto a las demás áreas del programa, la maestra comenta que no presenta dificultad alguna para su aprendizaje y desarrollo, aunque se observa y constata una ligera pérdida de la coordinación en los pies (ataxia) y refiere también que presenta sople en el corazón.

Durante las dos observaciones realizadas a este grupo, fue posible constatar que el equipo de USAER es quien aplica las evaluaciones a Jaime. Se trata del mismo examen que

realizan sus compañeros en el salón (sin adaptaciones curriculares), pero a él se le retira del aula para brindarle el apoyo.

Para el caso de Luis, no se pudo realizar observación alguna de su desempeño en la evaluación, primero porque recién había llegado a la escuela y fue canalizado por USAER porque presentaba dificultades de conducta, se mostraba poco dispuesto a aprender y con falta de motivación e interés (DC\_12.01.2017\_IA), y luego porque sus ausencias se prolongaban y los tiempos de asistencia no se correspondían con las visitas a la escuela.

*Maestra Nadia.* La maestra Nadia tiene 37 años de edad, es Licenciada en Educación Especial por la Facultad de Ciencias de la Educación, de la UCOL. Actualmente trabaja como docente frente a grupo, atendiendo el segundo grado, grupo «B» de la escuela IMA, pero antes tuvo funciones de docente especial en USAER por 4 años. Comenta que le gustaría volver a trabajar en esas unidades o en los Centros de Atención Múltiple (CAM) por la seguridad y confianza que brinda este sistema para el trabajo docente.

Nadia atiende a Mariana, una alumna registrada en el RASE y canalizada por USAER. La maestra refiere que Mariana presenta un «leve retraso en el desarrollo» que le dificulta alcanzar los aprendizajes esperados para su grado escolar y consolidar su desarrollo. Sin embargo, también refiere que es una alumna dedicada, obediente y que no falta a clases y siempre cumple con su tarea.

#### ***4.1.2. Escuela primaria federal turno vespertino «IA».***

Ubicada en la ciudad de Tecomán, Colima, se trata de una escuela urbana completa, turno vespertino, localizada en una colonia con fácil acceso a la vía principal. Número de personal: 9. Posición estatal 206 de 422, en la plataforma Mejora tu escuela. En el comparativo de análisis de resultados del avance educativo entre la zona escolar, la escuela se encuentra en el último lugar con el número 8 de las escuelas que se atiende, resaltando una diferencia de más de cinco puntos porcentuales en el promedio global de asignaturas, entre la primera posición y la que corresponde a la escuela. Pese a ello, sus índices de eficiencia aumentaron

para el ciclo 2013-2014 arriba del punto porcentual (1.45%), aunque también presenta deserción y repetición por arriba de la zona y municipio a los que pertenece.

La escuela cuenta con sólo seis grupos, uno por cada grado escolar. Posee poco alumnado: 120 alumnos en total. Los grupos varían de entre 17 a 22 alumnos cuya asistencia es, en algunos casos, bastante irregular (dejan de asistir, hay ausencias prolongadas, cambian de escuela sin aviso, etc.). Las instalaciones físicas de la escuela albergan 12 aulas disponibles, aunque sólo se ocupan 6 de ellas, dado el bajo número de alumnado que atiende en el turno. Posee también todos los servicios públicos y de seguridad mínimos indispensables, aunque no cuenta con internet. Participa de los programas federales @prende 2.0 y Escuela Segura, ya descritos. Cuenta con Consejo de Participación Social y Asociación de Padres de Familia. Un docente de apoyo como parte del equipo de USAER, una directora, un maestro de educación física, seis docentes titulares de grupo y un intendente, conforman el personal total de la escuela.

El centro escolar se encuentra ubicado en la zona de ingreso a la ciudad de Tecomán, a una cuadra de un polideportivo, de un bachillerato de la Universidad de Colima y de la Casa de la Cultura del mismo municipio. Aunque esta ubicación es privilegiada, la escuela presenta algunas características de marginación: los maestros entrevistados refieren que varios de sus alumnos y alumnas trabajan vendiendo productos en la calle, en el corte del limón o en la industria de la copra para ayudar en el sostenimiento familiar, lo que ocasiona, frecuentemente, bajo rendimiento escolar, ausentismo por periodos prolongados y deserción.

Merchand (2005) refiere que en Tecomán, aunque se desarrolla la agroindustria más próspera del estado, se presentan también los mayores rezagos en vivienda con electrificación, agua entubada y drenaje, y donde casi el 67% de su población percibe precarios ingresos provenientes de la producción de coco y limón, dos de las actividades agrícolas más importantes del estado, lo que provoca que buena parte de sus trabajadores conformen la alta población flotante de migración interna y externa del municipio. Como resultado de esta situación que aún persiste, se desarrollan cinturones depauperados y degradados socialmente en términos urbano regionales que repercuten en la escuela.

Aunado a ello, la situación de violencia que vive el estado todo de Colima, y en particular los municipios de Tecomán, Manzanillo y la ciudad capital, también ha mermado

la capacidad de la escuela para retener a los alumnos y brindarles un espacio de recreación, aprendizaje y desarrollo con seguridad, pues muchos advierten en los espacios educativos y sus alrededores, condiciones de violencia e inseguridad alarmantes. Como muestra, dos días antes de la última observación en el aula, hacia el mes de abril de 2017, asesinaron a una persona y dejaron su cabeza en una bolsa negra justo en la esquina de la escuela. De hecho, Tecomán encabeza la lista de las ciudades del país con mayores víctimas de homicidio doloso, según un análisis de Animal Político con datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (Perriodismo, 2017).

En esta escuela pudieron observarse las prácticas educativas en evaluación de dos docentes: la maestra Irma y el maestro Hugo, de los cuales se realiza enseguida una breve caracterización de su persona y trayectoria y de las y los alumnos que atienden.

*Maestra Irma.* En la escuela primaria «IA» se entrevistaron y observaron a dos docentes: la maestra Irma y el maestro Hugo.

La profesora Irma atiende a 19 niños y niñas inscritos en sexto grado, grupo único. La docente es egresada de la Benemérita Escuela Normal de Jalisco. Recientemente se casó y se mudó a vivir a Tecomán, donde concursó para una plaza, obteniéndola hace apenas dos años. Aunque no posee tanta experiencia, la supervisora se refiere a ella como una docente inquieta, propositiva, innovadora y con aptitudes para el trabajo «con niños especiales». Por su parte, la docente comenta que tuvo tres o cuatro semestres materias sobre trabajo con NEE, específicamente sobre adecuaciones curriculares, «y otras clases relacionadas».

Irma atiende en su grupo a Karina y a Julieta, dos alumnas canalizadas por USAER que presentan BAPS. La maestra comenta que las dos niñas trabajan muy bien porque se encuentran apoyadas por USAER, que inclusive, en ocasiones trabajan mejor y se disponen de mejor manera para el aprendizaje que el resto de sus compañeros y compañeras. De hecho, ella cree que, en estricto sentido, estas alumnas no necesitan «apoyo formal». (DC\_27.02.2017\_IA).

Karina es una estudiante callada, obediente y dedicada. Está reportada con discapacidad intelectual por USAER, aunque no posee un diagnóstico preciso. La alumna tiene 14 años, por lo que presenta un desfase de dos años respecto a su grado y grupo escolar,

aunque no ha sido repetidora. Ha estado en la escuela por prácticamente toda la primaria, así que ha tenido seguimiento y atención constantes. En las evaluaciones se muestra concentrada, atenta, lee detenidamente las indicaciones y de manera ocasional hace preguntas a su maestra.

Por su parte, Julieta presenta baja audición y está identificada con un leve retraso en el desarrollo (discapacidad intelectual) por el equipo de USAER. Es también callada, respeta la autoridad y asiste de manera constante a clase. Cuenta con 12 años de edad y es amiga cercana de Karina. Frecuentemente se sientan juntas o si las separan para evaluarlas, terminada la actividad juntan de nuevo sus butacas y permanecen apoyándose para el trabajo. Julieta se muestra en ocasiones un poco distraída al momento de presentar alguna evaluación: lee las indicaciones, voltea a ver a sus compañeros, pregunta generalidades, juega con sus pies, vuelve al examen; parece tener dificultades para concentrarse y para comprender lo que le piden en la evaluación.

*Maestro Hugo.* El profesor Hugo es un joven de 27 años, cuya formación toda la ha recibido en el ISECO Colima, donde cursó su licenciatura en educación primaria, y más tarde la Maestría en Gestión Educativa, además del Diplomado en Profesionalización Docente, de la SEP. El docente refiere que, aunque no tuvo en su formación inicial capacitación específica para atender las necesidades educativas especiales, siempre ha tratado de buscar por su cuenta bibliografía, material en internet, congresos; ha hecho consultas a personal de USAER, y que la maestría le dio elementos para «trabajar la investigación-acción» y retroalimentar su práctica docente al respecto (E1D4\_Hugo\_03.05.2017).

Hugo es un maestro inquieto, con mucha creatividad, dinamismo y disposición para el trabajo. Se muestra atento a las necesidades de sus alumnos y alumnas en el aula y aun fuera de ella (refiere que los busca cuando faltan frecuentemente, platica con sus padres - algunas veces acompañado de personal del equipo de USAER-, hace compromisos puntuales con ellos, etc.). Por la tarde, atiende un negocio propio que le permite cumplir con sus compromisos personales, ya que, dice, «ya no podemos tener dos plazas».

Este docente atiende el quinto grado de la escuela primaria con 17 alumnos inscritos, 6 niños y 11 niñas, de los cuales dice que actualmente sólo asisten 14 de manera constante. Reporta en el RASE a dos alumnas: Patricia y Alejandra; sin embargo, refiere que Patricia no ha asistido desde noviembre del año pasado porque «sus papás no le brindan la

obligatoriedad (a la educación) que ellos deben de cumplir para que ella (la alumna) termine sus estudios básicos» (E1D4\_Hugo\_03.05.2017), por lo que sólo ha sido posible observar y consignar el trabajo con Alejandra.

Alejandra es una niña de 11 años de estatura baja, muy callada, que la mayoría del tiempo permanece sentada en su butaca, atenta a las indicaciones o comentarios del maestro. Muestra disposición para trabajar, realiza las actividades sin prisa, se toma su tiempo para leer y contestar el examen. No presenta un diagnóstico preciso, aunque se sugiere en ella «...algún déficit por ahí, eso es lo que dicen los especialistas del equipo de USAER», comenta el maestro, quien luego desestima diciendo que trabaja casi igual que sus compañeros y que prácticamente no necesita ayuda. Alejandra tiende a comunicar y socializar poco con sus compañeros, por lo que no presenta el mismo nivel de convivencia y participación.

#### ***4.1.3. Escuela primaria federal turno vespertino «NH».***

La escuela se encuentra ubicada sobre una transitada avenida, en una colonia cercana al centro de la ciudad y municipio de Villa de Álvarez, colindante con Colima capital. Está inscrita en los Programas Escuelas de Calidad, @prende 2.0, Escuela Segura y de Fortalecimiento de la Calidad en la Educación Básica.

Se reportan 124 alumnos y alumnas inscritos; cuenta con un total de seis grupos, atendidos por 10 personas: seis docentes, una directora, un maestro de educación física, un intendente y una secretaria, además del apoyo itinerante de USAER. Posee 12 aulas, aunque sólo ocupe la mitad de ellas por el poco alumnado con que cuenta en el turno vespertino. También dispone de un aula de cómputo donde se contabilizan 29 tabletas y 23 computadoras.

Presenta, además, un promedio global en el examen de avance de logro educativo de 47.77 en el año 2014, ubicándose por debajo de la zona escolar (50.24) y del municipio (50.82), lo que la coloca en una posición general del lugar número 9, de entre 11 atendidas en la zona (SEP, 2017). Para ese mismo ciclo escolar, no se reporta deserción ni reprobación y la eficiencia se ubica en 2.00, frente al 1.15 de la zona o 1.18 del municipio.



Se trata de una escuela ubicada en una zona de clase media-baja que presenta problemas de inseguridad, drogadicción y alcoholismo. Actualmente está siendo atendida con el Programa Escuelas de Calidad, con el apoyo de una Asociación de Padres y un Consejo de Participación Social muy activos.

*Maestra Guille.* La maestra Guille atiende el 6° grado grupo «A», de esta escuela primaria. Se trata de una maestra con ocho años de experiencia en la educación primaria, que muestra alegría, compañerismo y es muy apreciada por sus compañeros docentes y por sus alumnos.

Posee una formación inicial de licenciada en educación primaria por la Normal Superior de Maestros en Colima, y se encuentra cursando actualmente la maestría en educación. La maestra Guille tiene en atención a Belén, una niña de 12 años de edad, no repetidora, que presenta dificultades de aprendizaje, asociados a un leve retraso en el desarrollo, así como «algunos problemas de conducta» (desatención, no sigue reglas).

En la misma aula, la maestra comenta de la reciente incorporación de otro alumno canalizado por USAER, pero hasta las últimas fechas de visita y observación realizadas, el alumno no se presentó en la escuela, por lo que no fue posible valorarlo.

*Maestra Valeria.* La maestra Valeria es licenciada en educación primaria por el ISENCO (Normal del Estado de Colima). Tiene 28 años y cuatro de servicio. Obtuvo su plaza por examen de oposición y el Diplomado de Profesionalización Docente, de la SEP en el 2014. Reporta asistencia a congresos, cursos, talleres varios donde se ha abordado la atención a la diversidad. Posee también experiencia de trabajo con alumnos con BAPS en cursos extraescolares y asesorías particulares. Atiende el 4° grado, grupo «B», de la escuela federal NH, en su turno vespertino.

La maestra Valeria atiende a Emilio, un alumno sin desfase de edad ni repetidor, pero que presenta «serias dificultades de conducta» que han impedido su comunicación y trato con sus compañeros y con la misma docente, quien asegura que hasta su aprovechamiento escolar se ha visto comprometido, por lo que lo ha canalizado a USAER para su atención, aunque en un principio «no lo aceptaban» (el equipo de USAER). También se considera que el niño presenta un retraso en su desarrollo que, quizá, dificulta aún más su atención, pues

frecuentemente se frustra, avienta objetos y grita. Emilio tiene 10 años y se reporta como expulsado ya de otra escuela por las mismas razones de dificultades conductuales referidas.

#### ***4.1.4. Escuela primaria estatal TV «DN».***

El centro educativo público «DN», ofrece el servicio de primaria general estatal y se ubica en un ambiente urbano en la localidad de Villa De Álvarez, Colima, en una de las colonias de más reciente creación y expansión, casi conurbada al municipio de Coquimatlán.

Inaugurada en el ciclo 2009-2010 y respaldada por una fundación, la escuela cuenta con 12 aulas, sala de cómputo, patio central techado, mesas y sillas individuales de trabajo en buenas condiciones, áreas deportivas y recreativas; todos los servicios de energía, agua potable, drenaje, internet, telefonía.

Dentro de los programas que benefician a la escuela se encuentran: @prende 2.0, Escuela Segura, Escuelas de Calidad, apoyados por la Asociación de Padres de Familia y un Consejo de Participación Social.

Este centro educativo de turno vespertino atiende a 252 alumnos, 101 niñas y 151 niños, organizados en 12 grupos, con una plantilla de personal de 24. Cuenta con equipo completo de USAER, a solicitud expresa de la directora, desde hace 4 años.

La escuela se ubica en el quinto lugar del comparativo de la zona escolar a la que pertenece. Para el ciclo 2015-2016, contaba con 10 repetidores y su promedio global histórico ha ido disminuyendo un poco en cada ciclo escolar (SEP, 2017). La directora refiere que los alumnos presentan muchas necesidades de seguridad, de espacios de convivencia, de atención de los padres y de apoyo educativo para avanzar más y mejor en la escuela.

*Maestra Alma.* La maestra Alma es una joven que egresó hace 6 años del Instituto Normal Superior del Estado de Colima (ISENCO). Cuenta con una reciente Maestría en Innovación e Investigación Educativa, por una universidad privada estatal. Actualmente atiende el grupo de tercero único de la escuela «DN »por la tarde, y por la mañana es directora de una escuela primaria en Tecomán. Ha sido docente frente a grupo de otras 3 escuelas más cubriendo suplencias e interinatos, además de brindar clases particulares de regularización

en primaria. Cuenta con numerosos cursos, congresos, conferencias sobre educación en general, y el Diplomado en profesionalización docente de la SEP, cursado en el 2015.

Se trata de una maestra entusiasta, con actitud siempre positiva ante sus alumnos y con el trabajo. Posee un liderazgo colaborativo con el resto de sus compañeros docentes; cree en la inclusión y dice tratar de implementarla en su escuela. Presta especial atención a los alumnos con necesidades emocionales o de conducta porque, dice, «son los que más la necesitan (la atención)».

Atiende el tercer grado de educación primaria con 19 alumnos y alumnas en total, donde tres presentan BAPS, aunque sólo uno de ellos, Ismael, es atendido por USAER. La maestra dice que el equipo lo «clasifica en el RASE».

Ismael es un niño de 9 años de edad que presenta cierto rezago respecto a los aprendizajes esperados para su grado y edad escolar, pero sin reporte de reprobación. Se muestra dispuesto a aprender, aunque le cuesta trabajo avanzar al ritmo que sus compañeros (as). La maestra refiere que en casa hay poca atención y cuidados y que ella, junto con la trabajadora social, ha tratado de involucrar cada vez más a su papá y mamá en ello, sin muchos resultados.

También se encuentra entre el alumnado con BAPS María, quien recién se ha agregado al grupo. Ella no ha consolidado todavía la lecto-escritura. La maestra dice que «parece que va en preescolar. Ella está muy, muuuy rezagada». Refiere, además, que le compran libros especiales para que comience a hacer los trazos.

Iván es el tercer alumno reportado en el grupo como de atención especial. Iván presenta problemas de lenguaje; es sumamente tímido, casi no habla. Él no está en el RASE pero es atendido por la psicóloga del equipo de USAER. La maestra comenta que sus dificultades de comunicación le han impedido a Iván consolidar aprendizajes importantes y compartirlos con sus compañeros.

*Maestro Jaime.* El profesor Jaime tiene 28 años. Es licenciado en educación primaria por el ISENCO (Normal del Estado de Colima). Ha tomado varios cursos y capacitación sobre atención a la diversidad y educación inclusiva. Actualmente estudia la Maestría en Educación: Innovación e Investigación Educativa y cuenta con 6 años de servicio. Atiende

el 5° grado, grupo único, de la escuela DN, y por la mañana trabaja como instructor en un gimnasio. Se trata de un joven y dinámico docente que se esfuerza por capacitarse y actualizarse por cuenta propia.

Este profesor atiende a Bety, de 12 años, quien es repetidora. Viene del estado de Michoacán, donde sus papás trabajaban en la siembra del aguacate. Allí la niña faltaba con frecuencia a clases y perdió el cuarto año de primaria. Tiene apenas unos cuantos meses residiendo en Colima, donde la reportan con dificultades para el aprendizaje. Presenta dislexia y está actualmente remitida por USAER para su atención durante las clases y al término de ellas dos veces por semana.

Enseguida se muestra un registro (Tabla 4 *Relación de alumnos con BAPS identificados y observados*), concentrador de los alumnos identificados, ya sea por el equipo de USAER o por los docentes, y valorados durante las visitas a campo, donde se describe brevemente el diagnóstico y/o las necesidades detectadas.

Tabla 4

*Relación de alumnos con BAPS identificados y observados*

<b>Nombre</b>	<b>Grado</b>	<b>Escuela</b>	<b>Docente que lo atiende</b>	<b>Diagnóstico/ Necesidades identificadas</b>	<b>Reportado por</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Jaime 9 años</b>	3ero.	IMA	Daniela	No ha consolidado la lecto-escritura. Presenta leves dificultades de coordinación motora en la marcha (ataxia) y soplo.	USAER	No repetidor No desfasado Registro RASE
<b>Luis 9 años</b>	3ero.	IMA	Daniela	Presenta dificultades de conducta, poca motivación para el estudio y negación a participar en las actividades	USAER	Incorporado en abril 2017 No repetidor No desfasado Registro RASE
<b>Mariana 7 años</b>	2do.	IMA	Nadia	Se reporta con un ligero retraso en el desarrollo, lo cual dificulta su avance y la consolidación de los aprendizajes	USAER	Registro RASE No repetidora No desfasada
<b>Julieta 12 años</b>	6to.	IA	Irma	Baja audición y algún leve retraso en el desarrollo.	USAER	Registro RASE No desfasada No repetidora
<b>Karina 14 años</b>	6to.	IA	Irma	Reportada con discapacidad intelectual.	USAER	Registro RASE Desfase de 2 años No repetidora
<b>Alejandra 11 años</b>	5to.	IA	Hugo	Sin diagnóstico preciso. Sugieren un leve retraso en el desarrollo. Tiende a comunicarse y socializar poco.	USAER	No repetidora No desfasada Registro RASE
<b>Belén 12 años</b>	6to.	NH	Guille	Dificultades de aprendizaje asociados a un leve retraso en el desarrollo, así como «algunos problemas de conducta».	USAER	No repetidora No desfasada Registro RASE
<b>Emilio 10 años</b>	4to.	NH	Valeria	Presenta «serias dificultades de conducta» que impiden su comunicación y trato con sus compañeros y con la docente. Remitido a USAER a insistencia de la maestra.	USAER	No repetidor No desfasado Registro RASE
<b>Ismael 9 años</b>	3ero.	DN	Alma	Presenta cierto rezago educativo. Le cuesta	USAER	No repetidor Registro RASE

				trabajo avanzar al ritmo que sus compañeros. Necesita atención y cuidados en casa.		
<b>María</b> <b>9 años</b>	3ero.	DN	Alma	Presenta rezago educativo. Todavía no ha consolidado la lecto-escritura. Se trabajan con ella actividades de preescolar.	Maestra	No repetidora No desfasada de su edad o grupo escolar. Incorporada en abril 2017
<b>Iván</b> <b>9 años</b>	3ero.	DN	Alma	Presenta problemas de lenguaje y comunicación; es sumamente tímido, casi no habla.	Maestra	No repetidor No desfasado No registrado en RASE
<b>Bety</b> <b>12 años</b>	5to.	DN	Jaime	Presenta dificultades para el aprendizaje, en general. Dislexia USAER la atiende también por la tarde dos días a la semana.	USAER	Repetidora No desfase Registro RASE

Fuente. Elaboración propia a partir de entrevistas, diarios de campo y registros de observación.

## 4.2. Caracterización general de las y los participantes

La investigación estuvo conformada por una muestra total de ocho docentes regulares y especiales en servicio. De manera inicial, se entrevistó y observó a cinco profesores titulares de grupo: cuatro mujeres y un hombre, pero una segunda vuelta al campo permitió ampliar la muestra agregándose dos docentes mujeres más y otro hombre.

Se trata de jóvenes cuyas edades oscilan entre los 22 y los 37 años. La mayoría de ellos (5) son recién egresados, fruto de la reforma educativa que ampliara las oportunidades de acceso a través del examen de oposición. Dos de las docentes cuentan con doble plaza, otras dos realizan actividades de apoyo extraescolar para completar sus gastos, y uno más de ellos realiza actividades de venta de enseres domésticos, también por la tarde. Siete son egresados de escuelas normales: seis del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima, 'Profr. Gregorio Torres Quintero' (ISENCO) y una docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ); otra más se formó en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Licenciatura en Educación Especial, de la Universidad de Colima (UCOL). Cuatro de ellos poseen maestría en educación, con sus variantes en: *gestión*

*educativa*, del propio ISENCO; *innovación educativa*, de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Colima; y dos docentes egresados de la *Maestría en Educación: innovación e investigación*, de una universidad particular, también del estado de Colima. Otro docente más se encuentra actualmente estudiando un posgrado, también en educación.

Los ocho docentes refieren tener experiencia en la atención y trabajo con alumnos con «necesidades educativas especiales» (ellos mismos se refieren así a sus alumnos, todavía bajo el modelo de integración), aunque uno de ellos reconoce que lo que le enseñaron no le sirvió de nada, «quedó obsoleto», porque salió con un plan de estudios sin vigencia, donde poco se hablaba de la inclusión. Otra de las docentes fue Asesora Técnico Pedagógica (ATP) por tres años y recién volvió a las aulas porque, dice, «quién sabe cómo va a estar lo de los ATP, igual nos dejan fuera» (Diario de Campo [DC\_01.04.2017]), dados los recientes cambios en la reforma.

Todos los docentes fueron seleccionados en razón de su trayectoria de inclusividad y de su formación inicial o continua, y elegidos por conveniencia a través de informantes expertos (un director de zona y dos supervisores escolares de tres diferentes zonas escolares del Estado de Colima). En ese sentido, se procuró que los participantes correspondieran a diversos municipios, sistemas y grados escolares, para maximizar la variación en los datos recopilados y la toma de una más rica teoría (Merriam, 2002), que considere las más diversas prácticas posibles en evaluación. Así, la muestra contempla docentes de los municipios de Colima (2), Villa de Álvarez (4) y Tecomán (2), adscritos a cuatro escuelas primarias urbanas completas, dos de sostenimiento estatal y dos federal. Los profesores laboran en primarias generales en los grupos de tercero, sexto y quinto grados (dos docentes, respectivamente), y cuarto y segundo grados, representados por un solo docente cada uno.

A continuación, se presenta una tabla concentradora de las y los docentes participantes, para su mejor identificación.

Tabla 5

*Caracterización de las y los docentes participantes*

<b>Nombre ficticio</b>	<b>Formación inicial</b>	<b>Formación continua</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Escuela</b>	<b>Grado que atiende</b>
<b>Daniela</b> <b>34 años</b>	Lic. en educación primaria en ISENCO (Normal del Estado de Colima).  Maestría en Innovación Educativa, por la UPN Colima.	Experiencia como ATP en supervisión escolar durante 3 años.  Numerosos cursos de capacitación en atención a la diversidad	11 años	Escuela Primaria «IMA». Colima, Col.  Por la tarde, atiende la escuela primaria estatal «DN», TV., en Villa de Álvarez, Col.	Tercer grado grupo «B»  La escuela cuenta más de 600 alumnos organizados en 17 grupos.
<b>Nadia</b> <b>37 años</b>	Lic. en Educación Especial por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCOL.	Actualmente trabaja como docente frente a grupo, pero tuvo funciones de docente especial en USAER por 4 años. Comenta que le gustaría volver a trabajar en esas unidades o en los CAM.	14 años	Escuela Primaria «IMA». Colima, Col.	Segundo grado, grupo «B»
<b>Irma</b> <b>22 años</b>	Lic. en educación primaria. Egresada de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.  Obtuvo la plaza por concurso de oposición.	Refiere que cursó 3 o 4 semestres materias sobre trabajo con NEE, específicamente sobre Adecuaciones Curriculares, y otras clases relacionadas, durante su formación normalista.	2 años	Escuela primaria federal «IA» T.V., en Tecomán, Col.	Sexto grado único
<b>Hugo</b> <b>27 años</b>	Lic. en educación primaria por el ISENCO Colima.  Maestría en Gestión Escolar, en la misma escuela Normal.  Plaza por concurso de oposición	Refiere que, aunque se ha formado completamente en el ISENCO, no tuvo capacitación específica para atender estas necesidades especiales. La información que tiene la ha buscado por su cuenta: bibliografía, internet, consultas a personal de USAER,	6 años	Escuela primaria federal «IA» T.V., en Tecomán, Colima.	Quinto grado único



	Por la tarde se dedica a las ventas, porque dice que «ya no se puede tener dos plazas». Fue director por un año en una escuela en Tecomán (suplencia).	y que la maestría le dio elementos para trabajar la investigación-acción y retroalimentar su práctica			
<b>Guille</b> <b>30 años</b>	Lic. en educación primaria por el ISENCO Colima.  Maestría en educación: innovación e investigación, por una universidad privada en el estado	Experiencia docente de 8 años.  Ofrece clases particulares de regularización a alumnos de primaria y secundaria.	8 años	Escuela primaria federal «NH», T.V., en Villa de Álvarez, Col.	Sexto grado grupo «A»
<b>Valeria</b> <b>28 años</b>	Lic. en educación primaria por el ISENCO (Normal del Estado de Colima).  Plaza por concurso de oposición	Diplomado de Profesionalización Docente, SEP 2014.  Asistencia a congresos, cursos, talleres  Experiencia de trabajo con alumnos con BAPS en cursos extraescolares y asesorías particulares	4 años	Escuela primaria federal «NH», T.V., en Villa de Álvarez, Col.	Cuarto grado, grupo «B»

## Capítulo V. Diseño metodológico

### 5.1. Paradigma investigativo

El paradigma en la investigación es entendido como «una red que contiene las premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas del investigador» (Denzin & Lincoln, 2005, p. 22). Se trata de sistemas de creencias (Guba y Lincoln, 2002) que están a la base de quien investiga, pues configuran una interpretación posible del mundo, que define, para quien la sustenta, su naturaleza, relaciones, elementos y definiciones. En el caso de los investigadores, los paradigmas posibilitan condiciones para que modos de entender, hacer y relacionarnos sean posibles y legítimos en una investigación.

En ese sentido, el paradigma teórico que guio esta investigación fue el interpretativo (Martínez, 2002, p. 46). El interpretativismo se opone al positivismo desde el punto de vista ontológico en el sentido de que existe una realidad, externa a la mente y es capaz de ser estudiada en sus partes. Frente a ello, propone un mundo de múltiples realidades que son construidas socialmente y requieren ser estudiadas como un todo (Lincoln y Guba, 2013). Estas construcciones e interpretaciones de la realidad, son múltiples, responden a un tiempo y un momento determinados y están en flujo cambiando con el tiempo (Merriam, 2002).

Se trata de una epistemología que busca entender los métodos y procedimientos explicativos que las personas hacen de su vida cotidiana y lo que subyace a ello. Tales interpretaciones son co-creadas entre el investigador y lo investigado, donde el conocedor y lo conocido son interactivos, inseparables; de ahí su naturaleza dialéctica, de ida y vuelta de significación de realidades construidas local y específicamente. Estas construcciones se interpretan utilizando técnicas hermenéuticas convencionales (observación y entrevistas) y se comparan y contrastan mediante un intercambio dialéctico (Guba y Lincoln, 2002).

### 5.2. Elección del método

Dentro del paradigma interpretativo-constructivista, el tipo de investigación desarrollada en esta tesis fue exploratoria, bajo un enfoque cualitativo.

El *enfoque cualitativo* tiene su fundamento en perspectivas también interpretativas que buscan la comprensión del fenómeno social que se estudia. Se trata de una visión profunda, naturalista (Lincoln y Guba, 1985), holística, hermenéutica y dialéctica (Martínez,

2015; Lincoln y Guba, 2002) del hecho, que permita explicar lo que ocurre, por qué ocurre, cómo ocurre, y sus causas, relaciones y procesos. Este tipo de paradigma es sensible al hecho y sus participantes, así como al propio investigador, quien se convierte en principal instrumento del fenómeno que estudia (Merriam, 2009).

Packer (2014) enfatiza el potencial de la investigación cualitativa afirmando que puede abrirnos los ojos ante «aspectos no vistos de la vida humana y su aprendizaje; a características no exploradas de las relaciones entre humanos y el mundo en que vivimos, y a maneras insospechadas acerca de cómo podemos mejorar nuestra vida en este planeta» (ob. cit., p.3).

Para Creswell (2014), el proceso de la investigación cualitativa involucra preguntas y procedimientos emergentes, datos recopilados en el entorno del participante, así como un análisis posterior de ellos a través de un método inductivo que permita construir detalles sobre temas generales y realizar interpretaciones a partir del significado de los mismos. Se trata de un diseño flexible de investigación que implica, sin embargo, decisiones metodológicas previas que se configuran en este apartado.

Uno de los métodos cualitativos más utilizados por los científicos sociales, en particular en el campo de la sociología, la enfermería y áreas de la salud y, más recientemente la educación, lo constituye la *Teoría Fundamentada*, la cual representa «una importante y consistente metodología para objetos de estudio que envuelven interacciones humanas poco conocidas...» (Dantas, Leite, De Lima y Stipp, 2009, p.1), o para aportar conocimientos exhaustivos de una realidad específica (Vivar, et al., 2010).

La Teoría Fundamentada (TF, en adelante), de Glaser y Strauss, surge en 1967, cuando la investigación cualitativa alcanzaba su mayor auge dentro de la denominada *fase modernista* (Denzin y Lincoln, 1998). Derivada de corrientes sociológicas como el interaccionismo simbólico y la etnometodología (De la Cuesta, 2006; Bénard, 2010), comparte también espacio con estudios de corte etnográfico para comprender, a partir de una fuerte reflexión sobre los significados entre los participantes traducidos en datos, la realidad que emerge de ellos y no con base en los conceptos o teorías preconcebidos del investigador, aunque no deja de lado, por ello, la verificación de la teoría, necesaria para la inquietud científica (Glaser & Strauss, 2006, p. vii).

La TF consiste en extraer de las experiencias vividas por los actores sociales aspectos significativos, «lo que es relevante y problemático de la situación estudiada» (Cuñat, 2007, p. 5), posibilitando conectar luego con constructos teóricos que permitan potenciar la expansión del conocimiento sobre el tema y área temática. En ese sentido, «la intención de la TF es descubrir un modelo conceptual que explique el fenómeno a ser investigado y posibilite al investigador desarrollar y relacionar conceptos» (Jorge, M., en Dantas, et al., 2009, p. 2).

Para Strauss & Corbin (1990) la teoría es derivada inductivamente del fenómeno que representa; es decir, descubierta, desarrollada y verificada a través de la recopilación y análisis sistemático de datos relativos a ese fenómeno; de ahí que «No se comienza con una teoría, sino que se inicia con el área de estudio y se deja que surja lo relevante en esa área» (p. 23). Se argumenta así que los datos cualitativos son útiles para descubrir los puntos de vista *emic* de los individuos, grupos o sociedades a estudiar y que las teorías, para ser válidas, deben tener un fundamento cualitativo (Glaser & Strauss, 2006; Strauss & Corbin, 1990).

Por ello, se eligió a la TF como el mejor método para el desarrollo de esta investigación, la cual tuvo como pregunta principal: *¿Cuál es la relación entre la normativa y la práctica en evaluación inclusiva en las aulas de educación primaria en Colima?* Interesaba conocer, particularmente: a) *¿cómo son esas prácticas de evaluación inclusiva?*; b) *¿cuáles son las normativas que aluden en su discurso las y los profesores al evaluar a estudiantes que presentan BAPS y/o discapacidad?*; c) *¿cuáles son las dinámicas o iniciativas que se establecen detrás de las prácticas en evaluación inclusiva?*, como preguntas secundarias que guiaban la investigación.

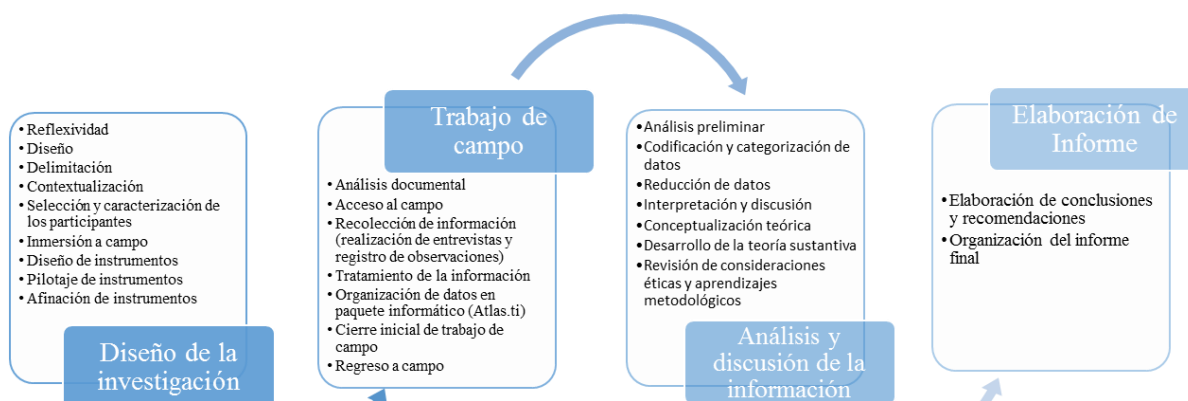
El paradigma de la educación inclusiva, y en particular su apartado de evaluación, es todavía reciente en nuestro país, por lo que poco se ha teorizado sobre el tema, salvo algunos planteamientos teórico-metodológicos (*Índex para la inclusió*n, de Booth y Ainscow, 2000), sobre cómo hacer posible la educación inclusiva en las aulas regulares de educación básica. En ese sentido, el abordaje de la investigación con el método de la TF permitió develar los significados subyacentes a la relación, y los tipos de relación entre la normativa y la práctica en evaluación inclusiva en las aulas de educación primaria en Colima.

Seguendo a Carvalho, et al. (2009, p. 3), la elección del método implicó las siguientes consideraciones generales:

- a) La revisión de la literatura estuvo orientada por la recolección y análisis de los datos.
- b) Los datos fueron recolectados y analizados a la par.
- c) La construcción de la teoría facilitó la explicación del fenómeno, lo cual ha permitido contribuir a un avance teórico del área de estudio.
- d) El método es circular, lo cual permitió en varios momentos del estudio, cambiar el foco de atención en razón de los datos que fueron surgiendo.
- e) En algunos momentos fue necesario realizar ejercicios de abstracción del método para tomar distancia de él y volver luego sobre los datos, a fin de no saturar teórica o conceptualmente la información.
- f) La elección de un software (Atlas. Ti) para la gestión y administración de datos.

Entendiendo que la investigación cualitativa es un proceso, para esta investigación se consideraron esencialmente cuatro fases, con sus respectivas subfases y/o actividades, las cuales se explicitan en el siguiente esquema. Estas fases se fueron desarrollando a lo largo de los cuatro años que duró el programa doctoral y, en algunos casos, han sido cíclicas, especialmente en su fase de Análisis y discusión de la información, por cuanto fue necesario volver reiterativamente sobre los datos en un esfuerzo de contrastación y verificación, así como de obtención de resultados y verificación de conclusiones.

**Figura 5.** Fases de la investigación



Fuente. Elaboración propia.

### 5.3. Selección de las y los participantes

Para la TF el muestreo no puede predeterminarse (Álvarez y Gayou, 2012); sin embargo, se invitó a participar (Martínez, 2012) a una muestra de ocho profesores de educación primaria, adscritos a escuelas públicas ubicadas en el Estado de Colima. Estos profesores fueron elegidos por conveniencia (Brink, 1996) a través de informantes expertos (supervisores escolares, directores), en razón de criterios como la *trayectoria de inclusividad* y la *formación*.

Por *trayectoria de inclusividad* se entiende aquí el curso o evolución que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento de un docente en sus actividades profesionales en relación con experiencias de inclusión de alumnos que presentan BAPS y/o discapacidad, integrados a su aula regular. Y, por *formación profesional*, al «conjunto de estudios relacionados con las ocupaciones laborales y el mercado de trabajo, y hoy día se interpreta como un proceso a lo largo de la vida activa de la persona» (Euskadi, 2016, ¶1).

En ese sentido, los participantes cuentan con formación inicial y continua: docentes normalistas de educación básica o con licenciatura en educación especial que han recibido capacitación y actualización para atender a alumnos con BAPS y/o discapacidad. Asimismo, cuentan con una trayectoria laboral que va de 3 a los 15 años. Laboran en cuatro escuelas primarias urbanas completas de los municipios de Colima (2), Villa de Álvarez (4) y Tecomán (2); dos de sostenimiento estatal y dos federal, en diferentes grados escolares. La selección se realizó con el fin de maximizar la variación en los datos recopilados y la toma de una más rica teoría (Merriam, 2002) que considerara las más diversas prácticas posibles en evaluación.

Inicialmente participaron cinco docentes y luego esa muestra se amplió a ocho de ellos en el transcurso de la investigación, en razón del principio de saturación teórica (Álvarez y Gayou, 2012), buscando recuperar en profundidad los significados y los conceptos subyacentes al fenómeno de la evaluación inclusiva.

Un acercamiento inicial al campo, y una entrevista con una de estos docentes en noviembre de 2016, permitió afinar la pregunta inicial de la investigación y orientar la búsqueda de algún instrumento metodológico concreto, dando por resultado el hallazgo y la

adaptación de los criterios e indicadores del propio Índice que se presentan en el marco teórico-referencial, anterior a este capítulo.

Una vez definidos los participantes en el estudio, se realizó una caracterización de cada uno de ellos en relación con su formación, experiencia profesional, trayectoria de inclusividad, y capacitación y/o actualización docente sobre el tema, para constatar luego, en los datos, la representatividad de la muestra en lo que concierne a la propiedad de formación y experiencia docente (Marradi, Archenti y Piovani, 2011).

#### **5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La TF se auxilia de variadas técnicas e instrumentos para la recolección de datos, bajo el enfoque cualitativo de investigación. De entre las primeras, la entrevista y la observación ocupan un lugar preponderante.

La investigación cualitativa se entiende en el contexto y requiere de un instrumento de recopilación de datos que sea sensible al significado implícito al recopilar e interpretar los datos; de ahí que el investigador se convierte en el principal instrumento para desarrollar técnicas como la entrevista, la observación y el análisis de datos, actividades estas centrales para la investigación (Merriam, 2009, p. 2).

Por ello, con los docentes participantes se aplicaron las técnicas de la *entrevista semiestructurada* y la *observación no participante*, y como instrumentos las respectivas *guías de entrevista* y *guía de observación* y *diario de campo*. También se utilizaron como instrumentos auxiliares, el *diario de investigación*, así como los *memos* y la *video bitácora*.

En la **entrevista semiestructurada**, «se señala el tema y se van haciendo preguntas sobre la base de una guía general previamente elaborada» (Comboni y Juárez, 2011, p. 28). Este tipo de entrevista permite focalizar el tema, sin ser rígida o demasiado cerrada.

Schwartz y Jacobs (1984) advierten que

Debe quedar claro que el hacer una entrevista recurrente permite al investigador tratar a las personas y a las situaciones como únicas, con el fin de alterar la técnica

de investigación a la luz de la información retroalimentada durante el proceso mismo de investigación. Esto, en principio, es consecuente con la posición de la interacción simbólica. (p. 215).

También desde el punto de vista de la interacción simbólica, la participación permite comprender el comportamiento que se ha descrito; después de todo, son los significados que los actores atribuyen a sus actos, y no los actos en sí, lo que el investigador busca descubrir.

La **guía de entrevista**, anexa a este documento (Apéndice 2. *Guía de entrevista a profesores*), tuvo como referencia los indicadores Elaborar políticas inclusivas y Desarrollar prácticas inclusivas, del Índice para la inclusión, arriba descrito.

Para la elaboración de esta guía se consideró también la experiencia de más de 20 años de esta investigadora en el trabajo con personas que presentan BAPS y/o discapacidad, y una entrevista piloto con una docente involucrada en el estudio. Las entrevistas fueron grabadas digitalmente, previo consentimiento de los participantes, y almacenadas como archivos de audio *mp3*.

Otra técnica fundamental utilizada en este proyecto, lo constituyó la **observación no participante** de la labor docente en el aula, con la que se pudo lograr una aproximación sucesiva no intrusiva al entendimiento del fenómeno por parte de los sujetos y agotar al máximo sus informaciones, considerando para ello el principio de saturación teórica.

Considerando que toda participación supone observación, y que toda observación implica participación, la figura del *observador desconocido* (Schwartz & Jacobs, 1984) que también es miembro, permite no sólo acercarse al fenómeno que estudia, sino convertirse en él; y en la medida en que se busca comprender los significados y las intenciones de los que están en un escenario, esto se constituye en una clara ventaja.

Entendida así la observación y el papel del observador, para esta investigación se seleccionaron de manera especial ciertos momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje relacionados con la acción y el acto de evaluar: a) planeación, b) evaluación diagnóstica o inicial, c) evaluaciones bimensuales o formativas y d) evaluaciones finales, de los cuales sólo no fue posible observar la planeación de la evaluación, dados los tiempos y las facilidades otorgadas por los participantes y sus cuerpos directivos. Así mismo, no se



podieron registrar aplicaciones estandarizadas de pruebas ENLACE o PLANEA, como se tenía inicialmente planeado, dado que no se coincidió con ellas en sus tiempos de aplicación.

Las observaciones a los docentes se realizaron en por lo menos dos ocasiones a cada uno, y con algunos fue posible hasta en cuatro momentos, durante los meses de septiembre de 2016 a octubre del 2017, abarcando con ello un ciclo escolar completo.

La observación de estos distintos tipos y fases de evaluación, fueron arrojando datos como incidentes, hechos, significados, interacciones que evidencian la cultura escolar sobre la evaluación inclusiva; patrones y relación entre patrones que ofrecen explicación del fenómeno. En razón del diseño y la pregunta de investigación, se hizo necesario volver a campo y realizar nuevas entrevistas y observaciones, a las originalmente previstas, bajo el denominado *método de comparación constante* (MCC) (Álvarez y Gayou, 2012). Esta técnica de análisis de datos permite comparar una y otra vez, de manera sistemática, los códigos emergentes con los obtenidos (San Martín, 2014).

Como instrumentos de recolección de datos se utilizó una **Guía de observación** (Apéndice 3. *Guía de observación no participante*) y un **Diario de campo** (De la Cuesta, 2003). La primera referida a un listado de temas, tópicos, procesos y prácticas susceptibles de ser observados y verificados. El diario de campo, por su parte, fungió como registro puntual de la observación. En él se describieron y narraron en amplitud los eventos observados, evitando cualquier interpretación a priori.

Para el desarrollo del estudio, se consideró además un **diario de investigación**, donde se fueron consignando las actividades, procedimientos y estrategias metodológicas utilizadas en la orientación de la investigación y sus resultados, a fin de no perder el sentido y alcance del método, dado que era la primera vez que se trabajaba con él. También se utilizaron como ampliación y contrastación del diario de campo, una **video-bitácora** y el registro de **memos**, a fin de grabar en video y consignar por escrito las reflexiones que iban surgiendo, tanto de la observación como de las entrevistas.

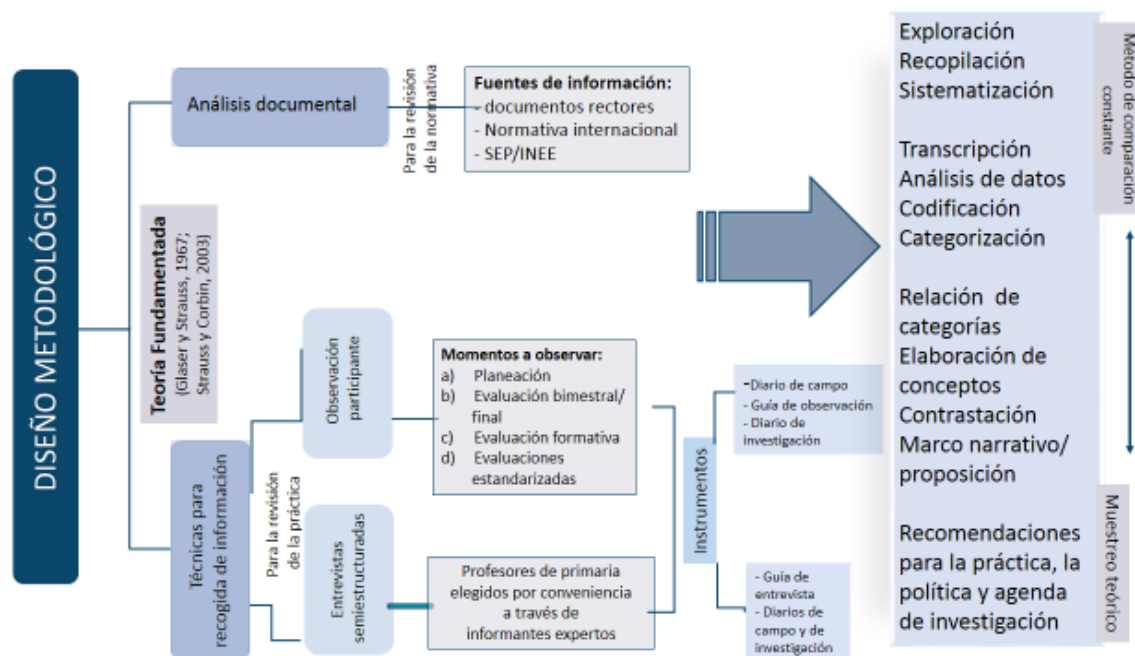
La videografía en las ciencias sociales, entiende y usa el video como una herramienta para reorientar el poder de la mirada del investigador y dar voz a los participantes en la investigación (Jewitt, 2012). En ese sentido, se ubica como un «espejo reflexivo» y multivocal, en lugar de simples datos objetivos (Ruby, 1982, en Jewitt, 2012, p.3).

Por su parte, los **memos** -escritura de ideas teóricas sobre los códigos y sus relaciones- se redactaron en dos momentos: durante la recolección de datos y mientras se realizaba la codificación. Estas notas consignan ideas que pueden ser importantes y ayudan a configurar el mapa de la teoría emergente, identificando conceptos y sus propiedades (Cuñat, 2007).

Ambos instrumentos, la video-bitácora y los memos, se trataron de generar el mismo día que se aplicaban las técnicas, para evitar fugas u olvidos de la información, aunque no siempre fue posible, dados los tiempos de los docentes y las instituciones. También se incluyeron en ellos las percepciones, reflexiones o relaciones con la teoría que fue surgiendo de las categorías iniciales.

Hasta aquí se ha explicitado el diseño metodológico que siguió la investigación, tratando de evidenciar sus fases y momentos importantes, así como las técnicas e instrumentos utilizados. Se anexa un esquema gráfico que da cuenta de ese diseño metodológico, a fin de facilitar su comprensión.

**Figura 6.** Diseño metodológico



Fuente. Elaboración propia, a partir de Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2003; Álvarez y Gayou, 2012.

## 5.5. Tratamiento de los datos y análisis de la información

En la investigación social, dentro de la perspectiva inductiva, los datos adquieren un protagonismo diferente; dejan de ser la instancia de la comprobación teórica para convertirse en la fuente del descubrimiento: la teoría se genera desde los datos (Strauss & Corbin, 1994) y estos se consideran no sólo el resultado de las observaciones, sino una construcción que resulta de un proceso de interpretación de interpretaciones (Geertz, 1993, en Marradi, et al., 2011).

En ese sentido, para la TF el tratamiento y el análisis que se hace de los datos resultan esenciales, porque constituyen la base de sus significados y devienen en la formulación de modelos o constructos teóricos que revelan el fenómeno. Para Prior (2008) la documentación, y especialmente los memos, son considerados una herramienta de investigación indispensable y no simplemente una fuente de información; mientras que Glaser & Strauss, (2006) recomendaban que los documentos fueran tratados como informantes o entrevistados.

Por ello, en esta investigación tanto las entrevistas como los memos y los diarios de investigación y de campo, fueron transcritos íntegramente en formato *Word Office 2013* y se entendieron como fuentes clave de datos, examinándose detenidamente –línea por línea, proponen Glaser & Strauss (1967)- para codificarse y categorizarse luego como apoyo, refutación o contrastación de hipótesis relevantes (Krippendorf, 2004). Otros documentos como fotografías, exámenes escritos, portafolios, documentos sobre las políticas, videos, se consideraron también como fuente de evidencia.

Una vez que los materiales recibieron el tratamiento inicial (transcripción, organización y preparación del archivo en formato Word, para los textos, o JPG, en el caso de las imágenes) se analizaron mediante el software informático del Atlas. Ti.

El Atlas. Ti es un programa para el análisis de datos cualitativos (textos, audio e imágenes) que ayuda al investigador a construir teoría. Se trata de un instrumento que no sustituye en modo alguno la labor casi artesanal del investigador, pero que le facilita la organización de información a la par que ofrece una visión visual, esquemática y más o menos comprensiva del fenómeno, a través de sus redes y familias de datos que se van construyendo. Con este programa se trabajó la configuración de códigos o ejes preliminares (codificación abierta), en unidades hermenéuticas de análisis. «Los códigos abiertos

consisten en permitir que se ubiquen los datos en el mayor número posible de categorías» (Álvarez y Gayou, 2012, p. 96) para un análisis inicial.

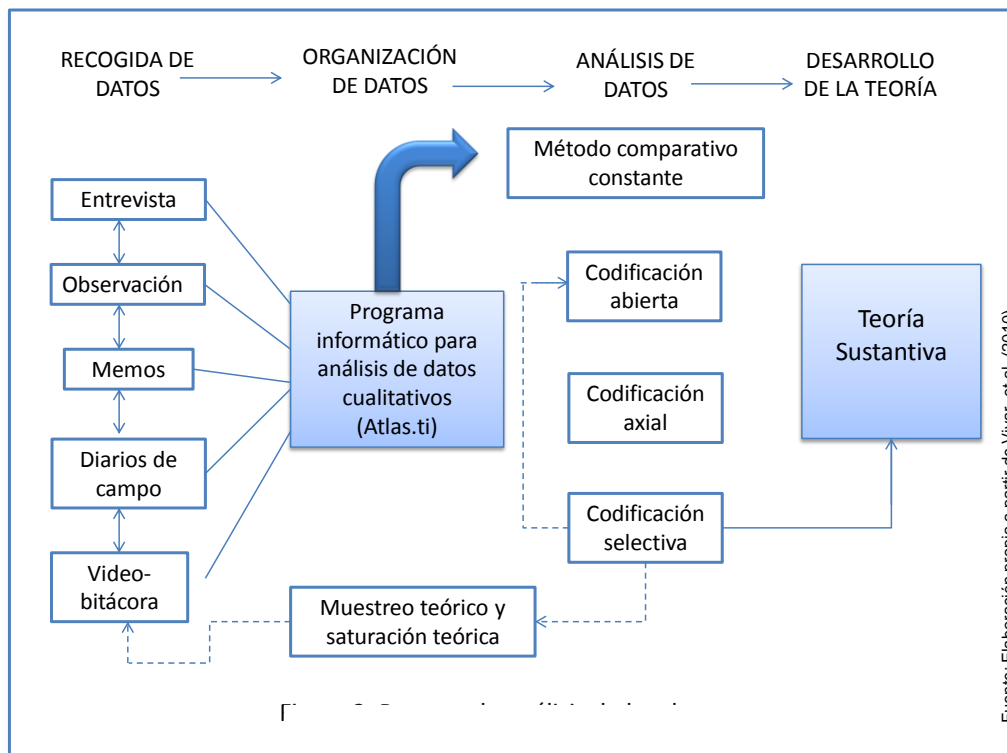
Enseguida se elaboraron códigos conceptuales (codificación axial) que posteriormente fueron traducidos en categorías más definidas y abarcativas del fenómeno (codificación selectiva), a partir de un ejercicio de análisis de relación y contrastación. Estas categorías pudieron representarse luego en un diagrama de relaciones entre códigos, familias o redes de códigos que presentaban dos elementos esenciales: trataban de ser analíticas, no sólo descriptivas, y buscaban ser sensibilizadoras, esto es, proporcionar la posibilidad de ver y escuchar de manera directa a los participantes.

Este proceso se entendió y realizó como cíclico, es decir, se pudo volver al primer estadio sin detrimento del proceso, en el marco de un diseño flexible (Maxwell, 2005) que se corresponde entre sus partes para adecuarse a la mejor explicación y comprensión del estudio. En ese sentido, el análisis fue reflexivo y constructivo, en el sentido de brindar, por momentos, un panorama amplio, luego detallado y otra vez amplio, para ir desentrañando las propiedades del fenómeno. Luego, fue necesario volver a campo y realizar nuevas entrevistas y observaciones que permitieran lograr la saturación teórica del estudio. Glaser & Strauss (1967) consideran que se ha llegado a la ella cuando dejan de emerger nuevos datos, nuevas propiedades, nuevas categorías o nuevas relaciones que no ofrezcan diferencias ni distinciones conceptuales.

La TF también considera, durante la última fase del análisis de datos y presentación de resultados, la elaboración de un marco narrativo o un grupo de proposiciones (Álvarez y Gayou, 2012), denominada «teoría sustantiva», el cual se contrapone al de «teorización formal», y alude al área empírica, concreta y sustancial de la investigación. Por medio de ella es posible cumplir con el criterio de transferibilidad de los datos, condición indispensable para la calidad de la investigación educativa (Sandín, 2003).

A efecto de visualizar mejor el proceso seguido en el análisis de los datos, se anexa el siguiente esquema:

**Figura 7.** Proceso de análisis de los datos



Fuente. Adaptación propia a partir de Vivar, Arantzamendi, López-Dicastillo y Gordo (2010).

## 5.6. Validez y confiabilidad de los datos

Una preocupación constante y fundada de los investigadores cualitativos, es evidenciar la validez y confiabilidad de sus datos. Frente a los datos duros y precisos de una investigación cuantitativa, los métodos cualitativos evidencian subjetividad, mientras nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Así, la validez interna de un estudio cualitativo, se fundamenta en cuánto y cómo explicita el investigador su propio proceso investigativo; «La plausibilidad de estas cuentas teóricas depende de su rigor teórico más que de la tipicidad del caso, o de cualquier comparación empírica con otros sitios» (Payne & Williams, 2005, p. 299).

La validez externa está más relacionada con la transferibilidad de los datos, no con su generalización. Por tanto, un estudio cualitativo es una investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados o rígidos. Si deseamos producir estudios válidos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad

perfecta (Taylor y Bogdan, 2000), pero sí es factible instrumentar algunos controles que permitan someter a precisión los datos que se registran. En ese sentido, para esta investigación se recurrió a la triangulación y la saturación teórica para asegurar la validez y confiabilidad de los datos.

La *triangulación* es una técnica que permite contrastar en un mismo punto de análisis la información vertida por los datos, las fuentes o las mismas técnicas. «Este término metafórico representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación» (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p.119). No se trata de poner en duda la información obtenida, sino de lograr la mayor veracidad posible en un afán de validar la investigación.

Así, para este estudio se consideraron la triangulación de técnicas (entrevista y observación), de datos (a través del método de comparación constante), y de instrumentos (diarios de campo, memos y video-bitácoras) para asegurar la validez y confiabilidad de los resultados.

El *análisis comparativo constante* (Glaser, 1992) consiste en comparar los incidentes y la información que se vaya obteniendo de los datos, con otros parecidos que pertenezcan a la misma categoría, para explorar sus similitudes y diferencias; sus patrones y sus divergencias, a fin de lograr la saturación.

Para que se logre la *saturación teórica*, la TF requiere una repetición de interpretaciones progresivas contra una «muestra teórica» completa (Payne & Williams, 2005, p. 299). Esto es, el mismo método prevé el ejercicio constante y fundado de la contrastación y el análisis de los datos, para llegar luego a la creación de categorías que den paso a la teoría sustantiva. De hecho, la saturación es el criterio que determina la continuación o no del muestreo teórico (Ardila y Ruedas, 2013), aunque estos mismos autores cuestionan luego la posibilidad de alcanzar esa misma saturación, dado el carácter «subjetivo» de la delimitación de esa etapa del proceso (p. 93). En ese sentido, esta investigación trató de evitar el sesgo producido por el propio estudio o la experiencia y opinión de esta investigadora, volviendo reiteradamente sobre los datos y realizando continuos ejercicios de contrastación, relación, comparación y distinción entre ellos.

Tanto la triangulación como la saturación teórica representan técnicas especialmente apropiadas para el trabajo con el método de la TF, pero quizá la estrategia más utilizada en esta tesis para asegurar la validez interna de la investigación, ha sido la provisión de descripciones ricas, profundas y detalladas del fenómeno, a fin de que cualquiera interesado en su replicabilidad tenga un marco sólido de comparación. (Merriam, 1988).

## **5.7. Papel de la investigadora**

Se ha señalado con anterioridad que el principal instrumento en la investigación cualitativa lo constituye el investigador mismo (Taylor y Bogdan, 2000). Así, las habilidades, capacidades y limitaciones de esta investigadora se consideraron para evitar los sesgos y desviaciones que pudieran poner en riesgo la naturaleza del estudio.

De entre las características que debe poseer el investigador que trabaja con TF, propuestas por San Martín (2014, pp. 108 y 109) se cuidaron especialmente para esta investigación:

- g) La flexibilidad metodológica, en el sentido de redireccionar la investigación de acuerdo con las emergencias del campo.
- h) La creatividad para evidenciar, a partir de los datos, los significados que subyacen al fenómeno.
- i) La rigurosidad y laboriosidad en el trabajo con los datos para la producción de la teoría.
- j) La actitud crítica y de análisis profundo para la comprensión del fenómeno, intentando suspender o apartar las propias creencias, perspectivas y predisposiciones (Álvarez y Gayou, 2012, p. 25).

El papel de la reflexividad metodológica en esta investigación ha sido importante, por cuanto ha ayudado a mejorar el conocimiento que se tiene del fenómeno y del propio quehacer investigativo. En ella se ha cuidado, especialmente, los efectos sobre los participantes y los procesos evaluativos estudiados, a fin de reducirlos al mínimo, y buscando entenderlos e interpretarlos sin evaluarlos o juzgarlos.

El concepto de *reflexividad* hace referencia a la autoconciencia del investigador como «objeto» de investigación; es decir, a la incorporación de su propio «yo contextualizado» como un componente necesario del proceso de conocimiento. Entendida así, la reflexividad es un criterio de calidad ineludible en todas las fases del proceso investigativo, y se encuentra ligada a los valores y compromisos éticos del investigador.

Algunas de las implicaciones y problemas éticos durante el estudio, giraron en torno a preguntas como: ¿Cuáles son los beneficios concretos del estudio? ¿A quiénes y cómo pueden servir los resultados? ¿Cuáles de ellos deben publicarse una vez terminada la investigación? ¿Puede configurarse un modelo de atención para la evaluación inclusiva a partir de los datos encontrados? ¿Qué implicaciones y alcances podría tener esta propuesta?

En este sentido, se consideró importante evidenciar los propósitos iniciales de esta investigación, traducidos en metas. A saber:

1. La elaboración de un **resumen ejecutivo** sobre el estado general que guarda la evaluación inclusiva en Colima en su apartado de evaluación. Este se pretende realizar a partir del análisis de los resultados y conclusiones del propio estudio. Se trata de un documento breve y específico que dé cuenta del proceso general que ha seguido en Colima la educación inclusiva en su apartado de evaluación. Este resumen apoyará tanto a los docentes como a las escuelas que se esfuerzan por ofrecer una mayor respuesta a la inclusión y, eventualmente, a los tomadores de decisiones en materia de política educativa y atención a la diversidad.
2. La elaboración de una breve **antología de buenas prácticas** en evaluación inclusiva que contenga tanto la descripción de ejemplos innovadores como recomendaciones específicas para los docentes y las escuelas hacia una mayor inclusión. Para la selección de estas prácticas se considerarán los criterios previstos con anterioridad en el apartado *Buenas prácticas en inclusión*, del marco teórico.

Tanto la creación del resumen como la antología, se han dejado para otro momento, dados los tiempos rigurosos de obtención del grado, pero no se descarta trabajar en ello y



ofrecer líneas de acción futuras, orientadoras del trabajo y desarrollo de la evaluación inclusiva en el Estado de Colima.

## **5.8. Ética en la investigación**

La ética en la investigación ha sido desde siempre una preocupación, particularmente en los estudios de corte cualitativo, dado que se trabaja con fenómenos del mundo social que involucran personas, instituciones u organizaciones públicas y privadas de los que hay que salvaguardar su integridad y anonimato.

La ética descansa en la responsabilidad y compromiso con quien se investiga y con lo que se investiga. Al respecto, Maxwell (2005) hace hincapié en que las relaciones de investigación y la ética deben participar en cada aspecto del diseño, dado que la naturaleza de los hechos sociales puede ser muy delicada o sensible a la crítica y a la reflexión. Por ello, se procuró tener especial cuidado en cómo se investigaba y con quiénes se investigaba; a quiénes pudieran servir los resultados y cómo se presentarían, de manera que se pudieran cumplir los propósitos inicialmente planteados para la investigación, respecto de su relevancia y trascendencia para el desarrollo social en general, y del área del conocimiento en particular.

A veces la naturaleza del comitente, o más genéricamente el clima político-cultural, impone límites a la libertad de profundizar en una o en otra dirección. Otras veces la naturaleza del problema investigado pone límites éticos a las técnicas que se podrían usar (Marradi, et al., 2011, p. 37).

En este sentido, el tema de la evaluación educativa es un tema delicado que incomoda a no pocos docentes y autoridades, máxime cuando se trata de la evaluación que estos realizan a personas o grupos de población vulnerables, como lo constituyen los alumnos con BAPS y/o discapacidad. Por ello, esta investigación trató de ser cuidadosa en los procedimientos y técnicas utilizados, tanto para recabar la información, como para su análisis y presentación de conclusiones y recomendaciones.

De entre los aspectos éticos que se cuidaron especialmente, se enuncian:

- a) Los datos e información personales de los participantes han sido siempre confidenciales.
- b) Se solicitó a todos los participantes que firmaran una carta de consentimiento informado y se resguarda una copia de ellas en el archivo de la investigación.
- c) Los procedimientos de recuperación, comprensión y explicitación de los procesos de evaluación inclusiva, fueron particularmente valorados por la investigadora.
- d) La observación y escucha de los participantes, dado lo complicado del tema, fue siempre atenta, delicada y respetuosa, evitando en lo posible la tensión, angustia o posibles prejuicios.
- e) Las y los docentes consultados fueron informados, a través de una *carta de consentimiento*, de los propósitos de esta investigación y han podido abandonarla cuando así lo hubieren deseado.
- f) Los participantes fueron notificados de todas las formas de recolección de datos y de todas las actividades (Creswell, 1994).
- g) Han estado siempre disponibles para los participantes las transcripciones textuales y las interpretaciones escritas e informes que se fueron produciendo.
- h) El informe tipo tesis elaborado, destinó un espacio para reportar y comentar las elecciones hechas, evaluando en lo posible sus impactos sobre los resultados (Marradi, et al., 2011), así como incluir recomendaciones para la práctica.

## Capítulo VI. Descripción del trabajo de campo

### 6.1. Actividades iniciales

Las primeras incursiones para el trabajo de campo de esta investigación se realizaron en el mes de noviembre del 2016, con las y los supervisores escolares y de zona, para ir ubicando a los posibles participantes. Se contó con una base de datos inicial de 12 docentes, distribuidos en cuatro municipios: Colima, Tecomán, Villa de Álvarez y Manzanillo. Se buscó primero a cinco docentes correspondientes a los tres primeros municipios. La presentación y acercamientos iniciales con ellos fue, en todos los casos, positiva, y se contó con su plena disposición para con el proyecto.

La primera comunicación fue por vía telefónica, donde se realizó la presentación personal y profesional de la investigadora (nombre, adscripción, empleo, estudio, dirección). Se describió también, brevemente, en qué consistía el proyecto, por qué se seleccionó a él o ella, cuál sería su participación, condiciones prácticas y éticas del estudio y qué uso se le daría a los resultados, dejando a su entera libertad la posibilidad de retirarse de la investigación y no permitir el uso de sus datos en el momento en que ellos lo decidieran, sin tener que dar explicación alguna al respecto. Así, se les invitó a participar en él puntualizando que esta participación consistía, básicamente, en una entrevista y dos o tres observaciones en el aula a lo largo del ciclo escolar, durante la aplicación de exámenes bimensuales. Se hizo hincapié en que se les seleccionaba a ellos dada su formación inicial o continua para la atención a alumnos con BAPS y su trayectoria de inclusividad.

Desde un principio se contó con todas las facilidades, tanto de los directores escolares como de los docentes, para la realización tanto de las entrevistas como de las observaciones; quizá se pudiera decir que hubo sólo alguna reticencia inicial del equipo de USAER en dos de las escuelas observadas: IMA e IA. Se trata, en los dos casos, de equipos consolidados con docentes de apoyo y psicólogas con amplia experiencia, quienes dijeron que para participar era necesario contar con la autorización del director de su USAER, aunque a raíz del *rapport* y las primeras observaciones, luego sugirieron ya no era necesario el permiso.

En todos los casos se cuenta con copias firmadas del consentimiento informado por parte de los entrevistados y las cartas de autorización de los directores para realizar

observación y registro al interior de las aulas. En las cuatro escuelas participantes se pudo tomar fotografías tanto de la escuela en general (accesos, aulas, espacios comunes), como de los alumnos resolviendo exámenes y de los artefactos o materiales que se creyó necesario conservar (exámenes, guías de estudio, registros de evaluación), cuidando siempre el anonimato, a través de difuminar los rostros o tachar los nombres.

Se acordaron con ellos las fechas probables de entrevistas y de observación, en función de sus actividades y calendario escolar, aunque estos fueron cambiando en función de las actividades y necesidades de las escuelas participantes. Se puntualizó que podría observarse la evaluación en cualquier asignatura y, de preferencia, en dos o tres exámenes bimensuales y el de fin de ciclo.

Hacia el cierre del ciclo escolar 2016-2017, y a raíz del análisis inicial de los datos con que ya se contaba, se consideró la posibilidad de realizar nuevas entrevistas y observaciones que condujeran a la saturación teórica, de acuerdo con la propuesta metodológica. Así, en los meses de agosto a noviembre de 2017, se realizaron nuevas entrevistas y observaciones a tres docentes más, que permitieron la configuración de los ejes finales de análisis, descritos en el apartado de resultados.

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos utilizados, los resultados obtenidos y las dificultades o facilidades que se presentaron para el trabajo con la técnica.

## **6.2. Entrevistas**

La primera entrevista se realizó en noviembre de 2016 a la maestra Alma de la escuela «DN», con la intención de pilotear la guía inicialmente diseñada. De este primer acercamiento a campo, se derivó el ajuste al instrumento y la reorientación de la pregunta de investigación.

Las entrevistas restantes se realizaron entre los meses de marzo y noviembre de 2017; tuvieron una duración promedio de 35 minutos, en razón de que se trató de entrevistas semiestructuradas, las cuales plantean preguntas-guion que pueden ser respondidas de manera más o menos directa, aunque siempre dejando margen para la profundización en el tema. Todas fueron grabadas en archivos de audio *mp3*, almacenadas en la carpeta respectiva y luego transcritas para su posterior análisis. También se consignaron algunas observaciones

en el diario de la investigación y en los memos, sobre el desarrollo de las entrevistas y la información recabada en ellas, de las que se abunda en los respectivos apartados.

Respecto al lugar y horario de la realización de las entrevistas, se procuró que estas se desarrollaran fuera del horario y espacio escolar para no entorpecer la labor de las y los docentes, por lo que se optó por centros comerciales, restaurantes o la propia escuela, antes del inicio de clase. Se anexa la Tabla 6. *Registro de entrevistas*, para su conocimiento.

Tabla 6  
*Registro de entrevistas*

Nombre del participante	Código de la entrevista	Fecha de realización	Lugar de realización	Archivo de audio	Duración
<b>Daniela</b>	E1D1_Daniela_01.04.2017	01_abril_2017	Restaurant Cronos. Colima, Col	044M_Daniela_E1	30:23''
<b>Irma</b>	E1D2_Irma_03.03.2017	03_marzo_2017	Escuela primaria en Tecomán	043M_Irma_E1	33:17''
<b>Hugo</b>	E1D4_Hugo_03.05.2017	03_mayo_2017	Plaza San Fernando, Colima, Col	045M_Hugo_E1	33:00''
<b>Guille</b>	E1D5_Guille_25.04.2017	25_abril_2017	Escuela primaria en Villa de Álvarez Col	046M_Guille_E1	39:10''
<b>Alma</b>	E1D3_Alma_10.11.2016	10_Nov_2016	Plaza San Fernando, Colima, Col	036M_Alma_E1	35:26''
<b>Valeria</b>	E1D6_Valeria_05.08.2017	5_agos_2017	Escuela primaria en Villa de Álvarez Col	047M_Valeria_E1	42:14''
<b>Nadia</b>	E1D7_Nadia_11.09.2017	11_sept_2017	Café Canela y Tinto. Colima, Col	048M_Nadia_E1	40:13''
<b>Jaime</b>	E1D8_Jaime_16.10.2017	16_Nov_2017	Escuela primaria en Villa de Álvarez Col	049M_Jaime_E1	32:45''

Fuente. Elaboración propia.

El clima que se procuró para el desarrollo de las entrevistas fue de cordialidad, respeto e interés por la labor educativa en relación con la evaluación y las estrategias de inclusividad que las y los docentes aplican. Se les hizo saber y sentir que era importante lo que ellos hacen

y cómo lo hacen para dimensionar los alcances de la evaluación en las poblaciones con BAPS y/o discapacidad.

Quizá por tratarse de docentes noveles en el ejercicio de su profesión, en todos los casos hubo disposición, apertura y hasta empatía o interés profesional por el proyecto. Ninguno de ellos cuestionó de manera directa el papel de posible evaluadora de su labor que la investigadora preveía en un principio. Por el contrario, se mostraron francos y directos en mostrar las limitaciones y dificultades que tienen para trabajar con este tipo de evaluación y sus propias actitudes y reticencias al respecto.

Las entrevistas brindaron información importante respecto a las dinámicas de inclusión-exclusión de niños con BAPS en la escuela regular para su evaluación. Se pudieron recuperar de ellas las categorías empíricas y teóricas que se describen adelante, para el análisis de la información.

A raíz de los primeros acercamientos a campo se identificaron también como informantes expertos (Guber, 2005) a los docentes de USAER, a quienes no se había considerado en un principio, por lo que se previó la realización de entrevistas y observación a estos otros docentes desde principios del ciclo escolar 2017-2018, pero dados los tiempos y en algunos casos la poca disposición a colaborar en el proyecto, fue posible realizar tres entrevistas a estos docentes hasta mediados del ciclo escolar referido.

### **6.3. Observaciones**

Al principio del trabajo de campo de este estudio se realizó un mapeo social (Schwartz & Jacobs, 1999), el cual tuvo por objeto ubicar física y mentalmente el escenario donde se habría de desarrollar la investigación; es decir, lograr un acercamiento a la realidad social o cultural objeto de estudio donde se identificara con claridad a los participantes, los eventos o situaciones donde interactúan, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones, así como las condiciones educativas en que ocurre el fenómeno.

Esto implicó una observación inicial general, tanto dentro como fuera del aula, que sirvió para conocer cada una de las escuelas, a los docentes, las relaciones que establecen, las figuras involucradas en la evaluación (USAER, directivos, otros docentes), las actividades

que realizan en un día normal de labores, a los alumnos con BAPS que atienden, la organización del tiempo, entre otros sucesos que fue posible registrar.

También ha servido esta técnica para realizar un inventario de la infraestructura básica y servicios, tanto de la escuela como de la comunidad o colonia donde está inserta. Esta información aparece registrada en los diarios de campo y en la caracterización de las instituciones participantes.

Para el desarrollo total de la investigación se realizaron 19 observaciones con sus respectivos registros en diario de campo y, en algunos casos, video-bitácora. Estas se desarrollaron entre los meses de diciembre de 2016 a noviembre de 2017. La mayoría de ellas se dieron en las aulas regulares del grupo observado y sólo en 2 casos se observó la aplicación del examen, por parte de las docentes de apoyo, en el aula de USAER.

Los periodos de tiempo observados fueron variados. El mapeo consistió en una observación más prolongada por periodos de dos o tres horas dentro del horario escolar, mientras que las observaciones regulares llevaron menos tiempo: únicamente la duración de la evaluación, la cual varió entre 35 minutos y una hora.

Según la guía inicial, se observaron y registraron los eventos, las situaciones, los diálogos, las percepciones, la organización física y social del aula, las reacciones de los alumnos(as) con BAPS y cómo se enfrentan estos a la evaluación. Para el caso de las y los docentes, se registraron también los recursos, las estrategias que implementa con aquellos alumnos; cómo diseña y aplica su examen, quiénes participan en la evaluación (monitores, equipo USAER, otros docentes, padres), cómo lo hacen y qué resultados obtienen de ello.

En ese sentido, la guía resultó un valioso instrumento para orientar «al ojo que mira» (Galindo, 1998), aunque luego, hacia la segunda y terceras observaciones, hubo que afinar la guía con el fin de hacerla más funcional.

Las observaciones se realizaron sin contratiempos y con la colaboración de todos los participantes, tanto de las y los docentes como de los alumnos(as). Como se tratara de una observación no participante en un proceso de evaluación, se procuró perturbar lo menos posible el desarrollo de esta. En ese sentido, la investigación previó que algunas de las actitudes de las y los docentes al saberse observados no fueran las de ordinario. Incluso, no se duda que en algún momento se sintieran «evaluados», pero se procuró siempre brindar

confianza y certeza de que lo que interesaba era recuperar la práctica docente en evaluación y no evaluarla.

En función del análisis de codificación y categorización de los datos, se puede concluir que las observaciones han aportado valiosos elementos para la comprensión de las prácticas inclusivas en evaluación y su cruce con la normativa, además de facilitar la triangulación de la información vertida en las entrevistas y en otro tipo de artefactos, como los exámenes o fotografías. Se anexa la **Tabla 7. Registro de observaciones**, como Apéndice 4, para su mejor identificación.

## 6.4. Registros

### 6.4.1. Diario de campo.

Las bitácoras o diarios de campo de esta investigación se llevaron de manera física (en una libreta) y en formato digital (archivo Word). Se contabilizaron 19 registros de observación no participante (4 tipos mapeo y 15 directamente en aulas).

En estos diarios se registró la información de lo que ocurría en el aula mientras se aplicaba la evaluación correspondiente. Se pudieron observar y registrar evaluaciones diagnósticas, formativas (bimensuales) y finales, a lo largo de un ciclo escolar completo (2016-2017) y medio de otro curso (2017-2018).

Mientras se realizaba el registro, se decidió poner especial atención a los procesos o fases de la evaluación y su práctica; entre ellos:

- a) *Planeación*: Se identificó si se realizan ACI; si su elaboración es propia o corresponde a un formato preestablecido; asignatura y periodo evaluado; si hubo ejercicios previos al examen (en el caso de prácticas de «examen a libro abierto», por ejemplo); si participó alguien más en su elaboración y diseño; tipo de reactivos; qué y cómo se evalúa; organización física y social del aula, etc.
- b) *Desarrollo/aplicación*: instrucciones previas y durante el examen, actitudes del docente (no apoya o facilita en la comprensión de los reactivos, atiende las llamadas de sus alumnos, ofrece pistas orientadoras), tiempo empleado. Aquí también se



observaron las actitudes de los niños con BAPS frente a la evaluación (atentos, revisan respuestas, entregan sin revisar, se muestran inquietos, distraídos, etc.).

- c) *Evaluación/retroalimentación*: En este apartado se consignó si el docente realiza una revisión del examen con los alumnos, cómo la hace, qué resultados obtiene con ello; si existe retroalimentación del proceso; si a los alumnos con BAPS y/o discapacidad les queda claro cuáles son sus aciertos y qué es lo que les falta por conocer o desarrollar; qué valor se le da a los exámenes; qué otras actividades o criterios se consideran para asignar la calificación final y cómo se consigna esta en el Reporte de evaluación para la SEP.

Con ello, se pretendió abarcar todo el proceso de evaluación de los aprendizajes, con el fin de valorar el proceso de inclusividad de la evaluación en las aulas observadas.

En el registro de diario de campo se pudieron también consignar otros eventos, tales como la relación y trato que el docente tiene con sus alumnos, la dinámica social del aula, el concepto de evaluación y los registros que para realizarla diseña el docente, en aras de una evaluación más justa y equitativa, las impresiones de los alumnos al saberse evaluados, etc. También se agregaron a estos diarios los vínculos o hipervínculos (en el caso del formato digital) a otros artefactos que se pudieron recuperar y que resultan importantes para el análisis de los datos; entre otros, fotografías de exámenes y de los alumnos resolviéndolos, formatos y registros de evaluación, guías de estudio.

#### **6.4.2. Diario de investigación.**

El diario de investigación se utilizó como un instrumento complementario al diario de campo; como un archivo-bitácora de esta investigadora donde se consignó, por un lado, información relevante sobre la investigación como citas, recordatorios, acuerdos, compromisos con los docentes, información personal de los participantes, que se fue produciendo mientras esta se desarrollaba; mientras que, por el otro, se registraron las impresiones, reflexiones, sentires, esquemas, relaciones con la teoría o supuestos, productos de las entrevistas y las observaciones realizadas, en los que convenía luego indagar o seguir reflexionando.

Así, el diario de investigación se convirtió en un diario personal de la investigadora que se pudo cruzar luego con otros instrumentos de información. Este diario se llevó con una periodicidad regular, de manera física, en una libreta destinada para ello y luego se transcribió para ser susceptible de ser analizado.

#### **6.4.3. Video-bitácora.**

Como instrumentos de registro, el diario de campo y la video-bitácora aparecieron en esta investigación estrechamente vinculados. Aquel durante la observación en el aula y esta al final de la misma, para complementar la información que pudiera «escaparse» en el registro, o que se diera fuera del momento específico de la observación, pero que por su importancia convenía rescatar.

Al principio, se tuvieron algunos inconvenientes de carácter institucional (no se contaba con permiso) para realizar las grabaciones, pero hacia las segundas y terceras visitas, en casi todos los casos fue posible video-grabar, al final de la observación en el aula, en los mismos espacios escolares.

Algunas limitaciones físicas para realizar los videos tuvieron que ver con los permisos, el tiempo, las interferencias de ruido y con la posibilidad de que alguien realizara la grabación, pero luego, estas dificultades se fueron subsanando: se contó con la autorización, se destinó tiempo al final para ello, y fue posible constatar lo valioso del instrumento para corroborar y ampliar la información inicial del diario de campo.

Los videos fueron grabados en Archivo *mp4* y se encuentran vinculados al registro general del trabajo de campo.

#### **6.4.4. Memos.**

Los memos son documentos tipo notas o recordatorios elaborados por el investigador que recoge aspectos relevantes del proceso de investigación. Para Vivar, et al. (2010), existen tres tipos de memos:

- a) *Memos metodológicos*: notas relacionadas con aspectos de la metodología: muestreo, método de recogida de datos, creación de códigos.
- b) *Memos teóricos*: relacionados con las categorías que van emergiendo y el desarrollo de la teoría.
- c) *Memos analíticos*: notas relacionadas con el análisis de los datos (saturación, triangulación). También ayudan a prefigurar el análisis interpretativo.

Para esta investigación, se siguió esta clasificación propuesta y se organizaron de esa manera los memos que fueron surgiendo. En ocasiones se tuvo dificultad para ubicar con precisión de qué tipo de información se trataba, pero luego la familiaridad con esos instrumentos sirvió para facilitar el trabajo con el método.

En todos los casos, se trata de memos o notas eminentemente descriptivas, percepciones, reflexiones, relaciones con la teoría, con el método, con el necesario rigor científico, con la codificación, con el proceso de categorización y sus fases (abierta, axial) y, eventualmente, con las líneas futuras que pudieran proponer el desarrollo de la teoría.

En ese sentido, fue valiosa la propuesta de registro de la información a través de estos memos, en tanto obligaron a la reflexión y el análisis constantes y cada vez más finos del proceso investigativo. Se contabilizaron en total 78 memos digitales vinculados a la unidad hermenéutica del programa Atlas.Ti.

## **6. 5. Organización de la información**

### **6.5.1. Tipo de información obtenida.**

Como se ha señalado, y en razón de los instrumentos de recolección de datos utilizados, se generó información variada en su tipo y cantidad: audios de entrevistas, registros (de observación, de memos, de diarios de campo y de investigación, de evaluación de los alumnos), exámenes, reportes de evaluación (boleta SEP) y archivos fotográficos, entre otros.

A continuación, se presenta la Tabla 8. **Registro general del trabajo de campo**, donde se muestra el registro del tipo de información obtenida, la cantidad y el archivo generado para almacenarla.

Tabla 8  
*Registro general del trabajo de campo*

Participante	No. de entrevistas	Archivos de audio	No. de observaciones	Archivos generados					
				Diario Campo	Diario Investigación	Video-Bitácora	Fotos	Memos	Otros
Daniela	1	1	3	3	✓	1	13	✓	Exámenes Boleta SEP
Irma	1	1	3	3	✓	2	12	✓	Exámenes Registros de eval.
Hugo	1	1	3	3	✓	2	10	✓	Exámenes Registros de eval.
Guille	1	1	2	2	✓	1	6	✓	Exámenes Registros De eval.
Alma	1	1	2	2	✓	1	7	✓	Exámenes Registros De eval.
Valeria	1	1	2	2	✓	1	5	✓	Exámenes Registros De eval
Nadia	1	1	2	2	✓	0	8	✓	Exámenes Registros De eval
Jaime	1	1	2	2	✓	1	8	✓	Exámenes Registros De eval

Fuente. Elaboración propia.

### 6.5.2. Clasificación de la información.

Según su naturaleza, la información mencionada se clasificó, para su organización, en:

- a) *información de carácter metodológico.* La cual comprendió el diario de investigación, los memos y la video-bitácora. Estos instrumentos brindaron información que se transformó en datos relacionados con el desarrollo del método o la aplicación de las técnicas, que luego fueron codificados y categorizados.
- b) *Información teórico-referencial.* En este apartado se organizó la información referida a las relaciones o reflexiones que se fueron estableciendo con la teoría o el marco referencial de la investigación, producto de las entrevistas, las observaciones, los

registros de evaluación de los alumnos, los exámenes y otros artefactos recuperados en el trabajo de campo. También se refiere a información recuperada de fuentes secundarias como plataformas de internet, censos, estadísticas educativas de la SEP, expedientes académicos.

- c) *Información empírica*. Este tipo de información surgió, esencialmente, de los participantes. Las expresiones, sentires, actuares, las conductas y los significados que estos le atribuyen a la evaluación inclusiva. Los datos se recuperaron de fuentes primarias como las observaciones y las entrevistas.

Esta clasificación permitió tener claridad en los alcances y fines de la investigación, a fin de no confundir, por ejemplo, la teoría con el método.

## **6. 6. Tratamiento y análisis de los datos**

### **6.6.1. Tratamiento de los datos.**

Una vez obtenida y clasificada la información, se procedió al tratamiento de los datos para su posterior categorización y análisis de la siguiente manera:

- a) Se transcribieron en sentido literal todas las entrevistas, respetando los modismos, silencios, pausas, suspiros, expresiones y gestos no verbales. La transcripción se hizo prácticamente a la par en que las entrevistas se realizaban, para evitar pérdida de información y para ir trabajando una categorización y análisis iniciales. También se convirtieron a formato digital todos los registros de observación, diarios de campo y de investigación que se encontraban manuscritos.
- b) Se codificaron los nombres de los entrevistados, los registros de las observaciones, las fotografías y demás artefactos obtenidos, garantizando en todos los casos el anonimato.
- c) Se realizaron varias lecturas a estas entrevistas, observaciones, registros y diarios, a fin de lograr una familiarización con ellas y comprender el sentido general de los datos, al mismo tiempo que se escribían comentarios o reflexiones a los textos, traducidos en memos que luego fueron agregados a la unidad de análisis.

- d) A la par de esas lecturas, se destacaban las expresiones, frases, oraciones y párrafos que resultaban significativos para resolver la pregunta central de investigación en tablas y matrices de análisis. Como resultado de las lecturas y reflexiones de los textos, se fueron descubriendo los ejes (categorías de análisis), identificando los temas o patrones comunes, las regularidades, además de contrastes, pero sin descuidar los casos especiales o distintivos.
- e) Enseguida, se preparó el texto para alimentar la unidad hermenéutica del Atlas.ti que serviría como herramienta de análisis.

### **6.6.2. Proceso de análisis.**

De acuerdo con el método de la TF, el proceso de análisis de los datos pasa por: a) la recolección de estos a través de las técnicas previstas (entrevista y observación), así como de los memos y archivos que se han ido generando, b) la organización de los datos de manera manual o con apoyo de algún software, c) el análisis de los datos a través del método de comparación constante y la codificación, y, d) la creación de la teoría propositiva.

La organización de los datos se desarrolló como se describió arriba, para iniciar su codificación y categorización iniciales. En relación con el proceso de análisis de esos datos, se realizaron las siguientes actividades:

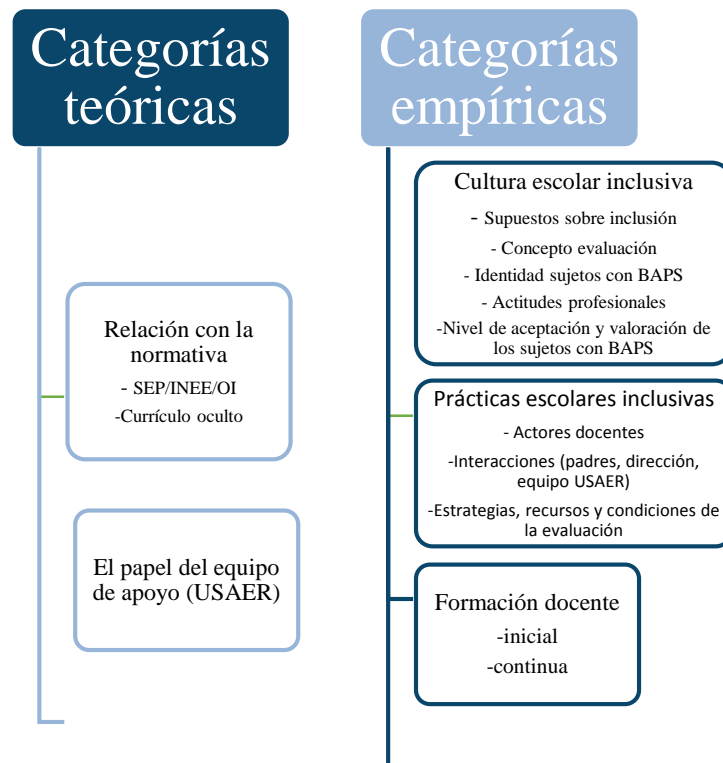
- a) Se realizó una lista de códigos (codificación abierta o de primer ciclo) a medida que se analizaba el texto línea por línea, como proponen Glasser & Strauss (1967), a fin de ir generando conceptos o temas.
- b) Se organizó el listado de códigos en ejes de análisis (codificación axial o de segundo ciclo), de donde surgieron con fuerza 11 categorías iniciales como resultados preliminares.
- c) Con esas categorías básicas, se procedió a la reducción de los datos, donde se fue seleccionando, abstrayendo y transformando la información de los registros y transcripciones en información susceptible de ser categorizada de manera más amplia y abarcativa (codificación selectiva). De esta manera, se reconfiguraron las 11 categorías iniciales a sólo seis de ellas. (Ver **Figura 8**. Categorías de análisis).

- d) Mientras se realizaba el listado, se fueron resaltando en el texto los códigos en vivo (cita textual tipo viñeta), para dar valor y fuerza a las categorías empíricas, y rescatar con ello la perspectiva *emic* de la investigación.
- e) Enseguida, se describen las categorías teóricas y empíricas resultado del análisis.

## 6.7. Construcción de las categorías analíticas

El trabajo con la TF supone la no explicitación de categorías teóricas previas; de hecho, parte de que los propios datos sean los que construyan teoría. Sin embargo, es claro que los investigadores cuentan con un bagaje de conceptos, teorías y presuposiciones de su objeto de estudio, los cuales pueden ubicarse como categorías teóricas o metodológicas, y otros pueden provenir de los actores o sujetos mismos de la investigación, durante las entrevistas u observaciones. A continuación, se presenta un esquema de estas categorías de análisis, resultado de un ejercicio de afinación y profundización constantes, y se conceptualizan y describen para su mejor comprensión.

**Figura 8.** Categorías de análisis



Fuente. Elaboración propia.

### **6.7.1. Categorías teóricas.**

- a) *Relación con la normativa.* – Describe la relación que los docentes guardan con la normatividad enmarcada en las directrices del INEE -retomadas del modelo de inclusión social de la UNESCO- y especificadas por la SEP en sus documentos rectores, principalmente en la Ley General de Educación (LGE), el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, que se concreta en el Programa S244 para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) y el Acuerdo 696 de Evaluación. Este apartado hace referencia a la relación con la normativa, tanto la ideal como la posible o real, incluyendo la que se establece al margen de esta.
- b) *El papel del equipo de apoyo (USAER).* – Puntualiza la función que desempeña todo el equipo de apoyo con que cuenta o debería contar el docente para la implementación de una educación inclusiva en el aula regular (terapistas de lenguaje, físicos, psicólogos, trabajadores sociales, docentes de educación especial). Se hace particular hincapié en el papel del equipo de USAER como responsables directos de esos apoyos, en la relación que estos establecen con los docentes y en las estrategias y los recursos que utilizan.

### **6.7.2. Categorías empíricas.**

- c) *Cultura escolar inclusiva.* – La cultura escolar está permeada por los comportamientos, las expresiones, los eventos y decisiones que realiza el docente y otros actores para la promoción y vivencia de la inclusión. Este apartado se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y colaborativa, en la que cada quien es valorado por lo que es y puede llegar a ser si se disponen las ayudas necesarias. Se refiere también al desarrollo de valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa, y la identidad que las y los docentes otorgan a los alumnos con BAPS que atienden, cómo se refieren a ellos, cómo los nombran, qué dicen de ellos, cómo construyen su identidad y en relación a qué (características, rasgos, necesidades, trayectoria, experiencia). Finalmente, en esta categoría se explicita también el concepto de evaluación que poseen los



participantes, por considerar que los supuestos, creencias y valores respecto de la evaluación en general, y la evaluación inclusiva en particular, se traducen en elementos culturales que posee y refuerza el docente en su quehacer cotidiano.

- d) *Práctica escolar inclusiva.* - Las prácticas inclusivas son valoradas en el contexto en que se realizan. Se refiere a prácticas educativas que reflejan la cultura y las políticas inclusivas o no inclusivas de la escuela. Aquí se describen ampliamente las actividades de evaluación en el aula: cómo se realizan, la periodicidad, qué se considera al momento de evaluar, cómo se reportan y comunican esas evaluaciones, a quiénes y para qué. Cómo es la evaluación y qué apoyos se destinan para ella; cómo moviliza el docente recursos para la escuela y cómo los integra para favorecer la inclusión.

También se consignan las condiciones, estrategias y recursos con que se realiza la evaluación (ACI, tipos de estrategias, apoyos técnicos y pedagógicos; condiciones externas a los centros (políticas, recursos, dinámicas de inclusión), condiciones organizativas de los propios centros (trabajo colaborativo, reconocimiento del valor de la diversidad, gestión escolar, liderazgo docente y directivo) y condiciones propias de las aulas (tipos y formatos de evaluación, organización física y social del aula, tutoría de pares, etc.).

- e) *Formación docente.* – Se refiere a la formación inicial y continua que el profesorado posee para enfrentar los retos y desafíos que supone la educación inclusiva. Aquí se caracteriza la formación básica, así como la capacitación y actualización formal y no formal, de la que se valen los docentes para brindar la mejor atención posible a sus alumnos con BAPS.

En el siguiente apartado se describen con amplitud los resultados obtenidos en cada una de estas categorías.

## **Capítulo VII. Resultados**

El presente capítulo describe los resultados de las categorías de análisis del estudio. En él se incluye una introducción de la categoría presentada, los datos empíricos que la respaldan, su cruce con algunas referencias teóricas, así como su interpretación y conclusiones particulares.

### **7.1. Análisis de los marcos reguladores nacionales e internacionales y su injerencia en la implementación de la evaluación inclusiva**

La educación inclusiva se ha enmarcado en sucesivas políticas, tanto nacionales como internacionales, para su implementación y desarrollo. Desde los esfuerzos de normalización del Informe Warnock (1978), pasando por las Declaraciones de la Conferencia Mundial «Educación para todos» (1990), la Declaración de Salamanca, en 1994, hasta el Marco de Acción de Dakar (2000), propuestos por la UNESCO, el cual estipulaba la formulación de políticas educativas inclusivas y el diseño de modalidades y currículos diversificados para la atención de todo el alumnado.

Estos análisis y respectivas prescripciones a nivel internacional de organismos y especialistas, se fueron constituyendo en el punto de partida de un cambio transformacional desde los centros y aulas, con sus prácticas y políticas inclusivas. Sin embargo, las metas propuestas no se han cumplido: la mayoría de los países no han destinado los recursos y esfuerzos necesarios para lograr la alfabetización universal, y las condiciones de equidad y calidad mínimas no están dadas para todos, por lo que la inclusión, entendida como elemento dinamizador de procesos de cambio educativo que conducen a la mejora, no puede considerarse, todavía, una realidad.

Por otro lado, la falta de estrategias claras de cómo hacer realidad esas políticas internacionales y su aplicación en el ámbito nacional, está agobiando al profesorado. Es frecuente que el ingreso y permanencia de todos los alumnos alcance los objetivos propuestos; sin embargo, los planes o medidas para promover la inclusión de aquellos con BAPS y/o discapacidad en el sistema educativo, rara vez se describen explícitamente, dejando al docente con escasos elementos para facilitar ese proceso, de ahí que no hayan podido alcanzarse niveles de logro importantes en esta área. Además, las cifras nacionales sobre educación no se desglosan por tipo de discapacidad, por lo tanto, es difícil identificar

las desigualdades, su presencia e impacto y seguir su progreso en el tiempo. Sin estrategias claras que incluyan objetivos medibles y monitoreables, y sin los recursos suficientes para ello, la educación inclusiva para los niños y niñas con discapacidad y/o BAPS, seguirá apareciendo como lenta y poco efectiva.

Hasta aquí el tema del acceso y permanencia a la educación para todos, pero el asunto de la calidad de la educación no es menor. Reviste una importancia fundamental, dado que las evaluaciones nacionales e internacionales de los aprendizajes (EXCALE, ENLACE, PISA, PLANEA), siguen evidenciando que no se han logrado los niveles de rendimiento esperados. Existe también el riesgo de que estas sólo describan resultados académicos específicos, pero que estén dejando de lado aspectos importantes del desarrollo, como las competencias socioemocionales o el impacto real de la educación, entre otros.

La actual política educativa internacional se inscribe en la Declaración de Incheon para la Educación 2030, resultado del Foro Mundial realizado en 2015, donde se estableció el Marco de Acción para «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (UNESCO 2015, p. 329), en sustitución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, planteados con anterioridad, y que tampoco se cumplieran. La meta se reconoce como innovadora y audaz y los países se dicen comprometidos con su aplicación, pero habrá que esperar a ver los primeros resultados.

México, como país firmante y actuante de estas declaraciones internacionales, se ha comprometido también a encaminar su política educativa toda a la búsqueda de mejores estrategias de inclusión que faciliten el trabajo con poblaciones con BAPS y/o discapacidad. Los esfuerzos en ese sentido han encontrado algunos aciertos, como el reconocimiento en materia de derechos que estos colectivos tienen a una educación con equidad y calidad; la incorporación paulatina a un sistema regular de atención; la participación cada vez mayor en las aulas y en las actividades extracurriculares; la disposición de recursos humanos y materiales para atenderlos, entre otros elementos. Sin embargo, este avance parece detenerse en la evaluación, porque la encuentra difícil de diseñar e implementar y de consignar en un documento normativo como el Reporte de Evaluación tipo boleta que propone la SEP.

La política educativa en materia de evaluación está regida en nuestro país por el INEE, quien establece directrices sobre cómo debe realizarse esta en todo el Sistema Educativo Mexicano (SEM). Recientemente, el Instituto ha recuperado experiencias y

trabajos sobre lo desarrollado en otros países en relación con prácticas educativas inclusivas, y ha sugerido algunas líneas para desarrollar la inclusividad en la evaluación, particularmente en poblaciones indígenas y en atención a la interculturalidad (INEE, 2016), pero las poblaciones con BAPS y/o discapacidad, todavía esperan una normativa que especifique con claridad cómo hacer efectiva y eficaz su evaluación. El propio INEE (2010) reconoce que es necesario incrementar los estudios evaluativos a fin de producir información y conocimiento sobre lo que significa el derecho a la educación y a la calidad de los aprendizajes, a través de una evaluación para los distintos grupos sociales que conforman el país.

Para realizar el análisis documental de los marcos reguladores que se presenta en este informe, se siguió un proceso que comprendió las siguientes cuatro etapas:

- a) Identificación de normativa en evaluación que considerara la diversidad, implementada por organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, y por instituciones nacionales como la SEP y el INEE.
- b) Caracterización general de esa normativa.
- c) Recopilación y análisis matricial de estudios en evaluación de dichas normativas, en razón de los elementos o factores que atiende, el tipo de estudio que reporta, los actores que intervienen y las responsabilidades que se les atribuyen. (Se anexa Tabla 9 como **Apéndice 5. Matriz de análisis de estudios internacionales y nacionales en evaluación inclusiva**).
- d) Análisis y discusión de los materiales seleccionados para integrar el documento.

La estrategia metodológica seguida tomó como base el análisis de textos desde un enfoque informal (Peräkylä, 2015), el cual resulta útil en investigaciones en las que el análisis textual es complementario de otras técnicas. Siguiendo con este enfoque, se procedió a la lectura y relectura de los textos con el fin de establecer los referentes claves en los que se asientan los significados construidos en torno a la evaluación inclusiva. Así, se reconocen como principales documentos rectores internacionales los siguientes:

Tabla 10

*Estudios, informes y marcos de acción de organismos internacionales en materia de evaluación inclusiva*

Documento/fecha	Planteamiento principal
Evaluación e Inclusión Educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2007).	El estudio se constituyó en el primero de amplio alcance y duración, que permitió evaluar la respuesta de la educación inclusiva en uno de sus elementos centrales, la evaluación.
Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula. Informe Resumen. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003).	Conclusiones generales: 1) los estudios de casos revisados revelan que las aulas inclusivas existen en los países europeos, 2) los problemas de comportamiento, sociales y emocionales son lo más preocupantes, y 3) atender a la diversidad es uno de los mayores problemas en Europa.
Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. (UNESCO, 1994)	Examina los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.

Fuente. Elaboración propia, a partir de documentos señalados.

Para el caso de los documentos nacionales, se revisaron aquellos que se consideran rectores de la política pública: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación (1993), el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018. A continuación se anexa una tabla donde se detalla el planteamiento principal de estos marcos normativos.

Tabla 11

*Documentos rectores nacionales en materia de educación y evaluación inclusiva*

<b>Documento/fecha</b>	<b>Planteamiento principal</b>
Artículo 3° Constitucional	El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos, garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.
Ley General de Educación (1993)	Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional.
Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	Incluye el logro de una educación inclusiva de calidad como una meta. Plantea la consolidación de un <i>México incluyente</i> , particularmente en el ámbito social y educativo.
Programa Sectorial de Educación 2013-2018	Reconoce a la evaluación como un instrumento de gran importancia que guía la tarea de mejoramiento continuo, y la incluye como estrategia fundamental orientada a mejorar la gestión y la operación del sistema educativo.
Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020. (INEE, 2017)	Busca garantizar la prestación de servicios educativos de calidad con equidad a partir de la articulación de proyectos de evaluación y mejora educativa estatal, nacional e internacional.

Fuente. Elaboración propia, a partir de documentos señalados.

Adicionalmente, y tomando en cuenta que la política educativa actual prevé la evaluación permanente de sus resultados, se incluyeron cuatro publicaciones tipo informes del INEE, de la SEP y el CONEVAL. (Ver Tabla 12).

Tabla 12

*Estudios y documentos nacionales en materia de evaluación inclusiva*

<b>Estudio/documento</b>	<b>Planteamiento principal</b>
<p>OCDE. Revisión de Marcos de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares. Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010. (SEP, 2011).</p>	<p>Es un reporte de la SEP para la revisión de la OCDE sobre los marcos de valoración y de evaluación para mejorar los resultados escolares. Brinda información sobre las prácticas y los esfuerzos de evaluación de los componentes del SEM.</p>
<p>Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación: México 2012. (SEP-INEE, 2014).</p>	<p>Este informe para México forma parte de las Revisiones de la OCDE sobre Marcos de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares. Explora cómo pueden utilizarse los sistemas de evaluación para mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria y secundaria.</p>
<p>Atención a la diversidad en evaluaciones educativas externas. Muestra de prácticas internacionales. (INEE, 2015).</p>	<p>Presenta prácticas internacionales de atención a la diversidad en evaluación, en países como Chile, EEUU, Australia e Inglaterra, y prácticas promovidas también desde los organismos internacionales: OCDE, OREAL/UNESCO y SACMEQ.</p>
<p>Evaluación de Diseño Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa-PIEE. (SEP-CONEVAL, 2015).</p>	<p>El estudio hace una valoración del Programa S244, el cual busca atender el problema de la inadecuada e insuficiente oferta de educación pública para las personas en situación de vulnerabilidad, incluyendo a personas con discapacidad, indígenas y migrantes.</p>

Fuente. Elaboración propia a partir de documentos señalados.

En cuanto a los instrumentos utilizados para llevar a cabo el análisis de los documentos, se redactaron fichas de resumen de cada texto en las que se incluyeron citas textuales, paráfrasis y comentarios. La sistematización de estas y su posterior clasificación, llevaron al reconocimiento de los siguientes ejes en los que, tanto los organismos internacionales como el actual gobierno mexicano, visualizan y direccionan las políticas de mejora de la evaluación inclusiva y la calidad educativa en el nivel básico para poblaciones con BAPS y/o discapacidad: a) el acceso y la equidad a la evaluación en educación básica, b) evaluación de los aprendizajes y, c) condiciones y características de las evaluaciones estandarizadas.

A continuación se desarrolla cada uno de estos ejes de análisis:

*A) Acceso y equidad a la evaluación en educación básica.* El acceso y la equidad de la evaluación en sus procesos de certificación, promoción y acreditación de la educación básica, han sido una de las preocupaciones principales de los organismos educativos internacionales y del estado mexicano en los últimos 15 años. Para el caso internacional, desde la firma del Marco de Acción de Dakar, en el 2000, donde se planteaba una visión de la educación basada en los derechos humanos, nadie se ha atrevido a negar la trascendencia del reconocimiento pleno de los derechos de las poblaciones en desventaja y su atención en la esfera educativa, incluyendo, por supuesto, los procesos evaluativos.

Es un hecho el que las actuales normativas respaldan las posibilidades de atención y dan una visión más global a nivel mundial, acerca de los derechos de las personas, en particular respecto del efectivo ejercicio del Derecho a la Educación. (Valladares y Rivera, 2012).

Por ello, una vez integrados estos colectivos con discapacidad y/o BAPS a la escena educativa, se ha cuidado especialmente su permanencia, término y egreso de la educación básica. De esta manera, los criterios de acceso están garantizados en los documentos oficiales, tanto en los de los organismos internacionales, como los que plantea la SEP y el propio INEE. Todavía más, aparece como un imperativo el que todos los alumnos tengan acceso a la evaluación de los aprendizajes en todas las fases o momentos del proceso educativo (diagnóstica, continua y final o sumativa), aun cuando en la práctica esta no siempre se realiza de la forma y con los instrumentos adecuados, como se registra en el



apartado de prácticas de evaluación inclusiva, o porque se «exenta» al alumno de realizar las evaluaciones estandarizadas, esperando que el grupo o la escuela resulte mejor evaluada.

Sin embargo, tanto el Artículo 3° Constitucional, como la Ley General de Educación y sus respectivos Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y Programa Sectorial de Educación 2013-2018, prevén el acceso a una educación toda, precisamente, a partir de la equidad y la calidad. Es decir; plantean que la educación, además de ser obligatoria, gratuita y laica, ahora debe ser de calidad. Y esto implica que se destinen todos los esfuerzos y recursos necesarios para que así ocurra. También los organismos internacionales a través de sus declaraciones y marcos de acción, promueven eficazmente el trabajo y desarrollo de esa educación de calidad, de hecho la postulan como un derecho inalienable que debe brindar toda sociedad que se precie de ser democrática.

El asunto de la equidad se reconoce también como elemento valioso para la necesaria transformación educativa hacia una mayor inclusión. Pero esta tampoco se da en las mejores condiciones posibles, dadas las singularidades en que se produce la evaluación (con escasa infraestructura y equipamiento, sin equipos docentes de apoyo suficientes, sin adaptaciones curriculares, etc.), o lo descontextualizadas o inflexibles de estas, particularmente tratándose de evaluaciones nacionales estandarizadas.

Al respecto, las últimas observaciones del Comité de los Derechos del Niño, de la UNESCO, reportadas en 2015, celebran que el PND 2013-2018 incluya el logro de una educación inclusiva con calidad y equidad como una meta. Sin embargo, le preocupa al Comité que exista un modelo de educación especial que impide el desarrollo de un sistema educativo plenamente inclusivo para atender a todos los niños, la falta de escuelas accesibles, materiales educativos y maestros capacitados, lo cual afecta particularmente a los niños con discapacidades, pertenecientes a comunidades indígenas y niños que viven en zonas rurales, y sugiere intensificar los esfuerzos para establecer un sistema de educación inclusiva para todos los niños en todos los niveles (UNESCO, 2015), dejando en claro que esta pretendida equidad y calidad no puede darse en esas condiciones preexistentes.

El reciente compromiso de los países y los organismos internacionales en Incheon para una «educación de calidad» para todos en 2030 y el acuerdo mundial sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, van a exigir más de la educación en términos tanto de equidad como

en la forma de percibir la calidad, por lo cual será necesario adoptar un esfuerzo al respecto mucho más pertinente y decidido.

*B) Evaluación de los aprendizajes.* El BID, la OCDE y la UNESCO, entre otros organismos, han realizado estudios evaluativos sobre la calidad de la educación a nivel básico en la región de América Latina y el Caribe, así como en los diversos países que las integran. En relación con la calidad del aprendizaje y de los servicios educativos del nivel básico que se ofrecen en México, se concluye que es uno de los países que muestra menor desempeño en la región y de los que más apoyos requieren para salir adelante de estas limitantes en las que se encuentra.

Ocurre, por ejemplo, que la mayoría de las pruebas más importantes no llegan a todos los estudiantes y se concentran principalmente en matemáticas y lectura y, a veces, ciencias, con el resultado de una reducción del currículo y de otros elementos del proceso educativo. Así, se evidencia que el acceso y la equidad a los aprendizajes a través de la evaluación, siguen siendo una deuda pendiente, porque los niveles de logro de estos estudiantes, muchos de los cuales tienen discapacidades, no están siendo referenciados con precisión; es más, aparecen de manera muy escasa y aislada, o no existen: «El sistema es discriminatorio y margina a estos estudiantes ‘Ellos están fuera del juego’». (UNESCO, 2015, p. 8).

El propio CONEVAL (SEP-CONEVAL, 2015) encuentra en una Evaluación de Diseño para el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) -actualmente vigente-, que los temas de evaluación de los aprendizajes y calidad educativa están ausentes en ese diseño, aun y cuando el programa es resultado de la fusión de siete programas previos correspondientes a los tres niveles educativos (básico, medio superior y superior), y cuando dice buscar atender el problema de la inadecuada e insuficiente oferta de educación pública para las personas en situación de vulnerabilidad, incluyendo a personas con discapacidad, indígenas y migrantes.

Por otro lado, los resultados en las pruebas de evaluación de los aprendizajes, aparecen con una falta de coordinación con los demás elementos del sistema educativo, particularmente con el currículo, el cual parece operar aparte. Para que la evaluación sea de calidad y pertinente y para que dé lugar a mejoras reales en el sistema educativo general y sus resultados (elemento de eficacia), esta debe estar en armonía plena y funcional con el

currículo, la formación y el apoyo de docentes, los textos y materiales, la planificación, el presupuesto y todos los demás componentes del sistema.

Por ello, resulta difícil compatibilizar la atención a la diversidad con modelos de evaluación que se preocupan solo de los resultados del aprendizaje (función sumativa), y descuidan la función formativa, de recuperación de saberes, de atención del proceso. Lo mismo ocurre respecto a los criterios o normas de promoción escolar. Vincular la promoción de un curso a otro a la superación de criterios igualitarios y difíciles de alcanzar para todos, llevaría a mantener en los primeros grados a los alumnos con mayores dificultades, separándolos de sus iguales en edad y grado escolar, e impidiendo una integración social plena, imprescindible para su crecimiento y desarrollo emocional.

Evaluar los aprendizajes siempre ha sido un asunto complicado. Sin embargo, si de entrada se deja de lado a los estudiantes con discapacidad y/o BAPS y no se les permite ser evaluados junto a sus iguales y en circunstancias equitativas, entonces seguirá siendo difícil hablar de calidad y de inclusión, dos binomios que parecen estar siempre unidos.

La propuesta de un diseño universal de evaluación está desde hace tiempo en los documentos normativos internacionales permeando la inclusión. Para el caso de México, recién se comienza a indagar cómo pudiera hacerse esto posible en las pruebas estandarizadas sin detrimento de una contextualización educativa y flexibilidad y justicia curriculares necesarias. Por ello, los documentos nacionales apenas lo mencionan y dejan entrever que la discusión al respecto está presente.

C) *Condiciones y características de las evaluaciones estandarizadas.* Este criterio se refiere a las condiciones en que la normativa prevé se realice la evaluación (contextualizadas, de calidad, de atención plena a la diversidad).

En ese sentido, la normativa está intentando pasar de una evaluación basada en un modelo clínico o del déficit, a un modelo más integrador, acaso más inclusivo. El lenguaje, los principios pedagógicos, las estrategias didácticas sugeridas, el papel del profesor y del alumno propuesto, entre otros elementos, así lo delatan.

En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, se reconoce que «La mayor parte de los países han iniciado la transición hacia el modelo social de discapacidad y educación inclusiva, aunque algunos siguen prefiriendo la segregación». (OMS / Banco

Mundial, 2011). Por ello, hay una tendencia de pasar de la observación y valoración individual del alumno, a la consideración de su contexto de aprendizaje (valorados en los recientes cuestionarios complementarios aplicados). Al mismo tiempo, el proceso de evaluación se ha desplazado desde la implicación de profesionales externos al centro, hacia un proceso continuo de los profesores, padres y alumnos de la escuela regular. Es decir, ahora la propuesta es que todas las figuras que concurren en el alumno y él mismo sean partícipes del proceso de evaluación, un elemento antes no considerado.

Otro importante avance fue la implementación de evaluaciones nacionales estandarizadas aplicadas a una muestra y basadas en datos censales. Estas evaluaciones arrojaron datos sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos que, por primera vez, ofrecieron un panorama de la medida del logro de los objetivos de aprendizaje. ENLACE y PLANEA también han permitido comparar los resultados de aprendizaje de los alumnos de cada una de las escuelas y referenciar los concentrados históricos al respecto. Estos avances demuestran claramente que la evaluación se ha convertido en una prioridad en el sistema escolar y han dado lugar a un amplio programa para promoverla entre los actores educativos como estrategia de aprendizaje.

Como puede observarse, la evaluación se ha ganado un lugar importante dentro de la política educativa mexicana. El equipo de revisión de la OCDE (SEP-INEE, 2014), opina que existe un apoyo creciente entre los actores para la consolidación de las prácticas de evaluación en los diferentes niveles del sistema. La aceptación general de la necesidad de fortalecer las actividades de evaluación, es el resultado de la resolución de continuar con las políticas de evaluación en la última década. Dichas políticas han contribuido a fomentar la conciencia pública sobre la importancia y trascendencia de la evaluación. Ahora se habla, por ejemplo, de una «cultura de la evaluación» y se intenta dejar en claro cómo esta es posible y deseable para avanzar hacia una educación de calidad.

Por ello, es significativo el hecho de que los estados estén cada vez más comprometidos con la agenda de evaluación nacional, no sólo a través del seguimiento de las políticas federales, sino también a través del desarrollo de sus propios programas de evaluación (por ejemplo, la creación de institutos de evaluación estatales, de plataformas de información y evaluación particulares). Sin embargo, la coexistencia en la norma y en la

práctica, de un modelo de educación especial que impide el desarrollo de un sistema educativo plenamente inclusivo, dificulta el trabajo con la educación inclusiva en general.

Evaluar para mejorar es, frecuentemente, la premisa educativa más cierta, pero quizá menos trabajada. Por ello, hace falta desarrollar una evaluación inclusiva que tome en cuenta la diversidad educativa, que la dimensione y puntualice en un esfuerzo de diferenciación positiva que permita alcanzar y sostener mayores logros académicos con los alumnos con BAPS y/o discapacidad en las aulas, a lo largo de su trayectoria escolar, a fin de evitar el abandono, la deserción y el rezago escolar, característicos de esta población. En ese sentido, los años por venir serán decisivos para la educación inclusiva toda, y para su apartado de evaluación en particular.

## **7.2. Impacto de la evaluación en la cultura escolar inclusiva**

La cultura escolar inclusiva es concebida en esta investigación como la que entiende y trabaja el propio Índice, es decir, está relacionada con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y colaborativa en la que cada uno es valorado por lo que es y puede llegar a ser si se destinan los recursos y apoyos necesarios para que esto suceda (Booth y Ainscow, 2000), pero también se refiere al desarrollo de valores inclusivos como el respeto a la diversidad, colaboración, participación, equidad y solidaridad, compartidos por la comunidad educativa (Reyes, 2013).

En este apartado se valoró, además, cómo esta cultura escolar se refleja en la evaluación que pretende ser inclusiva; cómo la entiende y dimensiona el docente; cómo la proyecta en el diseño y desarrollo de formatos alternativos de evaluación y cómo retroalimenta su actividad en el aula a partir de ella. Aquí el concepto mismo de evaluación inclusiva, los supuestos sobre la inclusión, las actitudes del profesorado y la identidad que este les otorga a los estudiantes con BAPS y/o discapacidad, cobran relevancia.

### **7.2.1. Supuestos sobre la inclusión.**

La cultura escolar de un centro educativo se refleja, en gran parte, en los valores, las creencias o supuestos que comparten las y los docentes sobre aspectos importantes del proceso

educativo. Así, los participantes en el estudio muestran, en general, una actitud positiva y favorable hacia la inclusión; reconocen su papel como gestores de la transformación educativa necesaria para el proceso de inclusión; identifican elementos de equidad y justicia social y muestran empatía por los casos más difíciles (alumnos con problemas conductuales graves, con discapacidad intelectual, entre otros). Una de las docentes comenta, inclusive, que «es necesario aceptar a los alumnos que nos toquen» (Daniela, 34), en referencia a asumir el trabajo con alumnos que presenten cualquier característica o rasgo conductual o barrera para el aprendizaje, sin establecer distinción alguna. Otro más comenta: «Eh..., bueno, nosotros recibimos a todos, tratamos a todos por igual, tenemos al equipo de USAER que nos orienta en esa cuestión y bueno pretendemos así lograrlo, yo creo que sí [en relación con la pregunta de si considera a su escuela inclusiva]» (Hugo, 27).

Ya algunos autores referían que los docentes jóvenes parecen estar más abiertos a la inclusión, lo cual se constata en prácticamente todos los participantes del estudio. Sólo una de las maestras, la más joven (22 años), comentó que le cuesta trabajo atender a alumnos con dificultades de conducta, especialmente las relacionadas con la disposición para aprender, la motivación y el interés. La docente piensa que los niños que presentan estas dificultades (traducidas en desafío a la autoridad, agresividad o falta de respeto), son los más difíciles de atender. En contraparte, otra docente dice creer en la inclusión y tratar de implementarla en su escuela. Para ello, presta especial atención a los alumnos con necesidades emocionales o de conducta porque, asegura, «son los que más la necesitan [la atención]» (Alma, 26); es decir, la docente parece asociar la inclusión con la aceptación y trabajo particular con poblaciones en desventaja (social, emocional o educativa), dejando fuera de los beneficios que supone la inclusión al resto de sus alumnos, y tratando de establecer, en algún sentido, una diferenciación positiva. Esto concuerda con lo valorado por la UNESCO (2009), cuando establece las directrices sobre políticas de inclusión en educación: «Las políticas tienen definiciones muy poco claras. La educación inclusiva se entiende primordialmente como un asunto de discapacidad y ´necesidades especiales´» (p.23).

La disposición o no de las y los docentes para atender a alumnos con dificultades de conducta ya ha sido referenciado por otros autores (Suk & Evans 2011; Duk, 2007, y Murillo y Duk, 2011), así como el hecho de que los más jóvenes aprueban en general la inclusión, pero pocos de ellos están dispuestos a que esta ocurra en sus aulas, especialmente cuando se

trata de la atención y trabajo con las dificultades emocionales y de la conducta. Esto incluye los problemas relacionados con alumnos desmotivados y con falta de afecto (UNESCO, 2003). Sin embargo, por el estudio puede constatarse un avance respecto a las creencias, percepciones y supuestos que plantea la inclusión; es decir, ahora las y los docentes parecen estar más conscientes de su papel transformador dentro del aula y están dispuestos a asumirlo, aunque algunos todavía se muestran reticentes al respecto. Quizá esta reserva o desconfianza se encuentre asociada a que los docentes no se sienten preparados para atender a estos alumnos: perciben que les faltan las orientaciones, los recursos y que los apoyos técnicos y pedagógicos no son suficientes para afrontar con éxito lo que demandan estas experiencias de inclusión. También refieren que los tiempos escolares son siempre cortos y que la carga administrativa les agobia, así como que ahora, bajo nuevas propuestas y modelos educativos, su papel se ha visto modificado y demanda de ellos muchos más elementos de los que están dispuestos a asumir como docentes. Ya estudios internacionales indicaban que mientras los profesores de educación general muestran una disposición favorable hacia la teoría de la inclusión, están preocupados por su aplicación práctica. (Suk & Evans, 2011).

Si bien las actitudes positivas no son suficientes para atender las diferencias en las aulas, el que los docentes posean, de inicio, un concepto más claro y amplio de la inclusión, abre las posibilidades de que ésta pueda construirse en las mejores condiciones posibles. Luego haría falta que esa creencia o supuesto sobre lo que significa e implica la inclusión, pase de ser una «moda que llegó para quedarse» (Hugo, 27), a entenderse como «el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación». (UNESCO, 2003, Pág. 7). Es decir; es importante que este concepto inicial de inclusión sea ampliado por uno que involucre cambios y modificaciones en enfoques, contenidos, estructuras y estrategias, con una visión común que incluya a todos los niños y niñas y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos, y no sólo a los «especiales».

### 7.2.2. Concepto de evaluación inclusiva.

Asociado a un concepto claro de inclusión, se necesita también uno abarcativo y comprensivo de la evaluación, entendida

... como un proceso de obtención sistemática de datos que ofrece información continua acerca del modo en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, desde que comienza ese proceso, permite valorar lo conseguido y, en consecuencia, tomar medidas para ajustar y mejorar la calidad educativa del aprendizaje, de la enseñanza y, en definitiva, del conjunto del sistema educativo. (Casanova, 2011a, p. 84).

En este sentido, la mayoría de las y los docentes participantes en el estudio presentan un concepto de evaluación amplio, pues la reconocen como parte importante del proceso educativo: «... es que si no evalúas, ¿cómo sabes qué vas a trabajar?... desde ahí es importante, no puedes dejarla de lado», comenta Guille, una docente de sexto grado. Otra más cree valioso hacer extensiva esa comprensión del concepto de evaluación a sus alumnos para implicarlos positivamente en el proceso: «... entonces yo creo que es importante que ellos sepan qué les estás evaluando, por qué los estás evaluando, en qué les va a servir este, cada cosa». (Irma, 22). De hecho, puede consignarse como *buena práctica en inclusión*, el que esta docente involucre al alumno en su propio proceso de evaluación, llevando un registro puntual de las entregas, avances, ejercicios y tareas en un formato concentrador que luego le presenta a cada estudiante previo a consignarle la evaluación, a fin de motivarlo a participar y a mejorar y estableciendo acuerdos con él o ella.

Pero, aun y cuando el concepto general de evaluación es claro entre los docentes, estos no logran establecer la relación entre una «evaluación inclusiva» -o con rasgos de inclusividad- y la evaluación regular que ya realizan en sus aulas:

...pues a mí eso de la evaluación inclusiva no me queda claro... como que es lo mismo, ¿no?, sólo que es la que les haces a los 'niños especiales', con algunas modificaciones claro, para que entiendan los instrumentos o lo que se está evaluando. (Alma, 26).

Sin embargo, en la práctica esta disociación parece diluirse con algunas experiencias inclusivas observadas, aunque los docentes no estén plenamente conscientes de ello; es decir, por un lado no les ha quedado claro el enfoque, las funciones y el alcance de la evaluación



inclusiva, pero, por otro, estos docentes son capaces de intuir algunas estrategias, actividades y posibilidades de trabajo con la inclusión. Ocurre entonces que las prácticas inclusivas aparecen conviviendo con modos tradicionales de evaluación, los cuales, resultan, en algún sentido, más fáciles de aplicar, dada la practicidad de una evaluación puntual escrita (estandarizada) concentradora de todo lo aprendido o desarrollado.

No es extraño, entonces, que el concepto de *evaluación inclusiva* aparezca como confuso entre los docentes y se preste para variadas interpretaciones. Ya Castillo-Briceño (2015), apuntaba que el término de «educación inclusiva» es de por sí complejo, porque implica la convergencia de una serie de elementos que le imprimen a su vez diferentes significados dependiendo de las circunstancias ideológicas, políticas, culturales y socioeconómicas. Y la evaluación no se salva de esas circunstancias. Ahora aparece la educación inclusiva como elemento básico en los planes y programas de estudio del nuevo Modelo Educativo 2016, traducido en exigencia curricular y en principio pedagógico, aunque los docentes no han podido todavía hacer suyas esas nuevas concepciones.

### **7.2.3. Identidad de los sujetos con BAPS.**

En el trabajo y desarrollo de una evaluación inclusiva, son imprescindibles las figuras del alumno(a) y del docente y sus identidades, autoconstruidas o referenciadas, porque de ello depende el papel que adquiere cada cual en el proceso educativo. También en la conformación de esas identidades, el autoconcepto y la autoimagen son fundamentales. De hecho, estas pueden facilitar o limitar la consolidación de los procesos de inclusión y de exclusión social y educativa.

En la revisión de los datos valorados en el estudio, se encontró que todos los y las docentes poseen un referente de la identidad de sus alumnos valorados con BAPS o con una discapacidad temporal o permanente, asociados a categorías como «especiales», «con necesidades educativas especiales», «con problemas de aprendizaje», todavía bajo la visión clínica o del déficit de la atención a la discapacidad, y sin referirse a ellos en ningún momento como «alumnos con BAPS», o «con barreras para el aprendizaje», lo cual representa con más claridad la identidad de los sujetos que atienden, bajo el necesario modelo de inclusión social.

Aún más, en todos los casos fue necesario, al final de las entrevistas, clarificar el término de «personas que presentan BAPS (Barreras para el Aprendizaje y la Participación)» y lo que significa e implica. Esta categorización particular plantea algunas situaciones a considerar:

- a) En primer lugar, la persistencia de una concepción limitativa y en desuso de la propia identidad de los alumnos con BAPS que puede traer consigo actitudes, creencias, valores y prácticas poco inclusivas o francamente exclusoras.
- b) En segundo, plantea la imposibilidad de reconocer que la persona que está bajo la responsabilidad y atención del docente, presenta barreras para el aprendizaje y la participación, y que estas barreras son impuestas, vienen de afuera, del entorno, de la incapacidad del sistema educativo de brindar alternativas de atención a estas poblaciones con discapacidad o dificultades para aprender y participar.
- c) Tercero. Esa imposibilidad de reconocimiento positivo de la diversidad, limita el desarrollo y el autoconcepto de las propias personas con discapacidad, lo cual perpetúa su imagen de ser «diferentes», «los otros», «los especiales», «los que tienen problemas».
- d) Cuarto. El considerar que estos alumnos se ubican dentro de la categoría de «especiales», u «otros», favorece el hecho de que el docente se responsabilice poco del proceso de inclusión de ese alumno o alumna, dejando en mano de «los especialistas» su atención y desarrollo.

Si bien el término «inclusión educativa» surge en el ámbito educativo, en principio, como alternativa para responder a aquellas situaciones de exclusión que vivían en las escuelas determinado tipo de estudiantes, tanto con necesidades educativas especiales (Arnáiz, 2003) como sin ellas; estudiantes cuyas causas, ya fuera discapacidad, dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, procedentes de contextos socio familiares desfavorecidos económicamente, minorías étnicas o con fracaso escolar, que no alcanzaban los objetivos propuestos por el currículo, hace ya dos décadas que ha sido desplazado o sustituido por aquel de BAPS porque, en otro sentido, la inclusión no es más que ser reconocido, aceptado y valorado por lo que la persona es (Booth y Ainscow, 2000), sin ningún tipo de requisitos o

restricciones normalizadas que conducen a auténticos procesos de exclusión, atentando contra la dignidad de la persona.

#### **7.2.4. Actitudes del profesorado.**

Las actitudes del profesorado ya han sido valoradas dentro de la categoría referida a las prácticas escolares inclusivas y el papel que en ellas desarrollan los docentes regulares y de apoyo. Por ello, aquí sólo se analizan algunas actitudes en relación con la promoción y desarrollo de una cultura escolar inclusiva.

En ese sentido, se ha puntualizado ya que los docentes en general aprueban la inclusión, la promueven y trabajan en la medida de sus capacidades y recursos, mientras que otros más la «aceptan» porque es lo que tienen y es con lo que hay que trabajar: «Sí, así es, como van cursando los niños, el que *te tocó*» [hace la expresión de resignación]. (Daniela, 34), aunque también reconocen que es importante atender a estos alumnos en escuelas integradoras porque, aseguran, «tienen los mismos derechos». (Alma, 26). De esta manera, el nivel de aceptación y valoración de las diferencias es bueno, positivo en general para el crecimiento y desarrollo de una educación inclusiva en las aulas y escuelas valoradas.

Respecto a la relación y trato con los alumnos, otro elemento valorado en el estudio, se observó que casi todos las y los docentes participantes (6 de 8) muestran disposición y ánimo para el trabajo con estos alumnos que presentan alguna barrera para aprender: «...la esperanza es lo que muere al último», comenta en tono gracioso la maestra Guille (30 años). Esa disposición y ánimo se traduce en energía positiva, en estar en contacto físico y hasta emocional con los alumnos que los necesitan, en motivarlos, en festejar sus logros y aciertos, en preguntar por ellos y sus situaciones de vida; en la disposición para el trabajo constante, aun fuera del horario de clase. Un docente comentó, por ejemplo, que en repetidas ocasiones acompañó a la trabajadora social a hacer visitas domiciliarias a casa de una de sus alumnas, para llegar a acuerdos con sus padres respecto de la asistencia y puntualidad a clases.

Así, podemos constatar que la inclusión supone una adaptación del sistema a los alumnos y no de los alumnos al sistema, como ha venido ocurriendo. Esta tarea, nada fácil, requiere cambios institucionales, curriculares y didácticos por parte de distintos agentes. Y

aunque las administraciones tienen competencia sobre el marco regulador, evaluador y financiero, los centros educativos y los docentes en las aulas, tienen cierto margen de acción para hacer cambios operativos (ser más flexibles, revisar sus estrategias metodológicas, trabajar el contexto, tener una mejor disposición y apertura para la inclusión) y reclamar otras reformas necesarias. En cualquier caso, tanto los centros como los docentes necesitan trabajar en el desarrollo y consolidación de su propia cultura inclusiva, para traducirla después en políticas y prácticas que tengan en cuenta a toda la comunidad educativa.

En ese sentido, las actitudes del personal directivo de los centros participantes, aunque no fueron inicialmente consideradas en el análisis del estudio, sí implicaron algunas dificultades en el desarrollo mismo del proyecto, que no pueden obviarse; entre otras: la poca participación y la falta de liderazgo del cuerpo directivo en la valoración que sobre su centro escolar, sus alumnos y sus docentes se estaba realizando; limitaciones de tiempo y espacio para realizar más observaciones en el aula; el escaso interés en el reconocimiento de las necesidades de capacitación y actualización docente sobre evaluación inclusiva, lo que habla de la importancia de promover cambios en la cultura escolar desde la misma gestión directiva que permea luego la labor docente.

### **7.3. Prácticas escolares inclusivas en evaluación**

#### **7.3.1. Actores educativos.**

Las claves de una escuela inclusiva se fundamentan en la labor de sus profesores. Así el trabajo colaborativo, las expectativas sobre el alumnado, el refuerzo positivo y un currículum abierto y flexible, así como el poseer un concepto claro y abarcativo de la evaluación inclusiva, les permite hacer diferenciaciones positivas, a través de estrategias diversificadas y específicas, apoyados por una sólida formación en la atención a la diversidad.

Los docentes participantes en el estudio poseen, en general, un **concepto de evaluación** entendida como un proceso con fases, tiempos, estrategias y recursos definidos; la utilizan para dar cuenta de lo que el alumno ha aprendido o desarrollado, aunque siguen consignando en cada ejercicio o actividad una calificación numérica, con escasas o nulas

referencias cualitativas. Sólo en dos casos se reconoce el uso de la evaluación para valoración y toma de decisiones.

Así, establecen poca relación entre la inclusión educativa y la evaluación; es decir, no creen que deba realizarse una «diferenciación positiva» con estos alumnos al momento de evaluarlos, por lo que no realizan Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) en su diseño. Ya un reporte de la OCDE sobre evaluación en México, encontró que

...muchos maestros que trabajan con los alumnos en desventaja no entienden la necesidad de adaptar el plan de estudios en un sentido pedagógico. En vez de esto, sus adaptaciones consisten en bajar las expectativas de logro y reducir las dificultades cognitivas para esos alumnos (por ejemplo, pidiéndoles que lean textos más cortos o utilizando números menos complicados en sus cálculos matemáticos). (SEP-INEE, 2014, pp. 89 y 90).

Otra de las docentes del estudio refiere que la evaluación también debe ser colaborativa, donde tanto el alumnado como el equipo de apoyo deben tener una participación activa. Una más estableció una relación vaga con la inclusión y dijo que debiera considerar las limitaciones y posibilidades de los alumnos. En ese sentido, algunos autores enfatizan que el profesorado debería estar preparado para ser capaz de reconocer las características singulares de sus estudiantes, sus necesidades y vulnerabilidades (Davis & Florian, 2004; Croll & Moses, 2003), lo cual ocurre parcialmente.

Las disposiciones legales generales y específicas de atención para poblaciones con BAPS y/o discapacidad de un país, dictan los propósitos educativos y, por tanto, los métodos que emplean los profesores al trabajar. Los docentes participantes, en general, desconocen la **normativa** de la SEP o las directrices que señala el INEE para evaluar a los alumnos con BAPS. Una de ellos identifica que están contenidos en los «Acuerdos» (Por Acuerdo 696 para la Acreditación, Promoción y Certificación de la Educación Básica), aunque no pudo especificar cuáles o cómo aparecen. Tampoco identifican que las normas y promoción de la educación inclusiva tengan su origen en organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE. Sólo una docente fue capaz de recordar la meta de México Incluyente del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, pero no identifica con claridad cómo se explicita ésta en la práctica.

Por otra parte, se identifica que los docentes atienden las tres **fases del proceso de evaluación**: diagnóstica, formativa y sumativa. En el caso de la evaluación diagnóstica, utilizada también para consignar a los alumnos en el registro RASE como parte del seguimiento escolar ante la SEP, sólo dos de los entrevistados refirió «cruzar» información con los docentes de USAER. Sin embargo, para la fase de evaluación formativa parece haber aún menos comunicación y trabajo colaborativo, pues ocurre que la evaluación, o bien la realiza únicamente el docente de grupo, o le asigna esta actividad al equipo de USAER. Finalmente, para la evaluación sumativa, surge de nuevo una breve coordinación para acreditar o no la promoción del estudiante al próximo ciclo y consignar las respectivas observaciones en el reporte tipo boleta. En ningún caso se observaron la descripción o explicitación de los avances cualitativos de los alumnos con BAPS en un documento anexo a la boleta, aun y cuando esta prevé un apartado de observaciones para ello.

Respecto a las **condiciones** en las que se realiza la evaluación, es evidente que los docentes hacen lo que pueden con lo que tienen a la mano, tanto en recursos como en experiencia personal y profesional, aunque las estrategias implementadas no sean siempre las más adecuadas. Dos docentes realizan evaluaciones concentradoras del bimestre trabajado y, las más de las veces son pruebas estandarizadas. Se trata de los docentes de 5° y 6° grados, lo cual sugiere que preparan o entrenan a los alumnos en estos exámenes, esperando que el grupo resulte mejor evaluado en las pruebas nacionales o estatales. Estas evaluaciones están prediseñadas o tomadas de internet, con reactivos de opción múltiple, por lo que aparecen como descontextualizadas. Se pudo observar que sólo dos de los docentes revisa junto con sus alumnos el examen en voz alta, reactivo por reactivo, asegurando su comprensión antes de ser contestados.

Muestran disposición también para resolver dudas durante la aplicación de los exámenes y uno de ellos facilita, además, la revisión de las respuestas entre los propios compañeros alumnos, al finalizar, para que a los estudiantes les quede claro en qué se equivocaron, qué les falta por conocer o desarrollar y en qué pueden mejorar.

Sin embargo, la mayoría de estos docentes (6) no realizan adaptaciones curriculares individuales (ACI) a los exámenes y sólo uno dice consultar «cuando es necesario», al equipo de USAER. Otra más refiere que primero pasa el examen a USAER para su revisión y luego

lo adecúa con las indicaciones que se le hacen. En ese sentido, las recomendaciones que el equipo USAER hace a los docentes regulares son siempre verbales, no por escrito; tampoco ocurre que estas evaluaciones las realicen de manera conjunta, como indica el modelo de atención de estas unidades, o menos aún de manera colaborativa, involucrando a los padres, al propio alumno o a sus compañeros, como sugiere más ampliamente el Índice para la inclusión.

Al respecto, Wah (2011) refiere que la inclusión es un proceso continuo de desarrollo y no un estado de cosas, y que la colaboración entre los maestros especiales y regulares representa uno de los factores claves de la inclusión. En ese sentido, se advierte un escaso trabajo colaborativo entre docentes para las distintas fases o momentos de la evaluación, así como una limitación para implementar adecuaciones o adaptaciones curriculares, lo cual no queda claro si es por falta de tiempo o porque desconocen la estrategia educativa y cómo realizarla, lo cual representaría una deuda importante en la formación docente de consecuencias considerables, si tomamos en cuenta lo que puntualiza Casanova (2011a):

Con la aplicación de un modelo de evaluación continua y de carácter formativo (es decir, que evalúa procesos y permite mejorarlos), es posible atender a cada alumno, con sus diferencias y características o circunstancias personales, ajustar la enseñanza a sus peculiaridades y lograr un aprendizaje secuencial, significativo..., con sentido para él mismo y para los demás (Casanova, 2011a, p. 84).

Sin embargo, también hay aspectos rescatables de las prácticas escolares valoradas. Algunas **estrategias** positivas que se reconocen son, por ejemplo, el «examen a libro abierto», donde dos de los docentes dijeron citar a los padres de familia una semana antes del inicio de las evaluaciones parciales y organizar una actividad donde el alumno, con el apoyo de sus papás y el libro de la SEP abierto, puedan responder el examen. Ello supone, aseguran, un reconocimiento por parte del alumno y sus padres de lo que aquel sabe y lo que le falta por conocer o desarrollar, además de fomentar la participación responsable y activa de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Sin embargo, los docentes reconocen que la actividad ha tenido poco éxito, dado el escaso involucramiento de los papás. En otro

de los casos, se aprecia un trabajo colaborativo entre docentes del mismo grado para elaborar los exámenes y para comunicar sus dudas e inquietudes respecto al trabajo con algún alumno en particular, así como la conformación de grupos heterogéneos en el aula para realizar actividades con fines evaluativos, reuniendo en un mismo equipo de trabajo alumnos con distinto ritmo de aprendizaje y nivel de aprovechamiento, a fin de favorecer el aprendizaje colaborativo y la tutoría de pares, estrategias estas consideradas efectivas para el proceso con la inclusión, como sugieren Moriña y Parrilla (2006), quienes rescatan como elementos importantes para ese proceso, precisamente, el aprendizaje cooperativo y flexible, un enfoque de evaluación más curricular y la participación del alumnado.

La interacción entre alumnos con distinto rendimiento académico, beneficia a todos los estudiantes. El alumnado con niveles académicos más bajos, puede beneficiarse de la interacción con sus iguales, mientras que el alumnado con niveles académicos altos, puede consolidar su aprendizaje y generar nuevos conocimientos. De este modo, el nivel de aprendizaje global de la clase se incrementa. (Ministerio de Educación, 2011).

Está claro que en ambas situaciones descritas y valoradas como buenas prácticas, hay estrategias diversificadas y específicas, pero estas no resultan las suficientes y necesarias para hablar, propiamente, de inclusión. El MASEE (Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial), esquema rector de los CAM (Centro de Atención Múltiple) y USAER, establece que las estrategias utilizadas para la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje, implican asesoría, orientación y acompañamiento, a través de la diversificación y especificación de estrategias metodológicas elaboradas en colaboración con el personal de las escuelas, para la atención de alumnos con BAPS, lo cual sólo está ocurriendo en dos de los ocho casos valorados.

Respecto a los exámenes realizados con apoyo de la docente de USAER, se evidencia que esta ayuda al alumno en la lectura y comprensión de los reactivos del examen: coloca al margen las respuestas que aquel le dicta, o «interpreta» sus textos. Para los exámenes de matemáticas, utiliza material concreto (cuentas, regletas) o en lectura y escritura *tarjetas de palabras* o *escritura modelo*, para que luego el alumno lo copie; sin embargo, esto ocurre en el aula de USAER, no en el aula regular, lo cual se encuentra fuera de la norma, pues fomenta la atención diferenciada no positiva.



### 7.3.2. Interacciones.

Las interacciones en las cuatro escuelas valoradas ocurren entre docentes, con los directivos y con los alumnos y padres de familia, cada una de ellas con sus particularidades y desafíos. Especial mención requieren las interacciones entre el cuerpo docente (maestros regulares y equipo de apoyo de USAER), dado el papel fundamental como facilitadores de la inclusión que refiere la literatura.

En ese sentido, los resultados evidencian que el equipo de USAER «clasifica» o «tipifica» como «alumnos con NEE» a aquellos que presentan dificultades, todavía bajo el modelo de integración, no de inclusión. Estos docentes se encargan, generalmente, de la evaluación y «canalización» de alumnos para su atención. Cuando comunican un «diagnóstico», luego este no es preciso y, lo más importante, no sugieren las ayudas que el alumno necesita para superar las barreras que se le presentan. En varios casos, la evaluación psicopedagógica aparece como incompleta en los expedientes de los niños, y cuando se preguntó sobre las pruebas o evidencias, los docentes comentan que estas permanecen en poder de la psicóloga o la trabajadora social, sin poder constatar la veracidad de esa información. En dos ocasiones más, se observó la aplicación del examen por parte de la docente de apoyo en el aula de USAER. Ello ocurre, generalmente, por dos razones: a) Los docentes regulares reconocen en ellos a «los especialistas», lo que los lleva a delegarles responsabilidades que no les corresponden, y, b) los docentes USAER parecen temer perder su autoridad si acceden a trabajar de manera colaborativa dentro del aula regular, lo cual es un grave indicio de las cuotas de poder que se ejercen en el liderazgo docente mal entendido.

Ya desde el 2006, un reporte de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE) como resultado de una evaluación externa al PNFEEIE, apuntaba a que es un «desencuentro muy común» el que el personal de USAER ingrese al aula del niño, pues este se considera un «territorio exclusivo del maestro, se percibe una lucha entre la demanda del lado de educación especial, y el deseo del profesorado de no ceder, no permitir la entrada a su territorio». (RIIE, 2006, p. 194).

En ese sentido, las USAER, inicialmente pensadas como instancias de apoyo a la educación regular, no están cumpliendo a cabalidad su función. Lo que se buscaba con estos equipos, especialmente con la Reforma Educativa de 2012, era promover la inclusión de los alumnos con BAPS a la escuela regular, eliminando el estatuto de sistema paralelo de la

educación especial, lo cual no está ocurriendo porque siguen trabajando al margen del aula y del docente. Estas evidencias ilustran el papel poco claro de los docentes USAER o el hecho de que los titulares de grupo esperan una mejor orientación y apoyo por parte del equipo.

Un estudio comparativo realizado en México entre los docentes de USAER y de los CAM, encontró que la planta docente que trabaja en CAM realiza mayores prácticas inclusivas, probablemente porque cuentan con mejores condiciones para hacerlo: grupos pequeños, experiencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad, experiencia en el diseño e implementación de las adecuaciones curriculares y la aceptación de estudiantes con discapacidad (García, et al., 2005). Una de las docentes del estudio, comentó al respecto que ella prefiere trabajar en los CAM porque ahí se concentra su trabajo y siente que se aprovecha mejor.

De entre los apoyos o limitantes técnico-pedagógicos, los maestros refieren que a veces trabajan sin diagnóstico ni expediente o historial académico del alumno. Algunos son identificados con BAPS, pero no son atendidos por USAER porque dicen que ya «cumplieron» con el número de alumnos que pueden incluir o porque sólo presentan un leve retraso en el desarrollo o limitación para aprender, o porque su dificultad es conductual y no de aprendizaje.

Para los docentes regulares, la urgencia de terminar en tiempo y forma los contenidos curriculares los agobian y algunos de ellos los advierten como difíciles y hasta imposible de alcanzar para estos niños, en coincidencia con un estudio de Hwang & Evans (2011), donde la mitad de los profesores señalaron que las exigencias de resultados académicos hacen difícil la inclusión. A una de las docentes participantes, se la observó aplicar en un solo día la evaluación bimensual de todas las materias o de dos o tres de ellas, porque dice que los alumnos las responden rápido y así termina pronto de evaluar, para seguir trabajando con el programa. Otra más considera que la integración y el desarrollo social presentan más relevancia que el académico u otros esperados. Esto implica que los docentes se sienten fuertemente limitados por el currículo prescrito, el ritmo de trabajo, la falta de tiempo y un temario sobrecargado, en concordancia con lo registrado por Vlachou, Didaskalouy & Voudouri, (2009).

En otro sentido, las interacciones como expresión de la cultura escolar no parecen ser siempre positivas en los casos estudiados: la relación entre docentes y equipo de apoyo gira

en torno a la información psicopedagógica de los alumnos, de alguna orientación sobre las ACI o sobre estrategias concretas de trabajo; sin embargo, con respecto a la evaluación, la normativa plantea que los apoyos de los docentes USAER estén ligados a procesos de trabajo que implican una colaboración e intervención muy estrecha entre ambos docentes (evaluación inicial, conformación de expedientes de sistematización, planeación de aula y, por supuesto, la evaluación y seguimiento), lo cual no necesariamente está ocurriendo al interior de las escuelas y aulas: los docentes regulares reportan que los docentes de USAER realizan puntualmente el análisis contextual del alumno, pero luego no comunican en suficiencia esos resultados ni los evidencian en las carpetas de seguimiento, las cuales poco se actualizan porque dicen «no es necesario volver a preguntar la misma información a los padres de familia», pretendiendo con ello imaginar que la vida familiar y escolar de los niños no cambia de un año o dos para otro.

Respecto a la planeación conjunta de estrategias de trabajo enmarcadas en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) o el Programa Anual de Trabajo (PAT), es claro que no sucede así: el docente de USAER realiza de manera individual y directa las adecuaciones directamente en su planeación personal, pero no deja constancia de ello en el plan colegiado de trabajo. Lo que sí se observa es una escasa colaboración en dos de los ocho casos valorados, para la planeación de la evaluación que realiza el docente regular en el aula, y para la evaluación y seguimiento que se reportan ante la SEP. Una de las docentes entrevistadas comentó, de manera específica, que la relación con la docente de USAER es casi nula y sólo para lo estrictamente necesario; advierte que esta se muestra reacia a compartir información y a ceder su autoridad.

Por otra parte, las interacciones entre docentes y directivos para promover y facilitar la inclusión en el aula, también son limitadas. Los directivos muestran, en general, una actitud positiva hacia la integración de los alumnos a la escuela regular, pero luego no comunican en suficiencia ese ánimo a sus docentes colaboradores. Una de las maestras comentó durante la entrevista:

... y el director sí me preguntó si estaba de acuerdo yo en recibir al niño (al alumno con BAPS), que porque ya venía con problemas de su otra escuela... y pues yo le dije que sí, que a ver cómo nos iba. (E1D3\_Alma\_24.03.2017).

Ocurre también que no hay un involucramiento directo en brindar facilidades de tiempo y recursos, tanto materiales como técnico-pedagógicos, para promover que los docentes regulares y especiales se coordinen para elaborar la planeación de clase o diseñar la evaluación, pues se asume que estas son responsabilidades directas del docente frente al aula y no resultado de un trabajo colaborativo promovido desde la gestión escolar y directiva. En ese sentido, es posible identificar que tampoco a los directivos les ha quedado claro el papel de facilitadores, acaso de dinamizadores de la inclusión, y que la sensibilización, capacitación y actualización docente en «cascada» que promueve el modelo de atención del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), comienza y termina con ellos como directivos.

También las interacciones docentes - padres de familia se presentan como limitadas. Una de las maestras refiere que en casa hay poca atención y cuidados y que ella, junto con la trabajadora social, ha tratado de involucrar cada vez más a los padres, sin muchos resultados. Comenta también que los alumnos tienen variadas necesidades de seguridad, de espacios de convivencia, de atención de los padres y de apoyo educativo para avanzar más y mejor en la escuela, pero que los papás hacen poco por ello, debido a que no tienen tiempo por los horarios de trabajo extendidos. Otro docente de Tecomán, de una de las cuatro escuelas valoradas, precisa:

....porque también ellos no están todo el día. Tenemos papás que están trabajando de jornaleros o trabajando, o papás que trabajan los dos, porque pues ya ves cómo está la economía, pero bueno no es justificación y los niños los dejan solos, entonces sí tenemos mucha situación de ese tipo. (E1D4\_Hugo\_03.05.2017).

En otros dos casos de los ocho valorados, se pudo constatar un involucramiento más cercano de los docentes con los alumnos que presentan BAPS, estando cercanos a ellos, entrevistándose frecuentemente con sus papás, yendo a sus casas a visitarlos cuando se ausentan por algunos días de la escuela, etc., pero en el resto de los docentes participantes no se advierte mayor involucramiento con los padres de familia que para la información estrictamente escolar.

### 7.3.3. Actitudes docentes.

Numerosos estudios sobre inclusión refieren el importante papel que la actitud docente juega en la promoción y consolidación de la educación inclusiva (Hegarty, 2008; Suk & Evans 2011 y Murillo y Duk, 2011).

Al respecto, los y las docentes de este estudio muestran, en general, actitudes positivas hacia la inclusión: altas expectativas en su alumnado, identifican lo que sí pueden hacer, minimizan las barreras, aunque también se percibe en ellos que les cuesta incluir especialmente a los alumnos con problemas conductuales, antes que a otros. Refieren tener experiencia en la atención y trabajo con «alumnos con necesidades educativas especiales» o «alumnos especiales», como ellos mismos los llaman, aunque en la mayoría de los casos no establecen la diferencia entre discapacidad y BAPS, además de que creen necesario contar con un diagnóstico clínico confirmado para considerar que el alumno necesita atención educativa especializada.

Las y los profesores se encuentran familiarizados con el contexto escolar y con los casos o situaciones de vida de sus alumnos; los conocen, comprenden y tratan, en la medida de lo posible, de brindar alternativas de solución: van a sus casas, se entrevistan y comprometen con los padres o dan seguimiento junto con otras figuras (trabajador(a) social) a estrategias de atención en casos especiales.

En general, la relación y trato de los docentes hacia las y los alumnos con BAPS es de respeto por sus diferencias, enfatizando lo que puede hacer, antes que lo que no. Algunos mantienen una relación muy cercana y positiva: los atienden, los escuchan, se dirigen en especial a ellos, los colocan al frente de su escritorio para tenerlos cerca y observar su trabajo. La mayoría muestra disposición para atenderlos y sólo una de ellas presentó reticencias cuando se trató de un alumno con problemas conductuales. Y aunque esta maestra presentaba una relación y trato positivos con sus dos alumnas con un leve retraso en el desarrollo, se dijo renuente a trabajar con un alumno con problemas conductuales, por lo que aquel terminó por abandonar la escuela e inscribirse en otra. En contraparte, otra docente comenta que a este tipo de alumno es a los que más atención presta, «porque son los que más lo necesitan».

La mayoría de los docentes se pronuncian a favor de la inclusión educativa, ya que consideran que beneficia al niño en su adaptación escolar y social, mientras que dos de ellos

dicen estar, en algún sentido, en contra de la misma, debido a que consideran que sólo se trata de una moda y una política poco definida.

Lo descrito en este apartado evidencia, por un lado, prácticas inclusivas concretas, como el involucrar a los alumnos en su propio proceso de evaluación, favorecer el trabajo y aprendizajes colaborativos, establecer diferenciaciones positivas entre las necesidades de ayuda de los niños o fijar altas expectativas en el alumnado; mientras que otras prácticas son francamente excluyentes: exámenes fuera de contexto, estandarizados y sin planeación y diseño colegiados; actitudes de poca disposición para el trabajo con alumnos que presentan problemas conductuales específicos, así como la no realización de ACI, un importante elemento en el proceso de favorecer la inclusividad en la evaluación.

Ello denota que la inclusión encuentra claras formas y momentos de concreción, pero se detiene eventualmente en prácticas tradicionales que el maestro encuentra como fáciles o hasta cómodas de implementar, quizá porque cubrir los programas y los avances esperados los agobian, y aquellas prácticas inclusivas les demanda más tiempo, o porque no se siente seguros y confiados al realizarlas.

También se constata por las actitudes manifestadas por los docentes, signo claro de la cultura escolar, que estos aprueban en lo general la inclusión, pero que tienen reticencias sobre su eficacia; lo ven como algo impuesto, como una moda a la que habrá que irse paulatinamente adaptando, como un beneficio particular que sólo apoya al alumno que presenta alguna barrera para el aprendizaje, o como una política que difícilmente dinamizará factores de éxito que conduzcan a la mejora educativa.

#### **7.4. Papel del equipo de USAER en la evaluación inclusiva**

Tradicionalmente en México, y a raíz de la reorientación de los servicios de Educación Especial emprendidos en la Reforma de 1993, se ha considerado a USAER como una instancia de ayuda, de soporte a la educación básica regular en la prestación de servicios educativos especializados y profesionalizados, en relación con las barreras para el aprendizaje y la participación social. Así, los servicios que en la década de los ochenta fueron clasificados como de carácter complementario o compensatorio, se circunscribieron,

fundamentalmente, a dos tipos: la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Centro de Atención Múltiple (CAM), este último de carácter escolarizado.

En ese sentido, el papel quedaba delimitado a la atención y trabajo con estudiantes que presentan alguna limitación para el aprendizaje y el desarrollo, y con los cuales se dificulta la labor dentro del aula. Lo que se buscaba con estas unidades, era promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación regular (SEP, 2002), pretendiendo eliminar el estatuto de sistema paralelo de la educación especial.

Este nuevo esquema de atención cursó sin éxito. La reforma resultó «fallida», según García, Romero, Motilla, y Zapata (2009), entre otras cosas, porque las autoridades educativas que propusieron los cambios no conocían la realidad de estos centros. «Los cambios parecen ser más políticos que técnicos», dicen los autores (p. 16). Por otra parte, el modelo de atención respondía más bien al modelo de integración social y no al de inclusión; es decir, bastaba con que el alumno ingresara físicamente al aula y a la escuela y permaneciera en ella, aun y cuando no consolidara aprendizajes importantes para la vida.

De entonces a la fecha, tanto los CAM como los USAER, operan bajo esta propuesta de atención, pero el papel paralelo que estos centros juegan dentro del sistema de educación ha quedado frecuentemente en duda, limitado o hasta en franca oposición frente a la educación regular. Algunas investigaciones apuntan a que a estos equipos no les han quedado claras sus funciones y la colaboración y comunicación con los docentes regulares es escasa y difícil. (García, Romero, Flores, Rubio y Martínez, 2005; García, et al., 2009; Mares y Lora, 2011; Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

Enseguida se describen las funciones de USAER, las estrategias y recursos que este equipo multi y transdisciplinario utiliza en la atención y trabajo con poblaciones con BAPS o discapacidad en la escuela regular, y la relación y trato que establece con los docentes titulares de grupo, en aras de la consolidación de aprendizajes de los alumnos atendidos.

#### **7.4.1. Funciones de USAER.**

USAER es una instancia técnico-operativa que la Dirección de Educación Especial de la SEP ha impulsado para ofrecer los apoyos teórico - metodológicos necesarios en la atención de los alumnos que presentan BAPS asociadas o no a una discapacidad, dentro del ámbito de las escuelas de educación regular, pretendiendo contribuir en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

Los equipos se conforman por un director, una secretaria, un maestro de apoyo, un psicólogo, un trabajador social y un maestro de comunicación. Cada USAER atiende, o debería atender, a cuatro escuelas regulares de educación primaria y secundaria. Su marco normativo es el de la Educación Inclusiva, de la Articulación de la Educación Básica (RIEB) y del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, mediante las actividades de asesoría, orientación y acompañamiento, y el diseño y desarrollo de estrategias diversificadas en el aula para todos y de estrategias específicas para la población con discapacidad.

Con respecto a la evaluación, se plantea que los apoyos de los docentes USAER estén ligados a procesos de trabajo tales como: a) una evaluación inicial que considere el análisis de los contextos escolar, áulico y socio-familiar; b) la construcción de carpetas como instrumentos para la sistematización de los apoyos, c) la planeación con enfoque estratégico, lo cual implica participar junto con el resto de los docentes y directivos de la escuela en la planeación y programación de los PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar) y PAT (Programa Anual de Trabajo), para tratar de reorientar las políticas, las culturas y las prácticas hacia la consolidación de una educación inclusiva de calidad; d) la colaboración e intervención con fundamento en la planeación docente, y e) la evaluación y seguimiento (SEP, 2011).

En ese sentido, este estudio encontró que tres de las y los docentes USAER de las cuatro escuelas participantes, no realizan una evaluación inicial completa y sistemática de los estudiantes en atención. Sugieren que los papás son reticentes a dar información o la ofrecen de forma parcial porque no tienen confianza en el uso que se hará de ella. Comenta una maestra en entrevista:



No, más bien como que hay alguna situación familiar de la cual ella no quiere dar información, posiblemente pensando que la información se divulgue o desconozco cuál pueda ser su idea (de la mamá), pero la información es muy mínima, muy reservada. (E1D1\_Daniela\_01.04.2017).

Otra de ellas confirma: «...por más que esta uno... este, investigando otra vez y empezando desde el expediente de nuevo, te lo niegan, lo niegan, y lo niegan. Entonces eso también muchas veces dificulta la... el trabajo, la adaptación, así es».

También argumentan que cuando un alumno es canalizado de preescolar a primaria, no cuenta con carpetas de seguimiento o expediente debidamente conformado: «... es que en David no hay en sí un diagnóstico preciso, no trae expediente». (E1D1\_Daniela\_01.04.2017). Otra más confirmó: «... se supone que del preescolar los niños que ya están canalizados tienen un expediente, y ese expediente tiene [hace, con la expresión verbal, énfasis en el *deber ser*] que llevarlo a la primaria» (E1D2\_Irma\_03.03.2017). La maestra refiere que esto no siempre ocurre, así que a veces trabajan sin diagnóstico de USAER ni expediente o historial académico del alumno (Diario de Campo, p. 4 ¶5).

Por otra parte, los docentes titulares de grupo dicen contar con el apoyo de USAER para la evaluación y «canalización» de alumnos: «Sí, este, en este mes me acaba de avisar la maestra (la docente de USAER) que acaban de canalizar a otro alumno. Es Luis». Más adelante agrega: «...y platicando con la maestra (de USAER) me lo evaluó y pues se dio cuenta que sí requiere otro apoyo además de eso (además de motivarlo para trabajar)» (E1D1\_Daniela\_01.04.2017).

Estas evidencias ilustran el papel poco claro de los docentes USAER o el hecho de que los titulares de grupo esperan una mejor orientación y apoyo por parte del equipo, como la evaluación inicial completa y puntual respecto a lo que el niño conoce o ha desarrollado y lo que le falta por conocer o desarrollar. Sí se refiere una comunicación más o menos directa con los equipos de USAER para dar seguimiento y atención a los alumnos que presentan BAPS o discapacidad, aunque esta podría ser más abierta y precisa para los apoyos que se requieren en el aula.

En su favor, los docentes USAER argumentan que ya no pueden trabajar de la forma que ellos creían más conveniente para los alumnos, ahora se les exigen registros, tablas, deben llenar formatos, reportar eficiencia, mostrar avances medibles, integrar niños a la educación regular, entre otras. Todas estas actividades, de acuerdo con los docentes, están orientadas a la burocratización de la enseñanza, que más que beneficiar a los niños o apoyar directamente el trabajo en el aula, representan una carga y un impedimento para poder favorecer a los alumnos.

En ese sentido, no son pocas las investigaciones que señalan las dificultades en el papel de estos docentes especiales frente a la integración e inclusión de los alumnos a la escuela regular:

La integración vino a hacer una ruptura en EE. Un quiebre de la lógica de EE, donde los maestros se autopercebían como poseedores de un conocimiento específico que les permitía ofrecer una atención especializada a los alumnos que presentaban dificultades. Con la reorientación esto se rompe, deben dejar sus “lugares” seguros, en lo concreto y en lo simbólico, tienen que salir a hacer un trabajo para el que no están preparados, del que no están seguros que **pueden hacer**, incluso en ocasiones no están convencidos de que lo **deben hacer**, no están convencidos de que sea la mejor forma de hacerlo. (RIEE, 2006, p. 72).

Este hecho nos permite entender que estos docentes, si bien aprueban la política de inclusión educativa y se suman a ella, en particular por la meta que persigue «la normalización de los niños» (E1D3\_Alma\_10.11.2016) lo hacen más bien por tratarse de un decreto que por estar convencidos de ello; en particular el aspecto de las competencias académicas del currículo, dado que para algunos alumnos y alumnas resulta difícil y en algunos casos imposible acceder al programa regular. De ahí que, con los docentes titulares de grupo, prefieran orientar su práctica al desarrollo social del niño, pues lo consideran de mayor significancia en su integración, a pesar de que los USAER estén definidos como centros educativos transitorios y tendientes a la inclusión escolar: «Él, al parecer cuando estaba en primer grado sufrió violencia intrafamiliar, entonces yo lo que he hecho con él es trabajar más que nada la parte afectiva o de autoestima, como me lo sugirieron (refiriéndose

a las docentes de USAER)» (E1D1\_Daniela\_01.04.2017), lo cual evidencia que se trabaja con estrategias diferenciadas de atención, según se presenten las necesidades de los alumnos.

Al respecto, algunas investigaciones (Davis & Florian, 2004; Croll & Moses, 2003; Salend, 2004) sugieren que el profesorado debería estar bien preparado para ser capaz de reconocer las características singulares de sus estudiantes. Cuando esto ocurre y están debidamente capacitados y con el apoyo suficiente, pueden planificar e implementar con éxito programas educativos que potencian los puntos fuertes de cada uno de sus estudiantes, sus necesidades y vulnerabilidades.

También prácticas ejemplares descritas por Kluth, Straut & Biklen (2003), sostienen que los profesores deben desarrollar un enfoque integral para la enseñanza, instrucción de uso diferenciado y uso de estrategias adecuadas para satisfacer necesidades particulares presentadas por algunos estudiantes (Carroll, Fulmer, Sobel, Garrison-Wade, Aragón, & Coval, 2011), lo cual está ocurriendo en mayor o menor medida en nuestras aulas, aunque convendría valorar ese impacto en términos de una respuesta educativa congruente con la perspectiva intercultural y de inclusión. Sin embargo, es claro que los docentes hacen lo que pueden con lo que tienen a la mano, tanto en recursos como en experiencia personal y profesional, llegando inclusive, a improvisar en algunas ocasiones.

#### **7.4.2. Estrategias y recursos utilizados.**

El MASEE (Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial), esquema rector de los CAM y USAER, establece que las estrategias utilizadas para la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, implican asesoría, orientación y acompañamiento, a través de la diversificación y especificación de estrategias metodológicas elaboradas en colaboración con el personal de las escuelas, para la atención de alumnos con BAPS o discapacidad.

El documento promueve el apoyo de USAER hacia toda la comunidad educativa –en la escuela, en el aula y con las familias- en razón de una flexibilización curricular que ha de verse reflejada, principalmente, en «La organización de la evaluación para ser llevada a cabo

como proceso dinámico, con la participación activa del alumnado, del maestro de grupo y del docente de apoyo» (SEP, 2011, p.133).

Esta evaluación implica una fase inicial, una de seguimiento y una final que se debe realizar en colaboración con los docentes titulares de grupo, con los padres de familia y con cualquier otro profesional que concurra con el alumno (psicólogo, terapeuta, médico).

Así, las estrategias utilizadas por el equipo de USAER van en dos direcciones:

- a) Estrategias diversificadas para todos, y
- b) Estrategias específicas para población con discapacidad.

Las **estrategias diversificadas** involucran el desarrollo de acciones articuladas que despliega el docente de grupo y/o el docente de apoyo de USAER para dar respuesta a la diversidad en el aula y que se concretan en el respeto al proceso, al estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos y las alumnas a partir de una enseñanza acorde con los campos de formación de la educación básica.

De entre ellas se destacan las ACI, que como parte de la llamada flexibilidad curricular, el docente de USAER propone o realiza junto con el docente titular para el trabajo con el alumno que presenta BAPS, pero que bien pueden funcionar para el resto de todo el alumnado: «lo que es bueno para uno es bueno para todos» (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003).

Esto implica y significa, por ejemplo, que un examen o evaluación escrita no debiera ser el mismo, necesariamente, para todos; debiera considerar las ayudas que el alumno necesita para mejorar su aprendizaje y desarrollo. Pero esto no está ocurriendo en la mayoría de los casos de este estudio. Cuatro de las y los cinco docentes entrevistados y observados, no realizan ACI a los exámenes que aplican a los alumnos, sólo uno de ellos dice consultar «cuando es necesario» (E1D4\_Hugo\_03.05.2017), al equipo de USAER, y otra más refiere que primero pasa el examen a USAER para su revisión y luego lo adecúa con las indicaciones que se le hacen. En otros momentos, también fue posible observar que, a sugerencia del mismo equipo, esta docente exenta al alumno de la resolución de algunos reactivos o le pide que pase al salón de apoyo para que allá los resuelva.

Al respecto de la evaluación estandarizada y sin ACI, Casanova (2011a) puntualiza:

...aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén tomando en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la valía del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva. (p. 82).

En cuanto al diseño en la flexibilidad curricular se constata en dos de las docentes entrevistadas una adecuación o adaptación a los contenidos sugerida por las docentes de USAER:

...y platicando con la maestra (de USAER) me lo evaluó y pues se dio cuenta que sí requiere otro apoyo además de eso (además de motivarlo para trabajar); eh, con él estoy trabajando lectura de comprensión, pero de nivel primero, segundo de primaria –yo estoy trabajando con tercero, aclara la maestra-, entonces sí le estoy bajando las actividades para pues, mínimo trabajar en esa parte que se le dificulta. (E1D1\_Daniela\_01.04.2017).

Más adelante, esta misma docente agrega:

Y... hay un acercamiento con los maestros sobre, en cuanto a recomendaciones de cómo trabajar, qué tipo de actividades, si las actividades deben ser de menor grado de complejidad, o solo ponerle menos actividades de las que se les pone al resto del grupo, o si de plano tiene que modificarse todas las actividades. Incluso para las evaluaciones también hay, hay ciertas recomendaciones. (E1D1\_Daniela\_01.04.2017).

Otra maestra comenta:

... pues, la maestra encargada... la de educación especial que siempre está en la escuela (docente de USAER), me dice cómo debo plantearles los exámenes a los niños... incluso a ellos tres (sus alumnos con BAPS) nunca se los hago... no sé los doy escrito, bueno, se los doy escrito pero va guiado, yo se los leo y les trato de explicar un poquito. Si el examen está como muy elevado para ellos, yo les

hago uno oral, y si no saben escribir les ayudo también a escribir sus respuestas... yo la verdad en eso no conozco mucho (sobre evaluación inclusiva), yo nomás las sugerencias que me dan. (E1D3\_Alma\_24.03.2017).

Los dos párrafos anteriores evidencian que, además de las orientaciones que reciben los docentes por parte del equipo de USAER para las adaptaciones, las cuales son siempre de manera verbal y en forma de recomendaciones que pueden o no seguir a criterio propio, muchos de los contenidos con los que trabajan son de menor grado y complejidad respecto a su grado escolar, lo cual coincide con lo reportado por Pedraza y Acle (2009), quienes encontraron que los niños con Síndrome de Down integrados a la escuela regular, realizaban también actividades diferenciadas para su edad y grado escolar. Estas mismas autoras sugieren que esa diferenciación no podría considerarse, en modo alguno, positiva.

También se asume en la normativa de USAER, bajo la lógica de **estrategias específicas**, su intervención en el aula al identificar aquellos grupos sobre los cuales se debe realizar una indagación más profunda, para focalizar ahí su atención. En este sentido, el despliegue de las estrategias de apoyo en torno a la asesoría, la orientación y el acompañamiento por parte de USAER, además del trabajo directo con los alumnos y las alumnas en estas aulas a las que da prioridad, constituyen la oportunidad para un trabajo colaborativo con los docentes y para asumir la corresponsabilidad por la mejora de los resultados del logro educativo. Pero esto tampoco ha podido observarse en el transcurso del estudio o constatarse por las entrevistas a los titulares de grupo. Los docentes de USAER no trabajan directamente con el grupo, permanecen en su aula de apoyo y ahí reciben a los alumnos para su atención e intervención una o dos veces por semana (E1D4\_Hugo\_03.05.2017; E1D1\_Daniela\_01.04.2017). Es decir, los alumnos son retirados de su grupo/clase durante el horario escolar para trabajar con ellos actividades o contenidos específicos, lo cual implica más segregación: «Ajá, mira, la tendencia de trabajo de ellos (los docentes de USAER) es, eh, sacar a los niños, he... y trabajar con ellos». (E1D4\_Hugo\_03.05.2017).

Por su parte, los y las docentes de USAER refieren sentirse «evaluadas» por las maestras titulares del grupo cuando trabajan con este, por lo que prefieren realizar su labor por separado, además de que no logran ponerse de acuerdo para encontrar un espacio y

tiempo comunes donde se comparta información y se establezcan acuerdos en materia de integración y apoyo a los alumnos con BAPS.

Los alumnos observados en el estudio no presentan propiamente una discapacidad, síndrome o trastorno generalizado del desarrollo alguno (TDHA, autismo, por ejemplo). Las y los docentes entrevistados los refieren como alumnos «con un ligero retraso» (cognitivo o del desarrollo, se entiende), «con problemas de comportamiento» y otros dicen ignorar con precisión lo que tiene el niño: «... es que en Jaime no hay en sí un diagnóstico preciso, lo único es que no ha logrado él consolidar el proceso de lecto-escritura», aunque sí refieren la necesidad o ayuda que requiere el alumno.

Por ello, no se observaron ni dijeron utilizar los docentes otros recursos didácticos específicos como ábacos, calculadoras, macrotipos, sistemas auditivos, tablillas para escritura Braille, lenguaje de señas, entre otros, aunque sí comentan que no saben utilizarlos ni han tenido capacitación al respecto; sólo una de ellas refirió buscar la ayuda de la maestra de USAER para pedir prestado material para trabajar en el aula con el niño (regletas, por ejemplo), aunque dice que este no es suficiente y que frecuentemente tiene ella que elaborarlo en casa. También esta docente comentó que en ocasiones ha tenido que elaborar reportes de actividades, estrategias, medición de avances y reporte de resultados, inclusive fuera de tiempo, para completar ella la información que USAER debiera entregar a su dirección o supervisión escolar.

Ocurre también que los recursos no están disponibles para todos ni en la misma cantidad ni calidad. Una de las escuelas participantes en el estudio, no posee el apoyo de USAER y otra más de las docentes refiere que estuvo solicitando por más de tres años el apoyo de este equipo, hasta que, a insistencia de su directora, consiguió la visita de la unidad dos veces por semana. Ya el INEE (2019) reconoce que

El problema del presupuesto para la atención educativa especializada y profesionalizada también es una seria limitante para el desarrollo y la consolidación de la educación inclusiva.

El PIEE en 2014 ejerció 430.51 millones; 401.89 millones en 2015; 534.07 millones en 2016 y, de acuerdo con la Cuenta Pública, ejerció 211.5 millones de pesos en 2017,

que en términos porcentuales representa una reducción del 60% respecto a 2016. (N.I.K. Beta S.C. / SEP, s/f, p.7).

La información analizada nos permite comprender cómo el proyecto de inclusión educativa resultado de una política internacional, al adaptarse a las condiciones del sistema educativo nacional y establecerse como normatividad, representa para los docentes participantes un *deber ser* que actúa constituyendo una práctica única, específica y emergente, en la mayoría de los casos. Así, el proyecto de inclusión educativa es construido por los docentes que participan de él en su hacer cotidiano, con base en los sentidos y significados que cada uno le atribuye y apoyándose en las dinámicas y estructuras propias del sistema educativo y de su plantel educativo. Es decir, la inclusión se instrumenta en la medida de las posibilidades de cada docente y escuela, tanto como sea posible, a través de la práctica cotidiana y abandonando o dejando de lado, incluso, la normativa.

Es claro que las y los docentes en sus actividades, tanto los titulares de grupo como los de USAER, le dan forma y sentido mínimo a este proyecto inclusivo, haciendo uso de conocimientos y prácticas que desde siempre han considerado funcionales, independientemente de que se les proporcione o no las condiciones o los recursos necesarios para edificar esta práctica educativa.

El hecho de que las y los docentes digan, por ejemplo, que poco saben sobre el tema, que no han tenido formación suficiente, que no están disponibles todos los apoyos que requieren, y que, aunque saben que no es lo deseable, recurran a estrategias ajenas a la normativa, porque no encuentran los espacios o se sienten limitados en tiempo y con respecto a los avances esperados del programa, para atender de manera «especial» a los niños con BAPS, los hace tomar medidas arbitrarias, aunque prácticas, como el hecho de recurrir al apoyo del equipo USAER en la aplicación directa de los exámenes, dejando en manos de «los especialistas» la evaluación, como se pudo constatar en el caso de dos docentes de los cinco entrevistados. Por tanto, podemos concluir que, aunque hay buenas intenciones en las políticas educativas institucionales, en realidad no existe un compromiso real para llevarlas a cabo y su implementación se percibe complicada, dadas las limitaciones en estructura organizativa, recursos o apoyos y formación docente.



Así, dada la necesidad de validar el cumplimiento de sus obligaciones como docentes y aunque conscientes de que los resultados logrados no son los esperados, sus acciones contribuyen a la idea de que la inclusión educativa está apenas dando sus primeros pasos y se explicita en los términos mínimos posibles. Habrá, pues, que seguir trabajando y caminar más aprisa hacia la inclusión, si queremos consolidar una educación de calidad para todos.

## **7.5. Formación docente**

Numerosos estudios consideran que elementos como el papel del profesorado y su formación, así como la implementación de estrategias didácticas adecuadas y las modificaciones o adaptaciones curriculares pertinentes, son los instrumentos de inclusión más importantes de que se dispone para atender la diversidad del alumnado (Gil, 2005; Ainscow, 2005; Tenorio, 2007; IDIE, 2009).

Los docentes participantes en el estudio tienen entre 22 y 37 años de edad, por lo que pueden considerarse docentes noveles, aunque todos refieren experiencias de inclusión con alumnos con BAPS y discapacidad, y entre 2 a 13 años de servicio. Dos de estas docentes cuentan con doble plaza y otros dos realizan actividades distintas por la tarde (ventas) para completar sus ingresos; seis son egresados de escuelas normales (cinco de la Normal Superior de Colima y una de la Normal del Estado de Jalisco); una más de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, con licenciatura en Educación Especial. Cuatro de estos docentes poseen maestría en educación, dos con especialidad en gestión educativa, ofrecida por la propia Normal Superior de Colima, y dos más en innovación e investigación, ofertada por una universidad privada del estado.

Como algunos estudios sugieren, la formación inicial y continua es un elemento clave para facilitar la inclusión. En ese sentido, la Escuela Normal de Colima no parece estar brindando las herramientas necesarias para capacitar a los docentes en la atención y trabajo con estas poblaciones. Así, un docente reconoce que lo que le enseñaron no le sirvió de nada: «prácticamente yo salí obsoleto, este... yo salí con el plan del 97 (por el año de 1997), y hubo unas modificaciones cuando egresé y pues ahora sí que conforme a la marcha hemos ido, eh, creciendo ¿verdad?, con material bibliográfico y así» (E1D4\_Hugo\_03.05.2017). Este

docente egresó de un plan de estudios sin vigencia, donde poco se hablaba de la inclusión, mientras que la única egresada de la Escuela Normal Superior de Jalisco, comenta que tuvo durante tres o cuatro semestres materias vinculadas al trabajo con NEE, específicamente sobre adecuaciones curriculares, «y otras clases relacionadas».

Pese a ello, los docentes hacen esfuerzos para suplir por cuenta propia esas carencias formativas: cursan maestría, preguntan, buscan recursos de apoyo en internet, consultan bibliografía; asisten a congresos o diplomados o se comunican y apoyan entre ellos para brindar la mejor atención posible. Dos de ellas comentaron realizar consultas directas al personal de USAER sobre dudas, estrategias de trabajo o material adecuado, otro más refirió que la maestría le dio elementos para «trabajar la investigación-acción» y retroalimentar su práctica docente al respecto. Finalmente, una más refirió que tomó clases con el antiguo programa donde se veían las necesidades educativas en general, pero no se abundaba o hacía énfasis en ellas. Sin embargo, en la maestría en innovación e investigación, sí pudo conocer de cerca las estrategias de apoyo a estos alumnos, por lo que considera que su formación ahora está más completa.

En un estudio de Hwang y Evans (2011) desarrollado con 29 profesores coreanos, también una gran mayoría de ellos (89.64%) señaló que carecían de la formación necesaria para afrontar con éxito los retos de la inclusión. En otro más desarrollado en México, de Serrato, García y Navarro (2012), los docentes comentan no haber recibido información ni preparación para hacer frente a la integración de alumnos con NEE, ni sobre inclusión, por lo que actúan con base en sus conocimientos y supuestos. El estudio evaluativo de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2006), realizado al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), concluye al respecto que el personal docente, tanto de educación especial como regular, manifiestan temor por no tener conocimientos ni estar preparados en el trabajo con niños con discapacidad; además de que la sensibilización, actualización y capacitación no presentan continuidad después del curso intensivo, por lo que no han logrado un impacto significativo en sus prácticas.

Como se evidencia, la inadecuada e insuficiente formación docente inicial y continua en la atención y trabajo con la diversidad, sigue siendo un problema para el desarrollo de la

educación inclusiva en nuestro país. Esta dificultad ha sido frecuentemente reportada en estudios evaluativos al respecto, aunque no atendida todavía. Al respecto, las escuelas normalistas se encuentran ahora en un proceso de diagnóstico sobre su quehacer y fines, sus planes y programas de estudio y su impacto social y educativo, que se espera rindan frutos.

Por esta investigación, fue posible evidenciar algunos aspectos de la formación inicial y continua que conviene atender, descritos a continuación.

### **7.5.1. El problema de la identidad docente.**

Los docentes de Educación Regular (ER) entrevistados, dijeron tener claro su papel como maestros titulares de grupo hasta antes de la Reforma Educativa: conocían sus alcances y limitaciones, sus derechos, sus obligaciones, su perfil personal y profesional y eran capaces de desenvolverse con seguridad y confianza en el desempeño de sus labores. Aunado a ello, también tenían claridad de su papel frente a los alumnos que atendían: en qué y cómo tenían que apoyarlos; sabían cuándo «canalizar» a alguno de ellos, con quién e identificaban que esa era la mejor forma de atenderlos (E1D1\_Daniela\_01.04.2017; E1D3\_Alma\_24.03.2017). Sin embargo, como comenta una de ellos:

... ahora con los cambios que ha habido, ya no sabe uno qué hacer, no sabemos qué verdaderamente nos corresponde y qué no; porque ahora quieren que el maestro haga todo: que complete el programa, que atienda a todos los niños tengan discapacidad o no, que atienda casos de bullying, que reporte avances, que haga que los papás participen más... (E1D1\_Daniela\_01.04.2017).

Mención especial requiere una de las maestras, quien se formó como Asesora Técnico Pedagógica (ATP) y ejerció funciones durante 3 años, pero recién volvió a las aulas porque dice, «quién sabe cómo va a estar lo de los ATP, igual nos dejan fuera», dados los recientes cambios en política educativa donde, particularmente, estas figuras docentes han quedado más o menos a la deriva.

Resignificar la figura del ATP -quien era considerado sólo como un auxiliar de las supervisiones escolares o un trabajador tecnoburocrático más del sistema-, es fundamental por el importante papel que estos realizan de acompañamiento, de asesoría técnico-

pedagógica, de vinculación con las supervisiones escolares y de zona, y que deberán realizar con mayor puntualidad a partir de la evaluación que realizarán en este 2017 y que tiene una relevancia fundamental: su permanencia en la función.

Sin embargo, estos docentes aún se consideran «inclusivos», pues para ellos la inclusión se representa con la atención que brindan, unos y otros –docentes regulares y docentes USAER- en el aula a indígenas, a niños con capacidades diferentes, a sujetos con alguna diferencia: parapléjicos, débiles visuales, síndrome de Down, etc. Es decir: pareciera bastar con la presencia física y esporádica de estas poblaciones en las aulas regulares, para que el docente considere que la inclusión está dada, sin diferenciarla del proceso de integración, propiamente dicha.

Respecto a la identidad y autoimagen de los docentes de USAER, ellos se reconocen todavía como «maestros de educación especial», bajo el paradigma o visión positivista de la discapacidad o necesidad educativa especial, aunque reconocen que su papel ha sido relegado: «... ahora ni somos maestros ni somos especiales, ¡ja, ja, ja!... (Ríe nerviosamente)». En ese sentido, por momentos se muestran celosos de su labor y retienen al alumno o alumna en el aula de apoyo, el cual generalmente es un espacio pequeño medianamente acondicionado para el trabajo de la USAER, pero donde coinciden también la psicóloga, la trabajadora social y otras figuras del equipo, y por lo tanto se presta poco para la atención directa con el alumnado por las constantes interrupciones de voces, de entradas y salidas del personal, de entrevistas con padres, etc. Sin embargo, la docente prefiere trabajar en ese espacio a hacerlo dentro del aula regular del alumno donde tendría mayor libertad y comodidad, lo cual supone que teme perder su autoridad, su espacio físico y social, símbolo de su autonomía y legitimidad.

Estas situaciones, lejos de favorecer el intercambio de experiencias, saberes y aprendizajes, ha provocado dejar en cierta indefinición al propio alumnado con BAPS o discapacidad, quien ya no sabe exactamente por quién será atendido y cuándo, dónde o en qué situaciones. Así, cuando se le preguntó a un alumno que se mostraba distraído dónde haría el examen, dijo no saber, que esperaba que su maestra le dijera con quién le tocaba (refiriéndose a si respondería el examen en su salón o con la docente de USAER).

Ya Valladares y Rivera (2012), planteaban al respecto que el perfil de estos docentes de apoyo se da

... a partir de las denominaciones relativas a un determinado perfil profesional, que rápidamente se ve influenciado por una serie de factores personales y contextuales que emergen en el ejercicio de dicho rol, en este nuevo contexto laboral y escenario socio cultural, planteando un proceso de constante resignificación, producto de la convivencia, la estructura y organización del sistema educativo en su conjunto y la dicotomía entre lo que se espera de este profesional de apoyo y lo que en efecto representa para cada uno de los actores, su relación y significado con este nuevo rol. (p. 155).

Para el caso de los docentes regulares, el que estos no tengan claridad de como referirse o nombrar a sus alumnos y alumnas con discapacidad o barreras para el aprendizaje denota, en principio, que no se muestran particularmente cómodos con la presencia de la diversidad en el aula, ya sea porque no saben cómo afrontarla, atenderla, o porque se sienten evidenciados en sus propias limitaciones de aceptación de la diferencia. Se refieren, por ejemplo, a un alumno(a) con BAPS como «especial», «con capacidades diferentes», «niño de RASE», para diferenciarlo de «los otros», «los normales» o «regulares», es decir, aquellos que no presentan ninguna limitación para el aprendizaje o el desarrollo.

Ya algunos estudios sugerían que el docente, en general, se muestra positivo hacia la inclusión, siempre y cuando ésta no sea en su aula, y tampoco para ciertas discapacidades; prefieren, por ejemplo, a un alumno ciego o con síndrome de Down, que a uno con dificultades conductuales. Al respecto, Stainback y Stainback (1984) advierten que la contraposición de las personas en dos categorías distintas -normales y especiales- se considera incorrecta, pues todos se diferencian por su ubicación en distintos continuos de características intelectuales, físicas y psicológicas.

Quizá el problema de la no identidad de los sujetos con BAPS y/o discapacidad por parte de las y los docentes, estriba también en que estos esperan que todos los niños alcancen los resultados de aprendizaje esperados que se prevén para cada grado escolar y asignatura; es decir, las y los maestros parecen tener las mismas expectativas académicas para todo su alumnado, y cuando esto no se logra, se muestran frustrados, agobiados y hasta reticentes a

favorecer la inclusión, porque no han entendido la necesidad de alcanzar el equilibrio correcto entre la no exclusión de los alumnos (como resultado de expectativas demasiado exigentes) y el no bajar las expectativas de su aprendizaje, necesarios para dinamizar que todos aprendan.

### **7.5.2. Los centros de formación de docentes y las instituciones de educación superior.**

Es en este contexto antes descrito que las nuevas prácticas inclusivas no sólo se (re)producen en el marco escolar o de aula, sino en un ámbito educativo mayor: los centros de formación de profesores, planteando así un desafío a estas instituciones y a las y los nuevos profesores en formación.

Al respecto, tres docentes reconocen que lo que le enseñaron no les sirvió de nada, porque egresaron con un plan de estudios sin vigencia, donde poco se hablaba de la inclusión. Otra más comenta que su formación normalista la realizó con un plan que poco o nada valoraba la educación especial, por lo que reconoce que todo lo que sabe lo ha ido adquiriendo en la práctica. En contraposición, la docente formada en la Normal de Jalisco, comenta que su formación inicial sí le dio elementos para trabajar con estos alumnos:

A lo mejor no los... los suficientes, pero sí este... bueno, el estar consciente de la importancia de una evaluación, de un seguimiento, de las adaptaciones, de conocer a los niños que tienen sus necesidades, y que pues no podemos evaluarlos igual que al resto del grupo, pues sí nos da este... elementos (la formación inicial). (E1D2\_Irma\_03.03.2017).

En ese sentido, es posible identificar que estos profesores van construyendo su identidad profesional con base en habilidades y capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que dista de la escuela a la que se verán enfrentados, produciendo una serie de problemáticas que no son capaces de solucionar una vez que se encuentran en ejercicio, coincidentemente con lo señalado por Tenorio (2007). Es decir, se les prepara para un trabajo con alumnos «regulares» en un ambiente «normalizado» de trabajo, donde se cuenta con todos los recursos materiales y pedagógicos suficientes y necesarios para afrontar las

dificultades propias de la labor docente que se les fueren presentando, cuando la realidad es otra: cuentan con alumnos diversos, en contextos frecuentes de vulnerabilidad, con recursos limitados, con una exigencia curricular que les agobia, y con una formación inicial y continua también limitada.

El modelo educativo 2016 dedica todo un apartado a los procesos de formación y desarrollo profesional docente donde hace énfasis, precisamente, en los procesos de evaluación, el desarrollo profesional docente y la formación, además de dedicar otro específico a la inclusión y la equidad. En el documento que presenta el Modelo, se asegura que «se requiere de una revisión de la formación y el desarrollo profesional docentes. La profesionalización de los maestros debe comenzar desde su formación inicial y ser un continuo durante toda su vida laboral». (SEP, 2016, p. 53).

Sin embargo, estos jóvenes docentes no se han quedado cruzados de brazos y hacen su mejor esfuerzo por seguirse preparando: la mayoría van a cursos, talleres y congresos, cursan maestrías, revisan bibliografía, preguntan a otros docentes en los consejos técnicos escolares, buscan información en el internet, etc., en coincidencia con un estudio de la OCDE (SEP-INEE, 2014), donde los docentes dicen asistir más a cursos y talleres (94.3%), frente a actividades como redes de desarrollo profesional (27.5%) o tutorías u observación por parte de colegas (38.1%).

Otra docente entrevistada comenta que ha asistido a convenciones educativas con expositores internacionales sobre temas de atención a la diversidad; que la experiencia y los conocimientos los ha ido adquiriendo durante la maestría y en la práctica educativa pública y privada, brindando clases de regularización. Una más refiere que ha tomado cursos por su cuenta y cree que es imposible conocer todas las NEE, por lo que considera que si en el ciclo escolar tienes un niño o niña con tal discapacidad o limitación, «tendrás que informarte y prepararte para atender específicamente a ese alumno, tendrás que leer mucho y preguntar a otros compañeros que hayan atendido a alumnos así... », Lo cual coincide con el referido estudio de la OCDE, en relación con los resultados de formación vinculados con el diálogo informal entre pares para mejorar la enseñanza (aunque se observa preferentemente con otros maestros regulares, no con los docentes especiales), y la lectura sobre la función y el desempeño docentes.

Por ello, es indispensable que las escuelas normales impulsen los cambios necesarios para actualizarse y seguir siendo el pilar de la formación inicial de los maestros de educación básica. La revisión de las escuelas normales está ahora en curso, por lo que habrá que esperar para ver los primeros resultados.

Enseguida se presentan las conclusiones generales de esta investigación, resultado de la discusión y análisis de la normativa y las prácticas valoradas. Se ofrecen también algunas recomendaciones para esas mismas prácticas y políticas, así como para la agenda de investigación en evaluación inclusiva en nuestro país.



## CONCLUSIONES

### Conclusiones

Un principio fundamental de la educación inclusiva es la transformación escolar, la cual supone una adaptación del sistema a las y los alumnos y no de estos al sistema, como ha venido ocurriendo. Esta difícil tarea requiere cambios institucionales, curriculares y didácticos por parte de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Así, aunque las administraciones tienen competencia sobre el marco normativo, evaluador y financiero o de recursos, las escuelas y los profesores tienen cierto margen de acción para hacer cambios operativos funcionales (realizar ACI, revisar sus estrategias metodológicas, favorecer el contexto escolar y del aula, trabajar conjuntamente con otras figuras, reorganizar los tiempos y redireccionar los recursos para el apoyo efectivo), y reclamar luego reformas necesarias al sistema educativo (equidad y calidad educativas, financiamiento adecuado, capacitación y actualización docente, entre otras).

En cualquier caso, si estos actores educativos redimensionaran y valoraran su papel como transformadores de una **cultura escolar inclusiva**, a fin de que pueda esta, luego, traducirse en políticas y prácticas que tengan en cuenta a toda la comunidad educativa, se abrirían nuevas y mejores posibilidades de éxito para la inclusión, dado que son ellos las figuras fundamentales en todo proceso educativo, junto con el estudiante. Por ello, las escuelas deben estar abiertas a modificaciones importantes en su estructura organizativa y en el concepto, alcance y dimensiones de la inclusión; deben buscar estrategias que promuevan el aprendizaje y trabajo colaborativos entre todos los profesionales implicados (docentes regulares y de apoyo, trabajadores sociales, directivos, médicos especialistas). En ese sentido, por el estudio sí puede constatarse un avance respecto a las creencias, percepciones y supuestos que plantea la inclusión; es decir, ahora las y los docentes parecen estar más conscientes de su papel transformador dentro del aula y están dispuestos a asumirlo, aunque algunos pocos todavía se muestren reticentes al respecto, por considerarlo una moda o una imposición.

Por otra parte, a pesar de que existe **normativa internacional y nacional** suficiente para avalar el modelo inclusivo, todavía no se ha sistematizado su implantación por parte de

las autoridades educativas, para pretender valorar, en justa medida, si la educación inclusiva funciona o no, para conocer si su aplicación es real y posible y hasta dónde o cómo; para saber si se avanza o retrocede, o para redireccionar los esfuerzos que conduzcan al logro de los objetivos planteados. Además, la normativa sigue estando descontextualizada de la realidad de nuestras aulas, por lo que se dificulta su aplicación y las y los docentes recurren con frecuencia a estrategias evaluativas fuera de ella, pero que les resultan prácticas y funcionales, operativamente hablando. Este profesorado está plenamente consciente de estas limitaciones y hasta arbitrariedades, pero las actividades y tiempos escolares previstos, los contenidos curriculares estipulados y la falta de formación docente, les preocupan y terminan por agobiarlos y hasta desalentarlos en la tarea de la inclusión.

Por ello, la inclusión necesita ser reconocida como un proceso continuo, un trayecto activo que podría no tener fin, o un estado de cosas que debería orientar el quehacer diario de las comunidades educativas, en un afán por alcanzar el mejor aprovechamiento posible para el desarrollo integral de las y los alumnos. Por ello, se necesita producir información y conocimiento sobre lo que significa e implica el derecho a la educación de calidad en un marco de equidad e inclusión no solamente para los estudiantes que presentan BAPS, sino para los distintos grupos sociales vulnerables que conforman el país (indígenas, migrantes, personas con discapacidad). Implica, también, desarrollar indicadores que permitan identificar el grado de inclusión de la educación; caracterizar las condiciones de la oferta educativa que se ofrece en los distintos tipos y niveles, así como valorar si esas condiciones contribuyen o impiden el ejercicio del derecho a una educación de calidad para cada uno de estos niveles, grupos poblacionales y estudiantes del sistema educativo nacional en su conjunto. Urge, pues, un compromiso decidido por parte de las autoridades, a realizar los cambios necesarios en las políticas educativas y a centrar los esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para cuidar que nadie se quede atrás.

Si bien la ausencia de información válida y confiable revela que la educación inclusiva no es un tema prioritario en muchos gobiernos, preocupa el hecho de que invisibiliza a las personas con BAPS y/o discapacidad en las políticas públicas, impide conocer los niveles de cumplimiento de su derecho a la educación, las barreras específicas

que enfrentan y la probable relación de su discapacidad o barrera para el aprendizaje con otros factores como la condición socioeconómica, los entornos de violencia y marginación, el género, la pertenencia a comunidades indígenas, entre otros). Esto trae consigo que los estados no puedan diseñar planes y programas factibles y perdurables en el tiempo si no se conocen las condiciones de vida de sus destinatarias/os y los factores que dificultan el ejercicio pleno de sus derechos. Por ello, la producción de datos suficientes, claros y desagregados se convierte en una condición indispensable en México para avanzar en la implementación de políticas y prácticas educativas que brinden a todas y todos las mismas oportunidades.

En relación con las **prácticas de evaluación**, es claro que la evaluación inclusiva incluye más de lo que pudo evidenciarse en las aulas: implica la atención al proceso de aprendizaje considerando que la evaluación debe estimular el logro de todos los estudiantes, desarrollar la autoevaluación y la reflexión sobre lo aprendido, a través de una metodología inclusiva. Supone también el respeto y valoración de todas las diferencias, incluyendo canales, ritmos, modos y tiempos de aprendizajes. Algunos de estos elementos han sido posible valorarlos durante la observación y por las entrevistas, pero se puede concluir que las prácticas de evaluación comienzan apenas a mostrar algunos rasgos de inclusividad: sólo algunos docentes realizan adaptaciones curriculares (dos de ocho participantes); se registran estrategias diferenciadoras, metodologías inclusivas, organización y gestión escolar colaborativa, entre otros, pero estas distan mucho de ser reconocidas como prácticas concretas y permanentes de evaluación inclusiva; es decir, las prácticas inclusivas observadas y analizadas, cuando están presentes, son arbitrarias y esporádicas, lo cual impide que se valoren como prácticas de inclusión plenas. Además, la evaluación necesita estar claramente unida a otros aspectos como la financiación y los recursos que apoyan el proceso de inclusión, los cuales están escasamente presentes en las escuelas y aulas valoradas.

Otro aspecto importante a considerar en las prácticas evaluativas inclusivas, es el hecho de dar preferencia a una evaluación formativa y formadora frente a la sumativa, a través de la utilización de una amplia variedad de estrategias y modelos con base en la colaboración y apoyo no sólo entre docentes, sino también de especialistas, padres de familia y los propios estudiantes. Pero esto no está ocurriendo así en las prácticas registradas. Los

resultados de la investigación evidencian una escasa colaboración entre docentes y otros especialistas para el diseño y realización de la evaluación, y aun menor para referenciar y comunicar los resultados a los padres y madres de familia. Sí se observa, en contraparte, un esfuerzo por considerar el proceso todo y darle mayor importancia a la evaluación formativa por sobre la sumativa, pero no se prevé para ello mayores o mejores estrategias, como formatos alternativos de evaluación, opciones de autoevaluación y coevaluación o modelos de evaluación participativa, por ejemplo, que la literatura reporta como valiosos para promover la inclusión. Así mismo, tampoco se favorecen procesos como la autorregulación y autonomía personales en el proceso evaluativo, indispensables en la formación de cualquier persona, y más tratándose de estudiantes con limitaciones para el aprendizaje y el desarrollo.

El caso de la evaluación diagnóstica es singular, dado que los resultados de esta investigación evidencian que esta evaluación inicial no se realiza de manera integral, amplia, colaborativa (entre docente regular y docente especial) y no se comunican suficientemente los resultados ni a los docentes titulares de grupo ni a los padres y madres de familia responsables. Los documentos generados en esa evaluación (reportes, pruebas, registros), permanecen en poder del equipo de USAER y no se comparten o complementan con los generados en el aula por el docente regular. Este hecho es particularmente delicado, dado que la evaluación diagnóstica se reconoce como el punto de partida del proceso de educación inclusiva, y sin la cual difícilmente se podrían organizar los apoyos necesarios para su implementación.

Se trata de una evaluación cuya finalidad no es clasificar o comparar a los alumnos, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su aprendizaje y desarrollo. Una evaluación continua, flexible y dinámica, que acompañe todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y tenga como propósito fundamental proporcionar información al inicio, durante y al final del proceso, para la toma de decisiones. Es decir, que permita conocer el punto de partida de los alumnos en relación con los aprendizajes esperados, retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza acorde a las características y necesidades de los estudiantes, y comprobar si se han logrado o no los aprendizajes y en qué medida.

En relación con la eficacia de las prácticas de evaluación inclusiva consignadas, el informe «Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula», de la Agencia Europea para el

Desarrollo de la Educación Especial (2003), señala cinco factores considerados eficaces para la educación inclusiva: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, solución cooperativa de problemas, agrupamientos heterogéneos y enseñanza eficaz. De estos, sólo tres factores – aprendizaje cooperativo, agrupamientos heterogéneos y enseñanza eficaz-, se cumplen parcialmente en los casos valorados. Los referidos a la enseñanza colaborativa y la solución cooperativa de problemas, no pudieron constatarse por las observaciones o las entrevistas, aunque también es claro que los maestros hacen lo que pueden con lo que tienen a la mano, en razón de recursos, tiempos y formación, para la atención de estas poblaciones con BAPS. Y aunque la Agencia Europea reporta prácticas desarrolladas en otras latitudes y contextos diferentes (el europeo, en este caso), estas han servido y sirven como referente para evidenciar experiencias de buenas prácticas inclusivas.

La eficacia de las prácticas en la enseñanza y el aprendizaje, por su parte, se pueden traducir de manera concreta en los logros académicos generados entre los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje. En ese sentido, los profesores participantes en este estudio aluden a ciertos criterios como indicadores de los logros que han obtenido como esfuerzo de su trabajo: casos exitosos de inclusión en niveles educativos subsecuentes; transformaciones escolares que benefician a todos, no sólo a los alumnos con BAPS y/o discapacidad; creación de comunidades de aprendizaje diversas, etc. Entre ellos, destaca el avance del desempeño emocional y social del alumno y algunos logros académicos evidenciados en el promedio o las calificaciones, aunque admiten que estos últimos difícilmente se corresponden con los aprendizajes esperados del programa oficial, por lo que no se consignan ni reportan.

Valorar la participación del **equipo de USAER** como docentes especiales, cobró especial dimensión en los resultados de esta investigación, dado su papel sugerido de docentes de apoyo al aula regular. Así, se pudo constatar que esta importante figura educativa no está siendo valorada en suficiencia ni por los docentes regulares ni por ellos mismos, dado que se mantienen al margen o en paralelo del proceso de inclusión emergente en las aulas. Esto es, no participan brindando el suficiente apoyo al docente regular, tanto para la evaluación inicial completa requerida, como para la colaboración e intervención en la planeación y desarrollo de la clase, así como para el seguimiento y evaluación posteriores.

Por ello, se espera siempre una mejor y más decidida participación de estos docentes especiales directamente en el aula, algo que no está ocurriendo en ninguno de los casos observados.

Por otra parte, se constata también una desconfianza a brindar o compartir información a través de los documentos formales como las carpetas del alumno para la sistematización de los apoyos, los cuales se concentran exclusivamente en el aula de USAER y no se comparten o comunican al docente regular o a otras figuras que convergen con el alumno. Ello denota cierto afán de centrar su acción educativa únicamente en su espacio de trabajo, a fin de no perder autoridad o espacios físicos y de poder ganados. Esta pugna evidente entre docentes regulares y de apoyo, ya había sido referida con anterioridad por otras investigaciones, aquí sólo constata su persistencia y permanencia.

El aspecto de la **formación inicial docente** preocupa de manera particular porque se evidencia reiteradamente en el estudio que los profesores sienten que no tienen los conocimientos profesionales para trabajar con estudiantes que presentan alguna limitación para el aprendizaje y el desarrollo, mucho menos para el caso de las discapacidades, ya sea porque no encuentran los recursos suficientes y necesarios para ello, como capacitación, materiales didácticos y grupos pequeños de clase, o porque no tienen tiempo para atenderlos. Aun así, alienta que los más jóvenes y menos experimentados muestren, en general, actitudes más positivas y una mayor disposición para trabajar la inclusión, y que logren suplir esas limitantes de formación académica por cuenta propia con capacitación, actualización y otras estrategias a su alcance. Se trata de iniciativas individuales que estos noveles docentes implementan para hacer efectiva la inclusión en su propia aula en la medida de lo posible, pero que luego no encuentran refuerzo o aliento suficiente en sus cuerpos directivos u otros docentes, que pudiera traducir esa práctica inicial e individual en una replicable y general.

En ese sentido la labor del docente inclusivo (Blanco, 2005) requiere de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza; que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional; que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familiares del alumno (a); que conozca bien a todos sus estudiantes y esté preparado para diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de

aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas con respecto al aprendizaje de sus estudiantes, les brinde el apoyo que precisan y evalúe su progreso en relación con su punto de partida y no en comparación con otros.

De entre estas características requeridas, destacan para las y los docentes participantes el hecho de que parecen conocer muy bien a sus alumnos (as); presentan, en general, altas expectativas para su aprendizaje y desarrollo, así como el hecho de que les ofrecen todo el apoyo educativo de que disponen, para que alcancen logros académicos y personales valiosos. En dos de estos docentes también se reporta un esfuerzo por identificar la relación entre la transformación escolar con su práctica cotidiana en el aula: investigan, se documentan, consultan a expertos; se atreven a experimentar con estrategias innovadoras, a seguir métodos de investigación en la práctica, entre otros, los cuales denotan una conciencia crítica y propositiva de su papel como agentes de cambio en la necesaria transformación que supone la inclusión educativa y una vinculación explícita entre la teoría y la práctica, indispensables para la innovación educativa.

Esto podría capitalizarse más allá evidenciando esos logros entre la comunidad educativa local, como resultados de un proceso continuado de reflexión, análisis y acción, que permitan reconocer y celebrar lo que hasta ahora se ha hecho bien y consolidar cambios transformacionales a nivel nacional más rápidos y eficaces de lo que ya se ha logrado. Esto es, recuperar las buenas prácticas docentes, definir las, caracterizarlas, difundirlas y promoverlas, en un afán de hacer accesible y posible la educación inclusiva para todos y todas.

A continuación, se ofrecen algunas recomendaciones prácticas para el desarrollo y consolidación de la evaluación inclusiva en las aulas de educación primaria en Colima, a partir de los resultados y conclusiones consignadas.

## **Recomendaciones**

Derivadas de la presente investigación, se sugieren algunas recomendaciones puntuales en tres líneas de acción: a) la construcción de políticas públicas inclusivas, b) el trabajo y

desarrollo de prácticas inclusivas para las escuelas y aulas participantes y, c) la reflexión de una agenda de investigación futura sobre educación y evaluación inclusiva.

A) *Recomendaciones para la construcción de políticas públicas.-*

- Elaborar un diagnóstico sobre las instituciones educativas existentes por nivel educativo, sus condiciones de infraestructura, equipamiento, tecnología, capacidades y competencias docentes, modelos, metodologías y materiales didácticos específicos, en relación con el derecho de las distintas poblaciones con BAPS y/o discapacidad a acceder a una educación de calidad, a fin de dimensionar el problema real de la atención y trabajo que se necesita para hacer efectivo ese derecho, y tomar decisiones para eliminar todas las barreras de acceso, permanencia y progreso.
- Abandonar, de manera definitiva, el modelo paralelo de educación especial, y transitar de manera ordenada, clara y decidida hacia un modelo social de inclusión, a través de la implementación y/o adecuación, por ejemplo, del Índice para la inclusión en cada escuela, que permita valorar la propuesta educativa toda y dimensionar sus ventajas y limitaciones reales.
- En relación con la formación docente, se sugiere ofrecer en las escuelas normalistas y de educación superior, una orientación práctica del papel del docente donde se ofrezca: un concepto de diversidad amplio, la mejora de la respuesta a la diversidad como meta última de todo el proceso educativo, el trabajo y aprendizajes colaborativos como estrategia de formación, y una flexibilidad en el concepto, enfoque y propósitos de la evaluación regular, y de la evaluación inclusiva en lo particular.
- Formar a las y los docentes en el modelo social de la discapacidad, a través de estrategias claras y funcionales sobre cómo hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva con equidad y calidad.
- Realizar un seguimiento a las y los estudiantes normalistas y del área de educación, desde su formación inicial y continua, a fin de retroalimentar a las instituciones formadoras de docentes y a sus propios alumnos (as) de las mejores experiencias y prácticas educativas posibles en inclusión.



- Ofrecer líneas orientadoras y directrices específicas sobre la evaluación inclusiva a poblaciones con BAPS y/ o discapacidad, que permita a las y los docentes tener claridad sobre qué, cómo, cuándo, para qué evaluar, y cómo consignar estas evaluaciones de manera amplia, descriptiva y propositiva.
- Recuperar esfuerzos y experiencias en evaluación inclusiva de otros países como Chile, por ejemplo, quienes por tratarse de una realidad más latinoamericana, pueden ofrecer ejemplos claros de cómo hacer efectiva este tipo de evaluación, cómo instrumentar cambios transformacionales que conduzcan a la mejora educativa del sistema todo y de las aulas en lo particular.

*B) Recomendaciones para el trabajo y desarrollo de prácticas inclusivas en evaluación.-*

- Cuidar que la evaluación fomente siempre la toma de conciencia del propio proceso de enseñanza-aprendizaje y sirva de retroalimentación para el aprendizaje.
- Privilegiar una evaluación abierta, flexible, participativa, curricular, motivadora y justa.
- Privilegiar la auto y coevaluación, así como la participación de otras figuras cercanas al alumno (a), como padres y madres de familia, terapeutas, docentes de apoyo, otros especialistas.
- Evitar la exclusión de las y los estudiantes con BAPS y/o discapacidad de los exámenes estandarizados nacionales e internacionales. Ofrecer, en contraparte, diseños universales o ajustes y acomodaciones necesarios en los materiales o en los procedimientos de la prueba, evitando con ello consecuencias no deseadas, tales como abandono, deserción, bajo rendimiento o poca motivación para el resultado.
- Ofrecer a las y los docentes diferentes materiales, soportes y recursos para las tareas de evaluación que no les impliquen mucho tiempo y dedicación.
- Brindar formatos alternativos y variados de evaluación (gráfico, oral, simbólico).
- Brindar mayor tiempo para la resolución de exámenes, tanto orales como escritos.

- Ofrecer la posibilidad de practicar suficientemente, a través de ejercicios organizados, lógicos y coherentes, la evaluación que luego será aplicada.
- Ofrecer al estudiante claridad sobre qué se le evaluará, cuándo y cómo. Evitar exámenes sorpresa o evaluaciones concentradoras de bimestres. En ese sentido, se sugiere no evaluar todas las áreas y/o periodos al mismo tiempo.
- Ofrecer, siempre que sea posible, el mismo modelo de informe diagnóstico para alumnos (as) con BAPS que para el resto, especificando de forma complementaria la información sobre el trabajo y los logros que el alumno ha realizado en función de sus capacidades, aptitudes y de los objetivos establecidos en su Plan Individual.
- Evaluar tanto el proceso como los resultados obtenidos por las y los estudiantes, de manera individual o grupal. La retroalimentación de esa evaluación, se sugiere interactiva entre el profesor y el alumno y llegar a acuerdos, actividades y tiempos para la mejora académica.
- Los criterios de redacción de los informes entregados a las familias deben mantener una estrecha relación con los criterios de evaluación y las competencias propuestas para cada alumno (a).
- La comunicación de resultados de las y los alumnos a los padres y madres de familia, debiera considerar la retroalimentación de lo que ocurre en casa y cómo o por qué ocurre, a fin de encontrar alternativas de solución a los procesos educativos que puedan ser mejorables, en un afán de corresponsabilidad.

*C) Recomendaciones para la agenda de investigación en educación y evaluación inclusiva.-*

- Realizar investigación evaluativa de impacto de los procesos de la educación inclusiva en sus distintas fases o etapas, a fin de valorar dónde hace falta redireccionar los esfuerzos para la consecución de los fines de la inclusión.
- Realizar investigaciones donde se analice el impacto de la educación inclusiva en relación con factores de exclusión externos como la pobreza, la violencia o la marginación social en nuestro país.

- Realizar investigación que tenga por objetivo conocer y comprender cómo se entran las políticas con las prácticas en los distintos procesos de la inclusión educativa.
- Realizar investigaciones longitudinales y transversales sobre inclusividad en la evaluación, para valorar los impactos de esta sobre los logros académicos reales de los alumnos y alumnas con BAPS y/o discapacidad.

La educación inclusiva y la evaluación que busca ser inclusiva, necesitan avanzar más y mejor de lo que hasta ahora se ha hecho, pensando que la evaluación es el primer paso y el último de todo proceso educativo. Necesitan evidenciar sus logros, por pequeños que estos sean, para constatar que otra escuela y educación es posible, que la inclusión social es un fin en sí misma, que conduce a mejores posibilidades de vida para todos y todas.

## REFERENCIAS

- Acle, G. (2006). Investigación en educación especial: retos y desafíos. En Acle, T. (coord.) *Educación especial: Investigación y práctica*. pp. 19–37. México: Plaza y Valdés-UNAM.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2003). *Educación inclusiva y prácticas en el aula. Informe resumen*. Recuperado de [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)
- \_\_\_ (2007). Evaluación e Inclusión Educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice\\_Assessment-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-ES.pdf)
- \_\_\_ (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva - Recomendaciones a responsables políticos*. Odense, Dinamarca. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf)
- \_\_\_ (2015). Disponible en: [www.european-agency.org/site/themes/assessment](http://www.european-agency.org/site/themes/assessment)
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, pp. 109-124.
- Ainscow, M., Both, T. & Dyson (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Álvarez, J. y Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Americas Quarterly (2015). Índice de inclusión social 2015. *Americas Quarterly*, Vol. 9, No. 3. Recuperado de [http://www.americasquarterly.org/charticles/social-inclusion-index-2015/social\\_inclusion\\_index\\_2015-spanish.pdf](http://www.americasquarterly.org/charticles/social-inclusion-index-2015/social_inclusion_index_2015-spanish.pdf)
- Amores, F. J. y Ritacco, M. (2011). Valuar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 90–108.
- Ardila, E. y Rueda, J. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista colombiana de sociología*. Vol. 36, No. 2, pp. 93-114.

- Arnaiz, P., Castro, M. y Martínez, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educación y Diversidad: Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*. No. 2, pp. 35-59.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barton, L. (1998) (Comp.). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- \_\_\_\_\_ (2001). Disability, struggle and the politics of hope. En Barton, L. (Ed.) *Disability, politics and struggle for change*. pp. 1-10. London: David Fulton.
- \_\_\_\_\_ (2009). La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? En Brogna, P. (comp.) *Visiones y Revisiones de la Discapacidad*, pp. 123-136. México: FCE.
- Bénard, S. (2010) (coord.). *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Benavides, M y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Vol. 34, No. 1, pp. 118-124.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PREALC*, No. 1, Recuperado de <http://www.unesco.cl/revistaprelac/esp>
- Bolívar, A. y Escudero, J. M. (2008). *Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos*. Universidad de Murcia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión al castellano, Bristol, England: CSIE.
- Bourke, R. y Mentis, M. (2013). Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 17 Issue 8, pp. 854-867.
- \_\_\_\_\_ (2014). An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches. *Principles, Policy & Practice*. Vol. 21 Issue 4, pp. 384-397.
- Bravo, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un Instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 10, Núm. 3, pp. 1-20.
- Brink, H. (1996). *Fundamentals of research methodology for health care professionals*. Kenwyn: Juta.

- Bunar, N. (2010). Choosing for Quality or Inequality: Current Perspectives on the Implementation of School Choice Policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25(1), 1-18.
- Campos, R., y Urbina, F. (2011). Desempeño educativo en México: La prueba ENLACE. *Revista Estudios Económicos*, Vol. 26, No. 2, pp. 249-292.
- Carroll, D., Fulmer, C., Wade, D., Aragón, L. & Coval, L. (2011). School culture for students with significant support needs: belonging is not enough. *International Journal of Special Education*, Vol. 26, No. 2, pp. 01-08.
- Casanova, M.A. (2011a). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 78-89.
- \_\_\_\_\_ (2011b). Supervisión y educación inclusiva. *Revista Avances en Supervisión Educativa* N° 14. Disponible en: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=291&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=291&Itemid=70)
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación* 39(2), 123-152.
- CDI (2014). Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México: Autor.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2011). *Introducción a las técnicas de investigación*. 3ª ed. México: Trillas.
- COMIE (1996). Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, No. 1, México: Autor.
- CONADIS (2011). *Informe Inicial de México en torno a la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponible en: [www.conadis.salud.gob.mx](http://www.conadis.salud.gob.mx)
- CONAPRED (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo Facultativo. Consultado el 02 de mayo de 2016 en [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/CDPC-ONU.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CDPC-ONU.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2011). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, Enadis, 2010. Resultados generales. Consultado el 13 de noviembre de 2015 en la dirección: <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Access-002.pdf>

- \_\_\_\_\_ (2012). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, Enadis, 2010. Resultados sobre personas con discapacidad. Consultado el 16 de diciembre de 2015 en la dirección: <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-PCD-Accss.pdf>
- Cortés, F. (2006). Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y exclusión social. *Papeles de Población*, Vol. 12, No. 47, pp. 71 – 84.
- Cortese, M. y Ferrari, M. (2006). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial, en *Educación Especial. Nuevas formas de exclusión* (Comp.) Vain, P. Buenos Aires: Noveduc.
- Croll, P. & Moses, D. (2003). Special educational needs across two decades: survey evidence from english primary schools. *British Educational Research Journal*. Vol. 29, No. 5, pp. 731-747.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4<sup>th</sup> ed. USA: Sage.
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *XX Congreso anual de AEDEM*, Vol. 2, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2499458.pdf>
- Dantas, C., Leite, J., Lima, S., & Stipp, M. (2009). Teoría fundamentada en los datos. Aspectos conceptuales y operacionales: metodología posible de ser aplicada en la investigación en enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17(4), 573-579.
- Davis, P. & Florian, L. (2004). Searching the Literature on Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: Knowledge Production and Synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 142-147.
- De la Cuesta, C. (2003). Diarios como ejercicio de reflexividad. El investigador como instrumento flexible de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(4).
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998) (comps.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Diario Oficial de la Federación (2014). Consultado el 28 de octubre de 2015, en la dirección: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343099&fecha=30/04/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343099&fecha=30/04/2014)
- Duk, C. (2007). "Inclusiva" modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes proyecto FONDEF/CONICYT. *REICE*.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 188-199.
- Echeita, G. y Verdugo, M. (2004). La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después: enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. En *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*, pp. 11-22. España: Publicaciones del INICO.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Monográfico sobre Inclusión educativa. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-8.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Estrada, S. (1992). Programa para la Modernización Educativa en México; Prueba Operativa y Nuevo Modelo Educativo. *Revista Tecnología y Comunicación Educativa* No. 19. Consultado el 23 de diciembre de 2015 en la dirección: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2519>
- Euskadi (2016). Departamento de Educación, Política, Lingüística y Cultura del País Vasco. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2638/es/contenidos/informacion/formac\\_profesional/es\\_1959/indice\\_c.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2638/es/contenidos/informacion/formac_profesional/es_1959/indice_c.html)
- Faissal de Souza, Fl., Dainez, D., Bustamante A., Scian, R., Hulsholf, C., (2014). Políticas e praticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-19.
- Fernández-Ballesteros, R., Oliva, M., Vizcarro, C., y Zamarrón, M. D. (2010). *Buenas prácticas y competencias en evaluación psicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández, J. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 43-58.
- Feuerstein, R., Rand, Y. Hoffman, M., y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores.



- Galindo, J. (1998). (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- García, J. (2000). *Integración escolar: Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: UNED.
- García, I., Romero, S., Motilla, C., Zapata, I. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 9, No. 2. pp. 1-21.
- García, I., Romero, S. y Escalante, L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula (GEPIA). XI Congreso Internacional de Investigación Educativa. Noviembre 7-11 del 2011.
- García, I., Romero, S., & Fletcher, T. (2014). Special Education in Mexico today. Special education international perspective: Practices across the globe. *Advances in Special Education*, 28, 61-89.
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. y Martínez, A., (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 15, Núm. 3, pp. 1-17.
- Garnique, F., (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar, *Perfiles Educativos*, Vol. 34, No. 137, pp. 99-118.
- Gil, I. (2005). Radford Primary School: las claves de una escuela inclusiva, *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Eficacia Escolar*, Vol. 3, No.1, pp. 617-628.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis. Emergence vs forcing*. Mill Valley. C.A. Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Transaction.
- Gobierno de la República. México (2019). *Reforma Educativa. Resumen Ejecutivo*. Consultado el 5 de agosto de 2019 en la dirección: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen\\_Ejecutivo\\_de\\_la\\_Reforma\\_Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)
- Gonzalez, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: Concreciones conceptuales y metodológicas, *Revista Educação, Artes e Inclusão*. Vol. 1, Año 3.

- Goodwin, A. (Ed.) (1997). *Assessment for equity and Inclusion. Embracing all our children*. N.Y.: Routledge.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Derman, C. y J.A. Haro (comps.). *Por los rincones, antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp.113-145). Sonora: El Colegio de Sonora.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Harvey- Koelpin, S. (2006). The impact of reform on students with disabilities. In Brantlinger (Ed.), *Who benefits from special education? Remediating (fixing) other people's children* (pp. 119-144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación Especial en Europa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 191-199.
- Howe, K. & Welner, K. (2002). School choice and the pressure to perform: Deja vu for children with disabilities? *Remedial and Special Education*, 23, 212-221.
- Hwang, Y.S. & Evans, D. (2011) Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Ianes, D., Demo, H. y Zambotti, F. (2011). *Gli Insegnanti e l'Integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- IDIE (2009) Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Inclusiva. *Diagnóstico de necesidades de formación docente y de recursos en la educación inclusiva en Centroamérica*. República de Panamá: Autor.
- INEE (2010). *Resumen del Informe: El Derecho a la Educación en México*. México: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Panorama Educativo de México, 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2015). Página web. Disponible en <http://www.inee.edu.mx>
- \_\_\_\_\_ (2016). *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. Publicación cuatrimestral del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

- para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa. No. 5. Julio-octubre 2016. México: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2017). *Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020*. México: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2019). *Diseñar e implementar una política de inclusión educativa de las personas con discapacidad. Recomendaciones para el sistema educativo*. México: Autor.
- INEGI (2001). *Presencia del Tema de Discapacidad en la Información Estadística*. Consultado el 03 de diciembre del 2015 en la dirección: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/censos/marcoteorico3.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2013). *Las personas con discapacidad en México: una visión al 2010 /Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. México: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2016). México en cifras. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=06>
- Insulza, J. M. (2014). Desigualdad, democracia e inclusión social (intr.). En *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas: 14 ensayos* (2da. Ed). E.U: OEA.
- Jewitt, C. (2012). *An introduction to using video for research*. London: MODE node, Institute of Education. Disponible en: [http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM\\_workingpaper\\_0312.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf)
- Juárez, J., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). *De la educación especial a la educación inclusiva*. México: Argumentos UAM-X.
- Kane, T. & Staiger, D. (2008). Estimating teacher impacts on student achievement: an experimental evaluation. *National Bureau of Economic Research*. Working Paper 14607 Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w14607>
- Keating, N., Zybutz, T. & Rouse, K. (2012). Inclusive assessment at point of design. *Innovations in Education and Teaching Internacional*, Vol. 49, No.3. pp. 249-256.
- Ketterling- Geller, L. (2005). Knowing What All Students Know: Procedures for Developing Universal Design for Assessment. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*. 4(2). Recuperado de <http://www.jtla.org>

- Kettler, R., Elliott, S. & Beddow, P. (2009). Modifying achievement test items: A theory-guided and data-based approach for better measurement of what students with disabilities know. *Peabody Journal of Education*, 84(4), 529-55.
- Kluth, P., Straut, D. & Biklen, D. (2003). *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lawrence, N. y Cahill, S. (2014). The impact of dynamic assessment: an exploration of the views of children, parents and teachers. *British Journal of Special Education*. Vol. 41 Issue 2, p.191-211.
- Levens, M. (2013). La desigualdad en la educación en las Américas: Trabajando para crear oportunidades educativas para todos (pp. 191- 213). En *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas: 14 ensayos* (2da. Ed). E.U: OEA.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- \_\_\_\_\_ (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Mares, M. A. e Ito S. E. (2005). Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. X, No. 25. 903-930.
- Mares, A. y Lora, E. (noviembre de 2011). Los Centros de Atención Múltiple: una mirada desde sus docentes. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. (COMIE). Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_14/1305.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1305.pdf)
- Marshall, C. & Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research* (3<sup>rd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), pp. 613-619.
- Martínez, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm.27, pp.35-56.
- \_\_\_\_\_ (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, Año LX, No. 221, pp. 27-50.
- \_\_\_\_\_ (2004). ¿Aprobar o reprobar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, No.23, pp. 818-824.

- Martínez, M. (2015). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage.
- Mejora tu escuela. (2017). Recuperado de <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/06EPR0008I>
- Merchand, M. A. (2005). La dinámica transnacional de la agroindustria del limón y su hinterland agrícola en el Valle de Tecomán. *Análisis Económico*, XX, 215-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41304408>
- Merriam, S. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (3<sup>rd</sup> Ed.) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / ITE. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Módulo 3. Alumnos vulnerables. Barreras. El Índice*. Consultado el 12 de diciembre de 2016 en la dirección: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3\\_ei.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3_ei.pdf)
- Ministerio de Educación. Gobierno de España (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14918>
- Montero, D. y Fernández, P. (2012). *Calidad de vida, inclusión social y procesos de intervención* (coord.) Bilbao: Universidad de Deusto.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista Educación* No.339, pp.537-539.
- Muntaner, J. (2014). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *Universitat de Illes Balears. La Palma*, pp. 1-24.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- \_\_\_\_\_. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.

- Murillo, F. J. y Duk, C. (2011). Escuelas inclusivas versus escuelas eficaces. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*. Vol. 5, No. 1. Editorial.
- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp.7-23.
- Naciones Unidas (s. f) *Medidas legislativas para la aplicación de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de [www.un.org/disabilities/documents/COP/Mexico.doc](http://www.un.org/disabilities/documents/COP/Mexico.doc)
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. (2009) Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater [Prerequisites, Efforts and Results of Special Needs Education] [Report No. 2 of the Project “Review of Special Needs Education, Evaluation of the Knowledge Promotion Reform”] Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- OEI (2014). Marchesi A., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.) *Metas Educativas 2021. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. España: Organización de los Estados Ibero-americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Fundación MAPFRE.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Versión abreviada. España: IMSERSO.
- \_\_\_\_\_ (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Ginebra: OMS-Banco Mundial.
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Consultado en internet el 29 de diciembre de 2015, en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2008). Reseña de la convención. Consultado en internet el 13 de noviembre de 2015 en <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=534>
- Packer, M. (2014). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Parra–Dussan, C. (2010). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques, *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, pp. 347-380.
- Parry, J., Rix, J., Sheehy, K., & Simmons, K. (2013). The journey travelled: a view of two settings a decade apart. *British Journal of Educational Studies*, 61(4) pp. 385–399.

- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*. Vol. 39(2), pp. 295–314.
- Pedraza, H. y Acle, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clase de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14 No. 41, pp. 431-449.
- Pennock-Roman, M., y Rivera, C. (2011). Mean Effects of Test Accommodations for ELLs and Non-ELLs: A Meta-Analysis of Experimental Studies. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(3), 10-28.
- Peräkylä, A. (2015). Análisis de la conversación y el texto. En Denzin y Lincoln (Comps.). *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 462-493). Barcelona: Gedisa.
- Perriodismo (2017). Recuperado de <http://www.perriodismo.com.mx/2016/09/30/tres-municipios-de-colima-entre-los-10-mas-violentos-de-mexico/>
- Poder Ejecutivo Federal (1989). Consultado el 18 de octubre de 2015 en la dirección: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>
- \_\_\_\_\_ (2007) Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012. Consultado el 21 de octubre de 2015 en la dirección: [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf)
- Prior, L. (2008). Repositioning Documents in Social Research. *Sociology*. 42(5), pp. 821–836.
- Reyes, M. (2013). *La historia de vida de Irving. Una investigación biográfico-narrativa sobre exclusión-inclusión, a partir de la Voz del Alumnado*. (Tesis de Maestría no publicada), Universidad de Colima, México.
- Revista Humanum (2015). Consultada el 13 de noviembre de 2015, en la dirección: <http://www.revistahumanum.org/revista/inclusion-social-y-desarrollo-humano/#sthash.0pa0S8cL.dpuf>
- RIEE Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. (2006). Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa PFEEIE. México: SEP.
- Ritacco, M. y Amores F. (2011). Buenas prácticas en las distintas medidas de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(1), pp. 161-181.

- Rix, J. & Paige-Smith, A. (2011). Exploring barriers to reflection and learning – developing a perspective lens. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 11, No. 1, pp. 30–41.
- Roach, A., Namisi-Chilungu, E., LaSalle, T., Talapatra, D., Vignieri, M. & Kurz, A. (2009). *Alternate assessment based on modified achievement standards: Opportunities and options for facilitating and evaluating access to the general curriculum for students with disabilities*. Manuscript submitted for publication.
- Rodríguez, L. (2008). Políticas de inclusión en México: un análisis de marcos a la iniciativa “Todos a la escuela”. *Revista Mad*. No. 18, pp.38-56. Recuperado de [http://www.revistamad.uchile.cl/18/rodriguez\\_03.pdf](http://www.revistamad.uchile.cl/18/rodriguez_03.pdf)
- Rubin, D., Stuart, E. y Zanutto, E. (2004). A potencial outcomes view of value-added assessment in Education. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), pp.103-116.
- Ruiz, G., Pérez, M., Langford, P., y García, A. (2015). *Atención a la diversidad en evaluaciones educativas externas. Muestra de prácticas internacionales*. México: INEE.
- Salas, N., González, F. y Assael, C. (2013). The Contribution of Dynamic Assessment to Promote Inclusive Education and Cognitive Development of Socio-Economically Deprived Children with Learning Disabilities. *Transylvanian Journal of Psychology. Special Issue*, pp. 207-222.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 16, No. 1, pp. 104-122.
- Sandín, M<sup>a</sup>. Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sandoval, M. (2010). Análisis de los programas de educación en México 2001-2006 y 2007-2012 con respecto a la calidad de la educación en el nivel básico. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 2, No. 19.
- Santiuste, V. y Arranz, M. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, pp. 463-476.



- SEP (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE). Consultado el 13 de octubre de 2015, en la dirección: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2010). Memorias y actualidad en la educación especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención. México, D.F.: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2011a). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE). CAM y USAER. México: SEP-DEE.
- \_\_\_\_\_ (2011b). OCDE. Revisión del Marco de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares. Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010. México: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2013). Normas Operativas ENLACE, 2013. Consultado en: [http://enlace.sep.gob.mx/content/ba/docs/2013/documentos\\_normativos/AEB13\\_normas\\_operativas.pdf](http://enlace.sep.gob.mx/content/ba/docs/2013/documentos_normativos/AEB13_normas_operativas.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2014). Diagnóstico del Programa S244, Inclusión y Equidad Educativa. Consultado el 01 de noviembre de 2015, en la dirección: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5009/1/images/diagnostico\\_d\\_el\\_programa\\_s244.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5009/1/images/diagnostico_d_el_programa_s244.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2015). Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE). Orientaciones para la Operación del Programa de Educación Básica. Consultado el 29 de diciembre de 2015, en la dirección: <http://basica.sep.gob.mx/piee2015.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Recuperado el 25 de noviembre de 2017, de <http://compromisoporlaeducacion.mx/descarga-aqui-los-documentos-del-modelo-educativo-2016/>
- \_\_\_\_\_ (2017). Plataforma de Herramientas Educativas. Recuperado de [http://plataformaeducativa.secolima.gob.mx/38C26D9B4BBB0003AC9B599E4285945C/Home/Index2?id\\_ct=1375](http://plataformaeducativa.secolima.gob.mx/38C26D9B4BBB0003AC9B599E4285945C/Home/Index2?id_ct=1375)
- SEP-CONEVAL (2015). *Evaluación de Diseño Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: SEP.
- SEP-INEE (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación: México 2012*. México: SEP-INEE.

- Serrato, L., García, I. y Navarro, M. (2012). *Desarrollo de la educación inclusiva a través de las prácticas docentes en torno a la diversidad*. 1er Congreso Nacional de Ciencias del Comportamiento. Retos y Alcances de la Investigación Conductual. 29, 30 y 31 de octubre de 2012. Consultado en <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1336/1336.pdf>
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984). *Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, en *Perspectives on Curriculum Evaluation*, Chicago: Rand McNally.
- Simmons, K. (2013). The journey travelled: a view of two settings a decade apart. *British Journal of Educational Studies*, 61(4) pp. 385–399.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*. Vol. XVII. No. 1, Medellín: Universidad de Antioquia.
- \_\_\_\_\_ (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Almeida, M. E. y Angelinos, M. A. (comps.) pp. 180-194. *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).
- Söderström, M. & Uusitalo, R. (2010). School Choice and Segregation: Evidence from and Admission Reform. *The Scandinavian Journal of Economics*, Vol. 112, No.1, pp.55-76.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, Vol. 51. No. 2, pp. 102-111.
- Stavenhagen, R. (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: UNESCO.
- Stephen, E., Michael D., y Ryan, K. (2012). Australian Students with Disabilities Accessing NAPLAN: Lessons from a decade of inclusive assessment in the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 59, No. 1, pp.7–19.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

- \_\_\_\_\_ (1994) Grounded Theory Methodology: An Overview. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-285). London: Sage.
- Subirats, J. (2005). *¿Es el territorio urbano una variable significativa en los procesos de exclusión e inclusión social?* X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile.
- Subirats, J., Alfama, E. y Obradors, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado de [http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol16\\_es.html](http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol16_es.html)
- Suk, H.Y. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion gaps between belief and practices. *International Journal of Special Education*, Vol. 26, No. 1, pp. 136-146.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (3era ed.) México: Ediciones Paidós.
- Tedesco, J. C. (2011). La escuela justa. En Víctor Z. (comp.), pp. 22- 27. *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros de México*. México: Fondo Editorial de Nuevo León-UEDEM.
- Tenorio, S. (2007). Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. París: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia España.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Vencer la exclusión a través de aproximaciones inclusivas en la educación: Un reto y una visión*. París: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la educación para todos] París: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Informe de Seguimiento de la EPT. Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?* París: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2015). *La Educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: Autor.
- USAER (2012). Especial USAER. En blogspot. Consultado el 29 de abril de 2017. Recuperado de <http://usa3r-blog3r.blogspot.mx/2012/04/usaer.html>

- Valladares, Ma. A., y Rivera, P. (2012). Tensiones entre las prácticas pedagógicas y los desafíos de la formación inicial docente desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6 (1), pp. 153-175.
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. y Gordo, C. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962010003300111&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010003300111&lng=es&tlng=es).
- Vlachou, A., Didaskalou, E. y Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación N° 349*, pp. 179-201.
- Watkins, A. (Ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Setting. Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8, 3-15.
- William, D. (2007). *Assessment for Learning: Why, What and How*. London: Institute of Education: University of London.
- Yuen, M., Westwood, P. y Wong, G. (2005). Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: Data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*. Vol, 20, Núm.1, pp.67-76.
- Zúñiga, V. (2011). ¿Es excluyente la escuela? (comp.). pp. 17- 19. *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros de México*. México: Fondo Editorial de Nuevo León-UDEM.

## APÉNDICES

### Apéndice 1. Glosario de siglas y abreviaturas

ACI	Adaptaciones o Adecuaciones Curriculares Individuales
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
BAPS	Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (antes NEE)
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAM	Centros de Atención Múltiple
CAPEP	Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CREE	Centros de Rehabilitación y Educación Especial
DIF	Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia
EE	Educación Especial
EI	Educación Inclusiva
ER	Educación Regular
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
EPT	Educación para Todos
EXCALE	Examen para la Calidad y el Logro Educativo
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGE	Ley General de Educación
MASEE	Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAE	Programa Anual de Evaluación
PAT	Programa Anual de Trabajo
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PEI	Plan Educativo Individual
PETC	Programa Escuelas de Tiempo Completo
PETE	Plan Estratégico de Transformación Escolar
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNFEEIE	Programa Nacional de Fortalecimiento para la Educación Especial y la Integración Educativa
PRONADDIS	Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad
PSE	Programa Sectorial de Educación
RASE	Registro de Asistencia y Seguimiento Educativo
RIEB	Reforma Integral para la Educación Básica
RIEE	Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa

SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNEE	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TDHA	Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad
UOP	Unidades de Orientación al Público
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidades de Servicio en Apoyo a la Educación Regular
ZE	Zona Escolar

## **Apéndice 2. Guía de entrevista a profesores**

- Datos generales (nombre, grado de estudios, edad, tiempo de servicio, grado que atiende actualmente, adscripción escolar)
- ¿Tienes niños con BAPS y/ o discapacidad agregados a tu aula?, ¿cuántos, ¿qué dificultades o necesidades presentan?
- ¿Cómo se asigna la atención de un alumno con BAPS y/o discapacidad? ¿Puedes elegirlo? ¿Por qué o cómo lo haces?
- ¿Se puede considerar tu escuela como inclusiva? ¿Por qué o cómo es inclusiva?
- ¿Siguen alguna propuesta o guía de inclusión?
- ¿Cómo evalúas a sus alumnos con BAPS y/o discapacidad?
- ¿Te ayuda tu formación inicial para la atención de estos alumnos?
- ¿Has recibido alguna capacitación o actualización al respecto?
- ¿Participa alguien más en esta evaluación? ¿Quiénes? ¿Por qué? ¿Cómo lo hacen?
- Tiempos, formas, instrumentos, recursos de evaluación que utiliza.
- ¿Los recursos de evaluación están disponibles para todos?
- ¿A quién recurre cuando necesitas ayuda?
- ¿Sigues alguna “normativa” a la hora de evaluar?
- ¿Cómo elaboras el reporte de evaluación de la SEP? ¿Qué tomas en cuenta para elaborarlo?
- ¿Sistematizas la información para evaluar?, ¿cómo lo haces?, ¿con qué instrumentos?
- ¿Qué dificultades has tenido para evaluar a alumnos con BAPS o discapacidad?, ¿cómo las has resuelto?
- ¿Compartes con alguien estas experiencias? ¿Cuáles han resultado para ti más exitosas y por qué?
- ¿Participa el alumno de pruebas estatales o nacionales estandarizadas? ¿Sí?, ¿no?, ¿Por qué?, ¿Cómo lo hace? - ¿Se cuenta con el apoyo de monitores durante la evaluación?, ¿cómo participan estos?

Elaboró: *Mónica Reyes Verduzco*

### **Apéndice 3. Guía de observación no participante**

- Características del aula (del espacio físico, número de estudiantes, disposición de estos, del mobiliario, de los materiales).
- Caracterización del docente.
- Clima escolar y social del aula.
- Alumnos y alumnas con BAPS y /o discapacidad incluidos (número, necesidades que presentan, ayudas que se le ofrecen, disposiciones especiales – físicas, mobiliario, materiales, tutoriales-).
- Participación del estudiante en las actividades propuestas para todo el grupo. ¿Es separado de algunas de ellas?; ¿cómo, cuándo?, ¿por qué?
- Aprendizaje y desarrollo del alumnado con BAPS (Evidencia y registro).
- Cuenta con compañero-tutor, monitor, asesoría de otro docente especializado.
- Se realizan con él Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI).
- En función de qué realiza la evaluación el docente (competencias, aprendizajes esperados, metas).
- Identificar si esas prácticas evaluativas se realizan con todos los alumnos que presentan BAPS y/o discapacidad, o sólo con algunos.
- Evaluación diagnóstica (cómo se realiza, instrumentos, estrategias, documento en donde se consigna, comunicación de resultados a padres, directivos, otros docentes).
- Evaluación formativa (instrumentos, tiempos, estrategias, figuras que participan, resultados).
- Evaluación final (participación o no en evaluaciones estatales y nacionales estandarizadas, reporte de evaluación. Identificar qué hace la escuela frente a esas evaluaciones: ¿destina algún apoyo especial al alumno, concede más tiempo, orienta al profesor, promueve las adaptaciones? ¿Cómo se consignan esas evaluaciones en el Reporte?
- Participación de los padres u otros especialistas (terapistas físicos y de lenguaje; psicólogos externos, médicos) en las evaluaciones y cómo comunican sus resultados al docente titular del grupo (USAER, Trabajo Social, Psicología).
- Cómo aprovecha el docente las evaluaciones de otros especialistas para trabajar con el/la alumno/a.



- Cómo aprovecha la experiencia de inclusión de otros docentes.
- ¿Se realiza trabajo colaborativo entre docentes para la evaluación?
- ¿El docente revisa material, se documenta, se capacita?

Elaboró: *Mónica Reyes Verduzco*

## Apéndice 4. Registro de observaciones

Tabla 7. Registro de observaciones

Participante	No. de observaciones	Lugar, fecha y duración	Actividad registrada	Archivos generados	Tipo de material producido
Daniela	3	1) Escuela primaria general estatal IMA 07 diciembre de 2016 Horario: 8:00–11:00 Hrs.	Mapeo general de la escuela y del aula en particular. Entrevista con el director y entrega de cartas de presentación.	- DC_07.12.2016_IMA - 2 fotografías del exterior. Este día no permitieron tomar fotografías en el aula.	Diario de campo
		2) Aula USAER. Escuela primaria IMA. Colima, Col. 14 de diciembre de 2016 Horario: 9:00-10:15 Hrs	Examen 2do. bimestre de ciencias naturales	- DC_14.12.2016_IMA - 7 fotografías (3 aula y 4 de exámenes)	Diario de campo y fotografías (exámenes, aula, alumno)
		3) Aula USAER. Escuela primaria IMA. Colima, Col. 02 de mayo de 2017 Horario: 10:00- 11:00 Hrs.	Examen 4to. bimestre de matemáticas	- DC_02.05_2017_IMA - 4 fotografías - Un video	Diario de campo, video-bitácora y fotografías
Irma	3	4) Escuela primaria federal IA 08 febrero de 2017 Horario: 14:00-16:00 Hrs.	Mapeo general de la escuela y del aula en particular. Entrevista con la directora y entrega de cartas de presentación.	- DC_08.02.2017_IA - 7 fotografías del exterior.	Diario de campo
		5) Aula 6to. grado, escuela primaria IA. Tecomán, Col. 27 de febrero de 2017 Horario: 13:45 –14:40 Hrs.	Examen de 2do. bimestre de todas las materias	- DC_27.02.2017_IA - 5 fotografías - Un video	Diario de campo, video-bitácora y fotografías
		6) Aula 6to. grado, escuela primaria federal IA Tecomán, Col. Jueves 27 abril de 2017 Horario: 14:10–14:45 Hrs.	Examen 4to. bimestre de todas las materias (español, matemáticas, ciencias, geografía, historia y formación cívica y ética)	- DC_27.04.2017_IA - 8 fotografías - Un video	Diario de campo, video-bitácora y fotografías

Hugo	3	7) Escuela primaria federal IA 08 febrero de 2017 Horario: 14:00–16:00 Hrs.	Mapeo general de la escuela y del aula en particular. Entrevista informal con la directora	- DC_08.02.2017_IMA - 7 fotografías del exterior.	Diario de campo
		8) Aula 5to. Grado, escuela primaria IA. Tecomán, Col. 27 febrero de 2017 Horario: 14:50-15:40	Examen de historia y de formación cívica y ética.	- DC_10.01.2017_IA - 3 fotografías	Diario de campo, video-bitácora y fotografías
		9) Aula 5to. Grado, escuela primaria IA. Tecomán, Col. Jueves 27 abril de 2017 Horario: 14:50 –15:30 Hrs.	Examen 4to. bimestre de geografía y FCE (dos alumnas realizan, además, examen de ciencias naturales)	- DC_27.04.2017_IA - 4 fotografías - Un video	Diario de campo, video-bitácora y fotografías
Guille	2	10) Escuela primaria federal NH 17 abril de 2017 Horario: 14:00–17:00 Hrs.	Mapeo general de la escuela y del aula en particular. Entrevista informal con la directora	- DC_17.04.2017_NH - 3 fotografías del exterior.	Diario de campo
		11) Aula 6to. Grado TV escuela primaria NH. Villa de Álvarez, Col. Jueves 24 abril de 2017 Horario: 14:30 –15:20 Hrs.	Examen 4to. bimestre de español	- DC_24.04.2017_NH - 5 fotografías - Un video	Diario de campo, video-bitácora y fotografías
Alma	2	12) Escuela primaria estatal DN Villa de Álvarez, Col. 20 abril de 2017 Horario: 14:00–16:30 Hrs.	Mapeo general de la escuela y del aula en particular. Entrevista informal con el directora	- DC_20.04.2017_DN - 2 fotografías del exterior.	Diario de campo
		13) Aula 3er. Grado TV Escuela primaria DN. Villa de Álvarez, Col. 25 abril de 2017 Horario: 14:15 –14:50 Hrs.	Examen 4to. Bimestre de todas las materias.	- DC_25.04.2017_DN - 5 fotografías - Un video	Diario de campo, video-bitácora y fotografías (exámenes, alumnos, docente).

Fuente. Elaboración propia a partir de diario de campo y diario de investigación.

## Apéndice 5. Matriz de análisis

Tabla 9. Matriz de análisis de estudios internacionales y nacionales en evaluación inclusiva

Matriz de análisis de estudios internacionales y nacionales en evaluación inclusiva								
Estudios/documentos internacionales								
Elementos/Factores que atiende								
	Acceso y Equidad	Calidad educativa	Atención a la diversidad	Contextualización	Evaluación de los aprendizajes	Tipo de estudio	Actores que intervienen y responsabilidades que se les atribuyen	Observaciones generales
<b>Estudios/autores</b>								
Evaluación e Inclusión Educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2007).	●	✘	●	●	●	Evaluativo, longitudinal (3 años) y de amplio alcance (23 países involucrados).	Países de la UE participantes, tomadores de decisiones en legislación educativa y profesores que desarrollan la práctica educativa en educación primaria	El estudio se constituyó en el primer estudio de amplio alcance y duración, que permitió evaluar la respuesta de la educación inclusiva en uno de sus elementos más importantes, la evaluación.
Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula: Informe resumen. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003)	●	✘	●	●	○	Revisión bibliográfica internacional, estudios de casos en 15 países europeos y consulta a expertos en 7 países.	La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (ACNEE). Además, está dirigido a los que toman las decisiones dentro del sistema educativo presentándoles las condiciones necesarias para que los profesores puedan llevar a cabo la inclusión en su práctica diaria.	Conclusiones generales: 1) es que los estudios de casos y las discusiones de los expertos revelan que las aulas inclusivas existen realmente en los países europeos, 2) los problemas de comportamiento, sociales y/o emocionales son lo más preocupantes, y 3) atender a las diferencias o a la diversidad las aulas es uno de los mayores problemas en Europa.
La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva (2004). INICO	●	●	●	●	●	Evaluativo y prospectivo.	Tomadores de decisiones en política educativa en comunidades españolas	Estudio desde la perspectiva española, pero con valoraciones aplicables a nivel internacional
<b>Estudios/documentos nacionales</b>								
OCDE Revisión de los Marcos de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares. Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010. SEP (2011)	●	○	○	●	●	Informe evaluativo que implicó análisis documental, la obtención de información a partir de cuestionarios y la realización de entrevistas a actores clave del sector educativo y de la evaluación en México.	SEP como responsable directo. Participan actores educativos y expertos en evaluación, así como el propio INEE.	Es un reporte de la SEP para la revisión de la OCDE sobre los marcos de valoración y de evaluación para mejorar los resultados escolares. Brinda información sobre las prácticas y los esfuerzos de evaluación de los componentes del Sistema Educativo Mexicano. Aparecen escasamente comentados la necesidad de la atención a la diversidad, promoviendo adecuaciones «de fondo» a las pruebas estandarizadas, y también el asunto de la calidad técnica de las pruebas, no de la calidad educativa propiamente dicha.
Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación: México 2012 MÉXICO: SEP/INEE (2014).	●	○	●	●	●	Estudio evaluativo sobre avances en todo el sistema educativo (alumnos, maestros, centros escolares, sistema educativo mexicano).	El equipo de revisión de la OCDE; la SEP y el INEE como colaboradores de ese informe	Este informe para México forma parte de las Revisiones de la OCDE sobre los Marcos de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares. Explora cómo pueden utilizarse los sistemas de evaluación para mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria y secundaria.
Atención a la diversidad en evaluaciones educativas externas. Muestra de prácticas internacionales. INEE (2015).	●	✘	●	●	●	Análisis documental	Los países involucrados y sus respectivos sistemas educativos, así como los organismos internacionales valorados (OCDE, UNESCO y SACMEQ).	Presenta prácticas internacionales de atención a la diversidad en evaluación, en países como Chile, EEUU, Australia e Inglaterra, y prácticas promovidas también desde los organismos internacionales: OCDE, OREAL/UNESCO y SACMEQ. Se buscó documentar prácticas de los cinco continentes. Valora fuertemente el elemento de la <b>justicia</b> centrada en el proceso evaluativo y respecto de la oferta curricular.
Evaluación de Diseño Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. SEP-CONEVAL (2015).	●	✘	●	●	✘	Estudio evaluativo del diseño del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (S244) de la SEP.	SEP/CONEVAL	Este Programa es producto de una fusión de siete programas previos correspondientes a los tres niveles educativos (básico, medio superior y superior). El Programa busca atender el problema de la inadecuada e insuficiente oferta de educación pública para las personas en situación de vulnerabilidad, incluyendo a personas con discapacidad, indígenas y migrantes.

**Simbología por nivel de intensidad de análisis:**

- Muy fuerte
- Fuerte
- Débil
- ✘ No presenta