



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La cultura escolar inclusiva en Colima y su impacto en la evaluación

Mónica del Carmen Reyes Verduzco

Universidad Multitécnica Profesional
monicarv0711@gmail.com

Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Desigualdades al interior del sistema educativo, otras estrategias de inclusión y atención a grupos vulnerables.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

La educación inclusiva supone el trabajo y desarrollo en las aulas y escuelas en tres dimensiones: las culturas, las prácticas y las políticas inclusivas. Este reporte aborda la cultura escolar inclusiva y su impacto en la evaluación en cuatro escuelas primarias en Colima, México, y es parte de una investigación doctoral más amplia. A través del método de Teoría Fundamentada, se develan los supuestos sobre inclusión que poseen las y los docentes participantes, el concepto de evaluación que trabajan, así como las actitudes que presentan con sus estudiantes con BAPS y/o discapacidad, y la identidad que les otorgan a estos. Los resultados evidencian un avance entre los/las docentes respecto a las creencias, percepciones y supuestos que plantea la inclusión; un concepto limitado o poco claro de evaluación inclusiva y su diferencia con la evaluación regular, así como una persistente presencia del modelo deficitario para asignar a sus estudiantes las categorías de «especiales» o «con necesidades educativas especiales». Y aunque la actitud general hacia la inclusión y los estudiantes con BAPS y/o discapacidad es positiva, se percibe todavía que la cultura escolar inclusiva está en los mínimos necesarios para implementarse y que será necesario trabajar más aceleradamente para favorecer la equidad y calidad necesarias entre estas poblaciones.

Palabras clave: cultura escolar, evaluación inclusiva, inclusión educativa, atención a la diversidad, educación básica.

Introducción

La evaluación es un importante elemento del proceso educativo. Difícilmente puede concebirse el acto educativo sin ella, porque da sentido y orienta los esfuerzos por alcanzar los objetivos propuestos.

Por su parte, la evaluación inclusiva se ha venido definiendo como un enfoque de la evaluación en las escuelas regulares, en donde la política y la práctica están diseñadas para promover el aprendizaje del alumnado que presenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS), vinculadas o no a una 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» (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, es posible identificar una serie de factores comunes en la aplicación de la evaluación inclusiva. 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.

Estos elementos resultan esenciales para dar cuenta del proceso de apropiación e implementación de la evaluación inclusiva en los centros escolares (Booth y Ainscow, 2000). Para González (2010), además, la evaluación inclusiva es un claro indicador de la calidad de respuesta a la diversidad, y algunos autores la consideran como un elemento indispensable de una cultura inclusiva (Watkins, 2007; Casanova, 2011), además de que puede aportar valiosa información para la toma de decisiones (INEE 2019, González, 2010). Sin embargo, en la práctica, la evaluación inclusiva no está siendo valorada e implementada como tal.

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 para los exámenes, también hay renuncia a modificar el contenido curricular y las formas en que los estudiantes son evaluados.

Keating, Zybutz & Rouse (2012), plantean, por su parte, que una barrera para la educación inclusiva es la falta de formatos alternativos de evaluación, mientras que Stephen, Michael y Ryan (2012) reportan que los alumnos con BAPS y/o discapacidad no están teniendo acceso con adaptaciones al currículo general, ni a los diseños universales de evaluaciones.

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 necesidades especiales 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 estar controladas, hacen poco para elevar esos niveles, excluyendo así a los desfavorecidos (Bunar, 2010; Söderström & Uusitalo, 2010).

Para el caso de México, algunos docentes dicen hacer lo que pueden con lo que tienen y saben, a pesar de las contrariedades y limitaciones que las evaluaciones estandarizadas les presentan. Recurren con frecuencia a prácticas tradicionales de evaluación, porque les resultan cómodas y, hasta cierto punto, funcionales. Comentan no haber recibido información ni preparación para hacer frente a la integración de alumnos con NEE, ni sobre inclusión, por lo que actúan en base a sus conocimientos y supuestos. (Serrato, García y Navarro, 2012).

Con respecto a las pruebas estandarizadas de 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, pero los resultados también han generado 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).

Las y los docentes inclusivos mexicanos, 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).

En ese contexto, entre 2015 y 2019 se desarrolló un proyecto de tesis doctoral de donde se desprende el presente reporte, que buscó explicitar las prácticas en evaluación inclusiva y su relación con la normativa en la educación primaria en Colima, México. Algunas de las preguntas que guiaron esa investigación fueron: ¿Cómo son las prácticas de evaluación inclusiva en educación primaria?, ¿cuáles son las normativas que aluden en su discurso los profesores al evaluar a alumnos con BAPS y/o discapacidad?, y ¿cuáles son las dinámicas o iniciativas que se establecen detrás de las prácticas en evaluación inclusiva?

Desarrollo

El paradigma teórico que guio esta investigación fue el interpretativo (Martínez, 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. El tipo de investigación fue descriptiva-explicativa, bajo un enfoque cualitativo, la cual utilizó como método la Teoría Fundamentada, buscando extraer de las experiencias vividas por los actores sociales aspectos significativos, que posibilitaran conectar luego con constructos teóricos, para potenciar la expansión del conocimiento sobre el tema y área temática.

El marco referencial utilizado fue el Índice para la inclusión (Booth y Ainscow, 2000), en dos de sus tres dimensiones propuestas: las Políticas Inclusivas y las Prácticas Inclusivas. La revisión de la Cultura Inclusiva no estaba inicialmente considerada, pero luego fue emergiendo con fuerza durante el desarrollo de la investigación y hubo que darle el carácter de categoría de análisis, dado que se entiende que las actitudes, los valores, los intereses y las normas, tanto personales como institucionales, forman parte del entramado cultural del docente.

La cultura escolar inclusiva es concebida como la 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).

Cada dimensión del Índice, 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, respecto a nivel de inclusividad. Para el caso de la dimensión Cultura inclusiva, las secciones son:

DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas.

SECCIÓN A.1 Construir comunidad.

SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos.

Cada sección contiene varios indicadores, los cuales representan «aspiraciones» con las que se valora y compara la situación presente en los centros educativos para determinar acciones de mejora. Entendidas así, estas dimensiones constituyeron el marco teórico-referencial para analizar tanto las políticas como las prácticas y la cultura en evaluación inclusiva que desarrollan los docentes participantes en el estudio.

La investigación estuvo conformada por una muestra de ocho docentes regulares y especiales en servicio, de entre los 22 y los 37 años de edad. La mayoría de ellos (5) son recién egresados. 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). Otra de las docentes fue Asesora Técnico Pedagógica (ATP) por tres años. Todos 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.

La muestra contempló participantes 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. Con ellos

se aplicaron las técnicas de *entrevista semiestructurada* y *observación no participante*, y como instrumentos las *guías de entrevista*, *guía de observación* y *diario de campo*. Los datos obtenidos se analizaron mediante el software informático del Atlas. Ti, para configurar los códigos iniciales y las posteriores categorías de análisis, en un ejercicio constante de comparación y contrastación.

A continuación se presentan los resultados relacionados con la **Cultura escolar inclusiva** y su impacto en la evaluación.

Supuestos sobre inclusión. La cultura escolar de un centro educativo se refleja, en gran parte, en los valores, 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 la maestra 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/as con dificultades de conducta, ya ha sido referenciado por otros autores (Suk & Evans 2011; Duk, 2007; 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). Quizá esta reserva o desconfianza respecto al proceso de inclusión, 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. 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 requiere 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/las 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, p.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 estudiantes y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos, y no sólo a los «especiales».

Concepto de evaluación 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, 2011, 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 aprendizaje, 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 mejorar, estableciendo acuerdos con él/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. Las prácticas inclusivas aparecen, así, conviviendo con modos tradicionales de evaluación acaso más fáciles o que no implican mucho tiempo ni trabajo colaborativo entre docentes.

Identidad 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.

Al respecto, en el estudio se encontró que todos los y las docentes poseen un referente de la identidad de sus alumnos con BAPS y/o discapacidad, asociados a categorías como «especiales», «con necesidades educativas especiales» o «con problemas de aprendizaje», todavía bajo la visión clínica o del déficit de la atención a la discapacidad, y sin referirse a ellos 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. Esta categorización particular plantea algunas situaciones a considerar:

- a) La persistencia de una concepción limitativa y en desuso de la identidad de los alumnos con BAPS, que puede traer consigo actitudes, creencias, valores y prácticas poco inclusivas o francamente exclusoras.
- b) La imposibilidad de reconocer que la persona que está bajo la responsabilidad y atención del docente presenta barreras para el aprendizaje, 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) 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) El considerar que estos alumnos se ubican dentro de la categoría de «especiales», favorece el hecho de que el docente se responsabilice poco del proceso de inclusión de ese alumno/a, dejando en mano de «los especialistas» su atención.

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 en condiciones vulnerables, hace ya dos décadas que ha sido 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 procesos de exclusión, atentando contra la dignidad humana.

Actitudes del profesorado

Los y las docentes del estudio, 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 sus estudiantes, 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). Ese 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.

Sin embargo, las actitudes del personal directivo de los centros participantes, aunque no fueron 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 estudiantes 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 permee luego la labor docente.

Conclusiones

Por el estudio pudo constatar 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.

Aspectos como los supuestos sobre la inclusión de la que echan mano los y las docentes para conceptualizar y caracterizar a sus estudiantes, 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 un concepto limitado de evaluación inclusiva que como elemento de la expresión cultural, poseen los participantes en la investigación. Y si el desarrollo de una cultura escolar inclusiva está íntimamente relacionada con el potencial que tienen los centros para desarrollar prácticas inclusivas (González, 2011), podemos entonces concluir que el desarrollo de la inclusión en Colima se encuentra en los mínimos posibles. Habrá que avanzar más rápido de lo que hasta ahora se ha hecho si queremos mejorar la equidad y calidad educativas.

Esta investigación abona a los estudios de las poblaciones menos favorecidas de nuestro sistema educativo, como lo son los estudiantes con BAPS y/o discapacidad, y evidencia, en la práctica, que la inclusión es posible, además de deseable, y en qué medida o cómo podemos favorecerla, creando cultura inclusivas, reflejo de unas prácticas y políticas también inclusivas. En términos teóricos, por su parte, es urgente abonar en el diseño de constructos que intenten explicar los elementos subyacentes a los procesos de inclusión-exclusión, para dinamizarlos.

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
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión / Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión al castellano, Bristol, England: CSIE.
- 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.
- Casanova, M.A. (2011a). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 78-89.

- 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), pp. 188-199.
- 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.
- González, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. Revista Educação, Artes e Inclusão, Vol.1, año 3., pp. 19-29.
- 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.
- INEE (2019). Diseñar e implementar una política de inclusión educativa de las personas con discapacidad. Recomendaciones para el sistema educativo. México: Autor.
- 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.
- Martínez, F. (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. Revista Española de Pedagogía, Año LX, No. 221, pp. 27-50.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2011). Escuelas inclusivas versus escuelas eficaces. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa. Vol. 5, No. 1. Editorial.
- 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. & 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, No.1, pp.67-76.
- 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.
- 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. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1336/1336.pdf>
- 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.
- Stephen, E., Michael D., & 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.
- 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 (2003). Vencer la exclusión a través de aproximaciones inclusivas en la educación: Un reto y una visión. París: Autor. _ (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: Autor.