



## LA EVALUACIÓN INCLUSIVA Y EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: ENTRE LA NORMATIVA Y LA PRÁCTICA

**Mónica del Carmen Reyes Verduzco**  
Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación del  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

---

**Área temática:** Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

**Línea temática:** Educación y estrategias de inclusión a grupos sociales minoritarios y vulnerables.

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación.

---

### **Resumen:**

La inclusión o la atención a la diversidad como tema educativo central son recientes en nuestro país, por eso es difícil dimensionar, todavía, el impacto en su implementación y desarrollo.

Los esfuerzos por lograr la inclusión educativa encuentran algunos aciertos en los elementos que están en juego en la escuela y aula regulares, pero se detienen en la evaluación: ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar al estudiante que presenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS) y/o discapacidad?, ¿cómo aplicar los exámenes estandarizados?, ¿qué hacer para que estos estudiantes consoliden aprendizajes significativos y de calidad?, ¿qué papel juega la normativa en la implementación de la evaluación inclusiva?, ¿qué esfuerzos realiza el o la docente en pro de la inclusión posible?

El objetivo de esta investigación fue analizar cómo la normativa y la práctica en evaluación inclusiva contribuyen a un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz. El tipo de estudio es exploratorio-descriptivo, bajo el método de la Teoría Fundamentada (TF). A partir de entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes a profesores elegidos por conveniencia, se buscó reconstruir los significados que subyacen a la evaluación inclusiva.

Los resultados evidencian que esta 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 equidad y calidad, esta no ha logrado consolidarse. Se evidencian algunas prácticas inclusivas, pero no hay todavía conciencia de que eso implique o signifique una evaluación inclusiva.

**Palabras clave:** Evaluación inclusiva, educación básica, normativa, prácticas escolares

## Introducción

La inclusión educativa se ha ido concretando en los diferentes sistemas educativos con algunas variantes en su *intención* (integración, inclusión, paralelismo con la educación especial), en su enfoque (educación regular, especial), o en sus *destinatarios* (alumnos con Necesidades Educativas Especiales –NEE–, con BAPS, con discapacidad) y se entiende, en general, como la capacidad de respuesta de una escuela o aula para atender a todos sus estudiantes, independientemente de sus limitaciones y posibilidades.

La literatura revisada refiere los elementos que la inhiben o la facilitan. El papel del profesorado, un liderazgo colaborativo y eficaz, las altas expectativas en el alumnado, la promoción y vivencia de valores inclusivos, el apoyo y colaboración de los padres, así como el diseño e implementación de Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) y una evaluación formativa, resaltan como elementos claves para la educación inclusiva (Reyes, 2013).

Los principales retos están en el acceso, permanencia y promoción del alumnado que presenta BAPS y/o discapacidad, en el nivel de participación y socialización y en la apropiación del aprendizaje significativo, así como una evaluación poco formativa y más en razón de estándares internacionales, dificultan la implementación de la inclusión educativa.

Un estudio donde se analizaba el proceso de exclusión-inclusión de un alumno con discapacidad intelectual integrado a la educación primaria, evidenció que la inclusión reporta algunos aciertos en su ingreso y permanencia, pero se detiene en la evaluación porque la encuentra difícil de diseñar e implementar (Reyes, 2013). En ese sentido, la evaluación no ha sido suficientemente discutida y valorada en México como estrategia para favorecer la inclusión, de ahí la importancia de estudios como este.

Y aunque el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), señala las directrices de la normativa en evaluación para toda la educación básica, respecto al rasgo de inclusividad, de cómo evaluar con justicia y equidad a poblaciones excluidas, esta se encuentra en incipientes procesos de reflexión y análisis, como el caso de la consulta a pueblos indígenas sobre la evaluación indicativa (INEE, 2015), o la construcción de directrices para atender la multiculturalidad (INEE, 2016).

La evaluación inclusiva se define como un enfoque de la evaluación en los centros regulares, en donde la política y la práctica están diseñadas para promover el aprendizaje del alumnado que presenta BAPS y/o discapacidad, a través de un proceso sistemático y riguroso de atención docente (Watkins, 2007). Se trata de un nuevo «enfoque de evaluación enmarcado dentro del movimiento de la escuela inclusiva» (González, 2010, p.21), que busca favorecer las condiciones 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 (González, 2010), aparece intrínsecamente ligada a la inclusión (Goodwin, 1997) y a la cultura inclusiva (Watkins, 2007; Casanova, 2011).

Por ello, es necesario valorar las prácticas en evaluación a fin de describir cómo se realizan y cuál es

su relación con la normativa vigente. Keating, Zybutz, y Rouse (2012), sugieren que una barrera para la educación inclusiva parece ser la falta de formatos alternativos de evaluación, mientras que Yuen, Westwood y Wong (2005) señalan que en los sistemas orientados a la progresión a través de exámenes, hay renuncia a modificar el contenido curricular y las formas en que los estudiantes son evaluados. Para Watkins (2007), las evaluaciones realizadas a gran escala que incluyen alumnos con discapacidad, pueden marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso si estas son alternativas y se realizan con adecuaciones apropiadas. Sin embargo, hoy en día se cuenta con pocas directrices que especifiquen claramente cómo hacerlas realidad.

Actualmente, las evaluaciones estandarizadas están más cercanas a efectos comparativos que a la toma de decisiones para la mejora, debido a las presiones por una mayor rentabilidad en la educación. Suk y Evans (2011), reportan que más de la mitad de los profesores de su estudio mencionaron que las exigencias de resultados académicos hacen difícil la inclusión de alumnos con discapacidad.

Los resultados de esta investigación doctoral contribuyen a explicitar los supuestos entre el deber ser y la realidad de la evaluación inclusiva en cuatro centros educativos de nivel primaria.

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

*Objetivo general:*

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

*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.
- Descubrir las dinámicas que se establecen detrás de las prácticas en evaluación inclusiva.

### **Marco teórico-metodológico**

Esta investigación trabajó bajo el paradigma de la educación inclusiva como marco teórico-referencial como lo concibe el *Index* para la Inclusión.

El *Index* 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 ha sido aceptado por muchos países y centros educativos para instrumentar cambios que conduzcan a la mejora educativa,

a la inclusión y al aprovechamiento escolar. Propone trabajar en: a) *Crear culturas inclusivas*, b) *Elaborar políticas inclusivas* y c) *Desarrollar prácticas inclusivas*. Estas dimensiones sirvieron para analizar tanto las políticas como las prácticas en evaluación inclusiva que desarrollan los docentes participantes. La dimensión *Culturas Inclusivas* no fue valorada aquí.

El paradigma teórico que guio esta investigación fue el interpretativismo, el cual propone un mundo de múltiples realidades que son construidas y co-construidas por la mente y requieren ser estudiadas como un todo (Lincoln y Guba, 2013). El tipo de investigación fue exploratoria-descriptiva. Para ello, se seleccionó a 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).

La muestra estuvo conformada por ocho jóvenes docentes regulares y especiales, de entre 22 y 37 años. La mayoría de ellos (5) recién egresados, siete de escuelas normales y una más de la Universidad de Colima. Los docentes fueron seleccionados en razón de su trayectoria de inclusividad y de su formación (cuatro poseen maestría en educación), y elegidos por conveniencia a través de informantes expertos. Laboran en los municipios de Colima (2), Villa de Álvarez (4) y Tecomán (2), en cuatro escuelas primarias urbanas completas, dos de sostenimiento estatal y dos federal, en diferentes grados escolares. Con estos docentes se aplicaron las técnicas de *entrevista semiestructurada y observación no participante*. Las respectivas guías tuvieron como referencia los indicadores del Índex. Se realizaron 19 observaciones de aplicación de evaluaciones diagnósticas, bimensuales y finales, durante el ciclo escolar 2016-2017. También se utilizaron el diario de campo, la video-bitácora (Jewitt, 2012) y los memos. Todos los materiales se analizaron mediante el software informático Atlas.ti.

El programa permitió la configuración de códigos preliminares (*codificación abierta*), en unidades de análisis. 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.

## Resultados

### Los marcos reguladores y su injerencia en la implementación de la evaluación inclusiva

El análisis de los documentos comprendió: a) identificación de normativa internacional y nacional en evaluación que considerara la atención a la diversidad, b) caracterización de esa normativa, c) recopilación y análisis matricial de estudios sobre dichas normativas, y d) discusión. La metodología consideró el análisis de textos desde un enfoque informal (Peräkylä, 2015) y se reconocieron como principales documentos los siguientes:

**Tabla 1:** Informes de organismos nacionales e internacionales en materia de evaluación inclusiva.

INFORMES Y MARCOS DE ACCIÓN INTERNACIONALES
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).
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRÁCTICAS EN EL AULA. INFORME RESUMEN. (AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, 2003).
DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. (UNESCO, 1994).
DOCUMENTOS RECTORES NACIONALES
ARTÍCULO 3° CONSTITUCIONAL
LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE, 1993)
PLAN NACIONAL DE DESARROLLO (PND) 2013-2018
PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN (PSE) 2013-2018
PROGRAMA DE MEDIANO PLAZO DEL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (PMP-SNEE 2016-2020) (INEE, 2017).

**Nota:** elaboración propia.

Adicionalmente, se incluyeron cuatro informes nacionales.

**Tabla 2:** Estudios y documentos nacionales en materia de evaluación inclusiva

ESTUDIO/DOCUMENTO
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).
REVISIONES DE LA OCDE SOBRE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN: MÉXICO 2012. (SEP-INEE, 2014).
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EVALUACIONES EDUCATIVAS EXTERNAS. MUESTRA DE PRÁCTICAS INTERNACIONALES. (INEE, 2015).
EVALUACIÓN DE DISEÑO DEL PROGRAMA PARA LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EDUCATIVA. (SEP-CONEVAL, 2015).
PROGRAMA DE MEDIANO PLAZO DEL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (PMP-SNEE 2016-2020) (INEE, 2017).

**Nota:** elaboración propia.

Se redactaron fichas resumen de cada documento, se sistematizaron y clasificaron, llevando al reconocimiento de los siguientes ejes analíticos:

*A) Criterios para el acceso y la equidad a la evaluación en educación básica.*

El acceso y la equidad de la evaluación en la educación básica, han sido una de las preocupaciones principales de los organismos internacionales y del estado mexicano en los últimos años. Los criterios de acceso, permanencia, término y egreso de la educación básica están garantizados en los documentos nacionales e internacionales. Aparece como un imperativo el que todos los alumnos tengan acceso a la evaluación de los aprendizajes en todas las fases del proceso educativo (diagnóstica, continua y sumativa), aun cuando en la práctica esta no siempre se realiza de la forma y con los instrumentos adecuados 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 3ero. Constitucional, como la LGE y sus respectivos PND y PSE 2013-2018, prevén el acceso a una educación con equidad y calidad. Es decir, plantean que la educación, además de ser obligatoria, gratuita y laica, 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 promueven el trabajo y desarrollo de esa educación de calidad y la postulan como un derecho inalienable de toda sociedad democrática.

El asunto de la equidad se reconoce como necesaria para una mayor inclusión, pero tampoco esta se da en las mejores condiciones, dadas las singularidades en que se produce la evaluación (con escasa infraestructura y equipamiento, sin equipos docentes de apoyo suficientes, sin ACI), o lo descontextualizada de esta, particularmente en las evaluaciones estandarizadas.

Al respecto, el Comité de los Derechos del Niño de la UNESCO, celebran que el PND 2013-2018 incluya el logro de una educación inclusiva con calidad y equidad como meta, pero 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 o pertenecientes a comunidades indígenas (UNESCO, 2015).

#### *B) Evaluación de los aprendizajes.*

El BID, la OCDE y la UNESCO, han realizado estudios evaluativos sobre la calidad de la educación a nivel básico en América Latina y el Caribe. Para México concluyen que es uno de los países que muestra menor desempeño en la región respecto a la calidad de los aprendizajes: la mayoría de las pruebas no llegan a todos los estudiantes y se concentran principalmente en matemáticas y lectura, con el resultado de una reducción del currículo y de otros elementos del proceso educativo. Para que la evaluación sea de calidad y pertinente debe estar en armonía plena y funcional con el currículo, la formación docente, los textos y materiales, la planificación, el presupuesto y 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 para todos, llevaría a mantener en los primeros grados a los alumnos con mayores dificultades, separándoles de sus pares en edad y curso escolar, e impidiendo una integración social, imprescindible para su desarrollo emocional.

Así, 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 no están siendo referenciados, aparecen de manera 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) al evaluar el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), encuentra que la evaluación de los aprendizajes y calidad educativa están ausentes en el diseño, aun y cuando el programa es resultado de la fusión de siete programas previos y cuando dice atender el problema de la inadecuada e insuficiente oferta de educación para las personas en situación de vulnerabilidad.

La propuesta de un diseño universal de evaluación permea desde hace tiempo la inclusión. En México recién se comienza a indagar cómo pudiera hacerse esto posible en las pruebas estandarizadas sin detrimento de la contextualización o flexibilidad curricular. 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, inclusivas). En ese sentido, los marcos normativos están pasando de una evaluación basada en un modelo clínico a uno más integrador. El lenguaje, los principios pedagógicos, las estrategias didácticas sugeridas, el papel del profesor y del alumno propuesto, así lo delatan. Hay una tendencia de pasar de la valoración individual del alumno, a la consideración de su contexto (valorados en los cuestionarios complementarios). También el proceso de evaluación se ha desplazado desde los evaluadores externos hacia un proceso continuo de los profesores, padres y alumnos, un elemento antes no considerado.

Otro importante avance fue la implementación de evaluaciones nacionales estandarizadas aplicadas a una muestra y basadas en datos censales. ENLACE y PLANEA han permitido comparar los resultados de aprendizaje de los alumnos y referenciar los concentrados históricos.

Así, la evaluación se ha ganado un lugar importante dentro de la política educativa mexicana. 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, las cuales han contribuido a fomentar una «cultura de la evaluación» y se intenta dejar en claro cómo esta es posible y deseable.

En este contexto, es significativo el hecho de que los estados desarrollen sus propios programas de evaluación. Sin embargo, la coexistencia en la norma y en la práctica de un modelo de educación especial que impide el desarrollo de un sistema plenamente inclusivo, dificulta el trabajo con la educación inclusiva en general.

### **Las prácticas en evaluación inclusiva.**

Las prácticas en evaluación inclusiva parten del propio concepto que el docente tenga sobre ella. Los docentes participantes establecen poca relación entre la inclusión educativa y la evaluación y sólo en dos casos se reconoce su uso como de valoración y para la toma de decisiones; es decir, no creen que deba realizarse una diferenciación positiva con estudiantes con BAPS al momento de evaluarlos, por lo que no realizan ACI. Otra de las docentes refiere que la evaluación también debe ser colaborativa, donde tanto el

alumnado como el equipo de apoyo tengan una participación activa. Una más estableció una relación vaga con la inclusión y dijo que debiera considerar las limitaciones y posibilidades de los alumnos.

Estos docentes, 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.

Respecto a las condiciones en las que se realiza la evaluación, parece ser 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: se trata de pruebas de opción múltiple aplicadas en 5° y 6° grados, lo cual sugiere que preparan o entrenan a los alumnos con estos exámenes, esperando que el grupo resulte mejor evaluado en las pruebas nacionales o estatales. Seis de los ocho docentes participantes, no realizan ACI a los exámenes que aplican a los alumnos, sólo uno de ellos dice consultar «cuando es necesario», 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 ese sentido, las recomendaciones que el equipo USAER realiza a los docentes son siempre verbales, no por escrito. Tampoco ocurre que estas evaluaciones las diseñen y apliquen de manera conjunta, como indica el modelo de atención de estas unidades.

Sin embargo, 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 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 estudiante y sus padres de lo que aquel sabe y lo que le falta por conocer o desarrollar, además de fomentar la participación social responsable de los padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos, aunque los docentes reconocen que la actividad ha tenido poco éxito, dado el escaso involucramiento de los padres. En otro de los ejemplos, 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 estudiante en particular, así como la conformación de grupos heterogéneos en el aula para realizar actividades con fines evaluativos, reuniendo en un mismo equipo a alumnos con distinto ritmo y nivel de aprovechamiento, a fin de favorecer el aprendizaje colaborativo y la tutoría de pares, estrategias consideradas efectivas para la inclusión.

Respecto a los exámenes realizados con apoyo de la docente USAER, se evidencia que esta apoya al estudiante 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 exclusión. Los docentes regulares reconocen en ellos a «los especialistas», lo que los lleva a delegarles responsabilidades que no les corresponden, y los docentes USAER parecen temer perder su autoridad si acceden a trabajar de manera colaborativa dentro del aula, lo cual es un grave indicio de las cuotas de poder que se ejercen en el liderazgo docente mal entendido.

Los resultados también 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 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 estudiante necesita para superar las barreras que se le presentan. En varios casos, la evaluación diagnóstica aparece como incompleta en los expedientes de los niños, y cuando se preguntó sobre las evidencias, los docentes comentan que estas permanecen en poder de la psicóloga o la trabajadora social. Esto ilustra 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.

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 estudiantes. A una de las docentes se la observó aplicar en un solo día la evaluación bimensual de todas las materias o de dos o tres de ellas, argumentando que así los alumnos las responden rápido y termina pronto de evaluar, para seguir trabajando con el programa.

## Conclusiones

Esta investigación 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.

Las prácticas observadas refieren que la evaluación inclusiva está todavía en iniciales procesos de desarrollo: los y las docentes realizan la evaluación sin considerar las ACI suficientes y necesarias; recurren a los «especialistas» para la aplicación de las evaluaciones a estudiantes con BAPS y realizan prácticas fuera de la normativa, pero que les resultan funcionales para ellos.

Respecto a la normativa, está claro que la evaluación se ha ganado un lugar importante dentro de la política educativa mexicana: su acceso y equidad, aunque no plenamente garantizados, sí prevén hacia los compromisos de Incheon 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, exigir pasos más decididos y acelerados al respecto. También es necesario reforzar la promoción de una cultura de la evaluación entre los actores educativos bajo un enfoque plenamente inclusivo.

Finalmente, se evidencia que hace falta desarrollar una evaluación inclusiva que tome en cuenta la diversidad educativa, que la dimensione y valore 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.

## Referencias

- 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. Disponible en: [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)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión al castellano, Bristol, England: CSIE.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 78-89.
- 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.
- Goodwin, A. (Ed.) (1997). *Assessment for equity and Inclusion. Embracing all our children*. N.Y.: Routledge.
- González, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: Concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão*. Vol. 1, año 3.
- INEE (2015). *Atención a la diversidad en evaluaciones educativas externas. Muestra de prácticas internacionales*. México: autor.
- \_\_\_\_ (2016). *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. No. 5. Julio-octubre 2016. México.
- \_\_\_\_ (2017). Programa de Mediano Plazo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa 2016-2020. México: autor.
- 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)
- Keating, N., Zybutz, T. y Rouse, K. (2012). Inclusive assessment at point of design. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 49, No.3. pp. 249-256.
- Lincoln y Guba (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- 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.
- 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 en Pedagogía no publicada, Universidad de Colima, Colima, México.
- SEP (2011) 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.
- 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.
- 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.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la educación para todos] París: UNESCO.

\_\_\_\_\_ (2015). *La Educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: UNESCO.

Watkins, A. (Ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Setting. Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

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.