

Evaluación formativa dentro del proceso de inclusión educativa: realidad o discurso

Martha Patricia Chávez Esparza

Grupo de 3°C del Jardín de Niños 30 de Abril No. 1285 de Ciudad Juárez, Chihuahua, a cargo del profesor Aldo Noé Martínez. Fuente: Cortesía de Martha Patricia Chávez Esparza.



Chávez Esparza, Martha Patricia. (2019). Evaluación formativa dentro del proceso de inclusión educativa: realidad o discurso. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 117-133), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

La *inclusión* dentro de la sociedad mexicana, al igual que en el ámbito educativo, tiene una historia relativamente reciente, aunque bajo conceptos sesgados y excluyentes. A principios del siglo pasado se dan los primeros pasos para insertar a la mayor parte de los niños dentro del servicio educativo que brinda el estado. Afortunadamente, hoy en día, tanto en las legislaciones vigentes como en la sociedad, los conceptos de discapacidad, *inclusión* y equidad han ido evolucionando hasta entender que la *diversidad* es una realidad que nos incluye a todos. En el Nuevo Modelo Educativo, el tema de la *evaluación* ha presentado modificaciones estructurales desde su concepción hasta el papel que juega dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, reposicionando esta en los planes y programas a un nivel verdaderamente protagónico para alcanzar los aprendizajes esperados. Sin embargo, desde esta premisa y mi experiencia presento un breve análisis basado en las concepciones y herramientas que proveen los distintos materiales que apuntalan el plan y programas para garantizar una *evaluación formativa* para todos los niños que asisten a nuestras aulas. No obstante, considero que este proceso no ha sido tomado en cuenta lo suficientemente a profundidad para poder garantizar una evaluación inclusiva, con respeto a las diferencias individuales de los alumnos y donde verdaderamente se plasme con objetividad un reflejo que permita visualizar el proceso de aprendizaje en todos nuestros niños.

Palabras clave: DIVERSIDAD, EQUIDAD, EVALUACIÓN, EVALUACIÓN
FORMATIVA, FORMACIÓN DOCENTE, INCLUSIÓN.

Introducción

La equidad significa que cada uno recibe lo que le corresponde o lo que merece considerando diferencias y necesidades. En el presente documento abordo de manera breve un punto verdaderamente sensible dentro de la labor docente: la evaluación formativa como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la inclusión; es decir, el plan y programas presentan una serie de conceptos encaminados a lograr una educación inclusiva que respete la particularidad de cada alumno, desde su personalidad hasta la singular forma que tenga de acceder al conocimiento. El plan y programas del Nuevo Modelo Educativo basados hoy en el enfoque por competencias han reestructurado conceptos tan importantes como el de evaluación, visualizándola como

un proceso básico para el desarrollo de los aprendizajes dentro del aula y que además es único al considerar desde los conocimientos previos hasta el proceso personal del desarrollo de estructuras cognitivas en cada alumno; sin embargo, se dejan fuera herramientas e información fundamental para que el docente pueda cumplir a cabalidad con este cometido. “Con respecto a la inclusión hay que crear condiciones que garanticen una educación de calidad y reconocer las diferentes capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos” (Santillana, 2016, p. 9).

Antecedentes

Según datos que proporciona Armando Soto Flores, profesor de la Facultad de Derecho de la UNAM (2013), México ha atravesado durante su trayecto histórico contemporáneo por una constante evolución en el área del sistema educativo nacional desde 1917, donde de manera clara se plantea, por medio del artículo tercero constitucional, una educación libre, con carácter laico en la escuela primaria, elemental y superior, además de la gratuidad en la enseñanza impartida por el Estado en el nivel primaria, pasando en 1921 por la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como la institución encargada de administrar los distintos niveles educativos del país a cargo de su primer secretario José Vasconcelos quien, rompiendo con barreras y estigmas, realizó un movimiento histórico en el que formalizó una serie de campañas educativas en un movimiento nacional con grandes movilizaciones en masa y disponiendo de un importante presupuesto para favorecer la alfabetización. Y llegando dentro de nuestra historia incluso a eventos como el de 1992, donde nuevamente se reestructura el artículo tercero constitucional marcando un parteaguas para las futuras transformaciones por las que atravesaría la política educativa en México. En 1993 se da un cambio en la concepción federalista que vivió nuestro país entre 1824 y 1992 para caer en un sistema planificado hacia el centralismo, reduciendo el federalismo a una simple descentralización educativa.

En esta espiral de cambios se culmina un proyecto de articulación curricular con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2009, impulsada desde la reforma de preescolar en 2004 (ver anexo 1). La RIEB tuvo dentro de sus ejes la prioridad de favorecer la calidad de la educación y que los alumnos mejoraran su nivel de logro educativo. La articulación de la educación básica tiene su eje en los procesos de aprendizaje de los niños al preocuparse por atender sus necesidades específicas y así fortalecer las competencias que permitan su desarrollo personal mediante:

[...] una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión [SEP, 2011, p. 17].

La evaluación, un proceso individual

Con este antecedente se presentan los *Programas de estudio 2011*, que contienen los propósitos, principios pedagógicos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, focalizándose en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en sociedad.

En nuestro sistema educativo, el nuevo modelo propone el trabajo por competencias; esta perspectiva resultó innovadora para el profesor mexicano, provocando en consecuencia una serie de nuevos planteamientos, exigencias y retos, particularmente en dos esferas sensibles: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes (ver anexo 2).

Al fundamentar este nuevo modelo educativo en competencias entendemos por una persona competente a aquella que tiene la habilidad de reafirmarse, resuelve, tiene un “cómo” ante las situaciones que de manera cotidiana se le presentan, como bien afirma Laura Frade (Rocha, 2018) es ser responsable de su aprendizaje, saber pensar para poder hacer, ser y vivir en sociedad, se adapta y aprende de estas circunstancias; los procesos de adaptación se desarrollan mejor en unas personas que en otras debido a las competencias históricas que el sujeto posee; el entorno cultural, natural, social, económico en el que cada persona se desarrolla, además que sus capacidades son únicas (SEP, 2017) y en constante evolución; por lo tanto, las herramientas de las que dispone para el desarrollo de habilidades adaptativas varían tanto en calidad como en cantidad de una persona a otra. Al dejar claro que cada alumno es dueño de características únicas, en este nuevo programa educativo se cambia totalmente el concepto de evaluación.

La evaluación ha sido comprendida por muchos docentes y durante mucho tiempo como un fin y lo peor como un reflejo de lo aprendido; evaluar es tan complejo que para poder obtener un acercamiento lo más real posible al proceso de aprendizaje de los alumnos se hace fundamental la diversificación de herramientas que se deben utilizar para pretender obtener un panorama lo más completo del objeto a evaluar.

En el campo de la enseñanza esto resulta aún más intrincado, dado que se aspira a evaluar algo que por sí mismo no es palpable; se pretende valorar

la cantidad de aprendizajes adquiridos, el nivel y calidad de reflexión de un niño y su capacidad de utilizar las competencias de las que dispone para resolver situaciones cotidianas de aprendizaje y de vida.

En el enfoque por competencias se evalúa el proceso; de esta manera, el proceso es más importante que el resultado (SEP, 2012). Resulta claro entonces que la evaluación adquirirá, por consiguiente, el objetivo de valorar constantemente todas las aristas involucradas en el transcurso del diario acontecer dentro del aula para lograr de esta forma la estructuración de una verdadera evaluación formativa (centrada en el proceso) y una evaluación sumativa (centrada en el resultado). De acuerdo con lo anterior, la evaluación deberá ser objetiva, utilizando para ello instrumentos válidos y confiables que permitan una evaluación completa, integral, significativa y predictiva, favoreciendo el cambio y la mejora continua (SEP, 2012) y que con igual grado de importancia también utilice los instrumentos correctos para recoger la información subjetiva (ver anexo 3).

Desde esta visión, la evaluación se apropia de un sentido básico al estructurarse como un proceso y no como un fin en sí mismo; la calidad del trabajo docente se supedita entonces en gran porcentaje a la disposición y habilidad de los maestros, tanto para evaluar los conocimientos de sus estudiantes durante el trabajo en el aula, como para tomar decisiones que promuevan el aprendizaje.

Con este panorama podemos ver claramente que la evaluación es un factor decisivo, por lo cual debemos primeramente tener muy claro cómo son los procesos de enseñanza y aprendizaje, con cuál metodología se labora dentro del aula y así poder determinar con claridad nuestro concepto de evaluación, para qué evaluamos y, lo más importante, qué evaluamos (ver anexo 4).

La educación basada en competencias, al centrarse en aprendizajes verdaderamente significativos que impliquen para el alumno el ser responsable de su aprendizaje, saber pensar para poder hacer, ser y vivir en sociedad, conlleva también un cambio de perspectiva en los elementos que intervienen en la evaluación: la evaluación debe permitir a cada uno de los alumnos desarrollarse plenamente según sus habilidades y aptitudes específicas en un proceso personal de desarrollo continuo (Tomlinson, 2003, pp. 18-21).

La evaluación en el aula: ¿proceso individual o aplicación estandarizada?

Frente a la nueva circunstancia que implica dentro del ámbito educativo la concepción de evaluación como constructo social, en las últimas décadas la

evaluación se ha posicionado como parte del proceso y no solamente como la herramienta para obtener un número que clasifique al alumno al final del curso o contenido revisado. Hoy día se busca valorar el aprendizaje del alumno en el proceso y en el producto. En la actualidad estamos de acuerdo en que este es el núcleo de la acción educativa, pero la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es el aprendizaje, sino la evaluación.

Cuando se hace referencia a la evaluación de los saberes cabe cuestionarnos desde qué conceptualización estamos hablando; la transformación de este concepto ha sido sustancial, no obstante aún podemos encontrar en las aulas estrategias de enseñanza muy innovadoras acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales, dejando ver una distancia entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación. ¿No será que la evaluación implica además de un cambio teórico un cambio de actitud? (Bordas y Cabrera, 2001, pp. 25-48).

Los arquetipos que tenemos desde nuestra formación docente son muy arraigados y difíciles de modificar. La escuela, los docentes, tenemos el difícil reto de facilitar una cultura común a todos los alumnos y al mismo tiempo con valor individual que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades, que, de acuerdo al enfoque por competencias, es hoy un camino viable hacia la educación humanista. Sin embargo, determinadas insuficiencias individuales plantean necesidades educativas especiales que exigen respuestas y que se traducen en un conjunto de ayudas, recursos y medidas pedagógicas distintas de las que demandan la mayoría de los alumnos, tanto en el proceso de aprendizaje como en la evaluación.

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación [...] La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [...] 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 [DOF, 2013, p. 1].

Como vemos, el plan y programas no son los únicos que salvaguardan el respeto y la atención a las características y necesidades individuales de los niños. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3°, determina de manera muy precisa que se debe garantizar la calidad

de la educación para todos los alumnos, desde los materiales y métodos educativos hasta la formación docente que valide maestros capacitados para brindar atención de calidad a todos los niños y adolescentes que reciban educación en nuestro país.

El trayecto hacia la integración y la inclusión ha sido largo, desde 1930 con la creación del Instituto Médico Pedagógico, hasta hoy con políticas educativas más claras en este sentido, como las especificadas en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

A partir de 1993, la ordenanza de la modificación de la Ley General de Educación al artículo 3o. constitucional, así como del artículo 41, fue el pre-ludio para una secuencia de cambios en el sistema educativo que en muchos puntos atienden a las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Salamanca, incorporando la noción de diversidad como uno de los ejes por donde debía transitar el cambio educativo y la transformación de la escuela (Aguilar, 2014, pp. 16-17), de tal suerte que hoy en día, dentro del nuevo modelo educativo, los conceptos de diversidad, inclusión y equidad se manejan como una premisa que establece modificaciones estructurales para garantizar el respeto a la individualidad del alumno, manteniendo a la vez un claro horizonte dentro del cual todos somos iguales (ver anexo 5).

La aceptación por parte de la comunidad escolar de que cada alumno es distinto de los demás y que sin embargo merecen un trato equitativo que brinde por igual las oportunidades de desarrollo no es tan difícil como el enfrentar día con día la realidad en el aula, percibir claramente esas diferencias y apoyar el aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos.

El plan y programas del nuevo modelo educativo se encuentran por demás limitados en este sentido. Durante mi trayecto de 26 años como docente frente a grupo en primaria y secundaria he podido percibir que si bien existe información muy valiosa para apoyar nuestra labor en el difícil proceso de la evaluación, como lo es la serie de herramientas para la evaluación en educación básica con cinco tomos dedicados a la evaluación formativa o como el libro de *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*, no obstante podemos encontrar un gran vacío que impide que realmente se pueda cerrar la brecha existente entre la población infantil con algún tipo de necesidades educativas especiales (NEE) y el resto de la población escolar.

Como mencioné al inicio de este documento, aunque fue desde 1935 que se inició con algún tipo de reconocimiento a las diferencias entre cierto sector de la población, el avance ha sido lento y tortuoso, tanto para la población que requiere algún apoyo adicional como para los docentes, ya que la inclusión debe darse no solamente en las aulas, sino desde las bases que conforman el Sistema Educativo Nacional. Es evidente que todos somos iguales y que me-

recemos ser tratados desde esa premisa; no obstante, también lo es que las diferencias existen, ya que eso es la marca indeleble de nuestra individualidad y es en esencia lo que identifica la verdadera diversidad.

Son muchas las características que se podrían mencionar aquí para dejar en claro la gran riqueza que la diversidad ofrece dentro de las aulas; sin embargo, por esta vez me enfocaré exclusivamente a ese grupo de alumnos que día a día concurren a las aulas y se enfrentan, junto con nosotros los docentes, a una serie de barreras físicas, contextuales, de política educativa, de formación docente, entre otras. No son pocos quienes se encuentran con alguna condición, como trastorno por déficit de atención (TDA), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), Asperger, espectro autista, de lenguaje, etcétera, ya sea diagnosticados o no. Tan solo en México, aproximadamente un millón 500 mil personas menores de 18 años, es decir el 5% del total de ese grupo poblacional, padece el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Notimex, 2004). Es importante destacar que no existe una estadística nacional actualizada, lo cual tristemente pone de manifiesto la poca seriedad con que se trata este tema. No obstante, la poca información estadística en relación a este sector de la población, estos niños y adolescentes cada jornada acuden a nuestras escuelas (ver anexo 6 y 7), y el hecho de no englobar dentro del plan y programas algo más que conceptos o breves generalidades lo convierte en una inclusión a medias.

Descartar de la formación docente y la capacitación continua temas relacionados con NEE nos limita de manera sustancial, no solo para reconocer a estos alumnos, sino para estar en posibilidades de seleccionar las mejores estrategias para nuestra clase y poder contribuir en la reducción de barreras para el aprendizaje y la evaluación. No se puede pretender que el enfoque por competencias permitirá salvar cualquier característica individual de nuestros niños, que con una planeación donde se fortalezca el aprender a aprender y la evaluación formativa será suficiente, porque no es así. Como docente he padecido la impotencia de no acertar con la selección de actividades adecuadas para algún alumno que aprende y percibe la realidad de manera diferente y del que no poseo las competencias necesarias para brindarle las mismas herramientas que al resto del grupo.

Dentro de la estructura del nuevo modelo educativo no se cubre a este importante sector de la población escolar. Se hace mención de aulas que prestan atención a los alumnos con diferentes niveles de aprendizaje y distintas aptitudes o intereses en referencia a lo que Carol Ann Tomlinson (2003) expone en su libro *El aula diversificada*, pero más allá de esto no existe un sustento profundo que pueda brindarnos a los profesores elementos para desarrollarnos en el aula con una educación y evaluación de calidad para todos.

Conclusión

Las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que desarrollar todo un plan de valoración que incluya instrumentos para identificar el desempeño en el proceso. Es una actividad que requiere de una planeación minuciosa y detallada, más aún si hablamos de niños y adolescentes que poseen cualidades únicas. En este sentido, desde mi punto de vista existe una exclusión que viene desde la formación misma de los futuros docentes. No se puede afirmar que la educación, y por tanto los procesos de evaluación que se desarrollan en el aula, es incluyente y con espíritu de diversidad si los docentes, que somos quienes llevamos *la batuta* en el frente de batalla (en la realidad del salón de clases), hemos sido formados bajo una fuerte carencia que nos impide ser capaces de desarrollar las competencias necesarias para llevar a cabo una verdadera evaluación formativa y sumativa que garantice la calidad educativa e individualizada para todos los alumnos, pues egresamos con un perfil sesgado que no es suficiente, enviándonos al aula con cero armas más que nuestra ética profesional y empatía para *sacar adelante* a estos alumnos; sin embargo, dejar a la buena voluntad a este sector de la población puede ser considerado un acto de exclusión, provocando tanto en el docente como en los alumnos profundas frustraciones.

No obstante que existen los equipos de la Unidad de Servicios de Atención a la Escuela Regular (USAER), no son suficientes para atender a los alumnos que así lo requieren, ni para apoyar verdaderamente a los docentes, menos aún para cumplir con el objetivo rector de la inclusión social dentro de las familias, contexto escolar y la sociedad en general de los niños y adolescentes con alguna condición educativa.

Se trata de un posicionamiento filosófico y ético; habrá que preguntarnos hasta dónde la comunidad escolar y los docentes están convencidos de que cada alumno tiene derecho a que la enseñanza se adapte a sus necesidades educativas, ¿hasta dónde tienen la formación que les permita adaptar técnicas, métodos, recursos didácticos, organización escolar, evaluaciones para adentrarse en la atención a la diversidad del alumnado. Esto, indudablemente, plantea un desafío multidimensional y complejo para varios actores sociales, entre ellos las familias, el educador, los alumnos, gobiernos y las propias personas con alguna condición específica. Queda entonces todavía un largo camino por recorrer.

Referencias

- Aguilar, T.D. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación*. MEXICO: Instituto Universitario Anglo Español.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. Barcelona, España.
- DOF. (2013, febrero 26). Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Flores, A. (2013). Artículo 3º constitucional: un debate. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*.
- Notimex. (2004). Padecen de hiperactividad 1.5 millones de menores mexicanos. Recuperado de <https://espaciologopedico.com>.
- Quetsalgado. (2011, febrero 5). *Laura Frade Rubio y la evaluación por competencias.flv*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=brzFwPdy3Eo>
- Rizo, F.M. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Rocha, L.E. (2018, agosto 29). *Definición de competencia - Laura Frade*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WvumJRgtFpU>
- Santillana. (2016). *El ABC de la reforma educativa 2016*. México: Santillana.
- Santillana. (2016). *El ABC de la reforma educativa 2016. Los fines de la educación en el siglo XXI. El modelo educativo 2016. Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: Santillana.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. Mexico: SEP.
- SEP. (2012). *El enfoque formativo en la evaluación* (serie “Herramientas para la evaluación en la educación básica”). México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Mexico: SEP.
- Tomlinson, C.A. (2003). *El aula diversificada*. México: SEP.

Martha Patricia Chávez Esparza es egresada de la Licenciatura en Educación Primaria de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urias Belderráin y licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas por la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Se ha desempeñado a lo largo de 26 años de servicio dentro del nivel de educación básica (primaria y secundaria) y actualmente como docente en la Escuela Normal Superior. El derecho a la equidad y el respeto a las diferencias son dos de los principales valores que han impulsado su búsqueda y deseo continuo de superación profesional. Correo electrónico: m.chavez@ensech.edu.mx.

Anexo 1

Cuadro 1. La RIEB

RIEB

Objetivo

Que los estudiantes tengan un modelo educativo que sean competitivos, jóvenes humanos y nacionales que respeten su país y sus valores inculcados. La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión.

“Educación básica” es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI.

Los principios pedagógicos son:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo.
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Rasgos del perfil de egreso:

- Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/?act=rieb>

Anexo 2

Son varios los autores que han analizado las condiciones y diferencias existentes entre la evaluación de la enseñanza tradicional y la exigible en el caso de plantear el aprendizaje basado en competencias. Para ellos no existe la

menor duda de estar hablando de dos categorías cualitativamente distintas (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Comparación de formas de evaluación.

EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS	EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS
Sumativa.	Formativa.
Se realiza en un momento puntual (con frecuencia, al final del periodo docente).	Es un proceso planificado y continuo.
Se basa en partes del programa o en su totalidad.	Los contenidos de los temas del programa cuentan como un aspecto más a evaluar.
Se basa en escalas numéricas	Se basa en adquisición de niveles de competencia.
Suele hacerse por escrito o con ejercicios simulados.	Se centra en las evidencias del desempeño de la competencia.
Compara el individuo con el grupo.	Es individual.
Los evaluados no conocen lo que se les va a preguntar.	Los evaluados conocen las áreas que cubrirá la evaluación.
Los evaluados no participan en la fijación de objetivos de la evaluación.	Los evaluados participan en la fijación de objetivos de la evaluación.
No incluye conocimientos más allá del programa.	Incluye conocimientos o habilidades previos.
Es fragmentada.	Es globalizadora.
El evaluador vigila la realización de la prueba.	El evaluador juega un papel de formador.

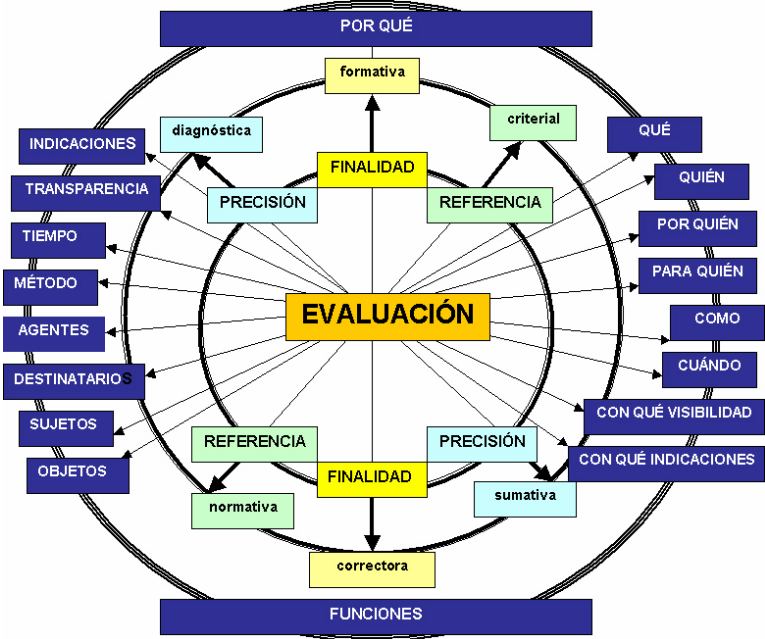
Anexo 3

Fig. 1. Transición en la evaluación.



Anexo 4

Fig. 2. Rosa de los vientos de la evaluación (adaptada de Leclerq, 2006).



Anexo 5

CUADRO COMPARTIVO CARACTERÍSTICAS DE LA EQUIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
EQUIDAD	EDUCACIÓN INCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Dar a cada quien lo que necesita • Asegura la democratización en el acceso al conocimiento que cualquier persona reciba los recursos y ayudas que necesita para estar en igualdad de condiciones, aprovechar las oportunidades educativas y aprender condiciones de excelencias • Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás. • Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que se espera razonablemente que sean ventajosas para todos, se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos • Se sabe que en una visión de conjunto de los sistemas educativos, la equidad se entendió como el destinar más atención y recursos a la educación básica, incluso en detrimento de los niveles educativos superiores • La primera categoría, respecto a las posiciones sobre equidad en educación básica, tiene que ver con la promoción de la igualdad en el acceso y la permanencia de los niños en educación básica 	<ul style="list-style-type: none"> • No acogen solo a aquellos cuyas necesidades se adaptan a las características de la escuela sino a aquellos que acuden a ella y se adapta para atender adecuadamente a todos los estudiantes • La pedagogía está centrada en el niño y se brinda oportunidades de que todos aprendan juntos • Existe intolerancia de origen étnico, cultural o religioso • Los sistemas educativos son los primeros en generar alumnos en riesgo de exclusión social, por lo general proceden de los grupos más desfavorecidos. • Se denuncia a la escuela como un factor de exclusión social pero al mismo tiempo se reconoce como institución clave para la inclusión Se propone un énfasis en la necesidad de eliminar las barreras de todo tipo creadas por organización sociales • Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas etc.
<ul style="list-style-type: none"> • La segunda categoría de equidad se refiere a la importancia de ofrecer más y mejor educación a los alumnos de los grupos desasistidos • La tercera categoría de equidad se refiere a la oportunidad que deben tener todos los niños, independientemente de su condición de origen, para lograr y mantener un nivel aceptable de aprendizaje, tal como se afirmó en la Declaración Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990) • La cuarta categoría de equidad hace referencia a la importancia de que los egresados cuenten con aprendizajes socialmente relevantes y útiles para desempeñarse en el sector productivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Riddell (1996) dice que los "problemas de aprendizaje" pertenecen al ámbito individual y son independientes de contexto social. La labor de los profesionales es la de identificar y proveer los servicios que cubran las necesidades de los individuos que tienen determinadas categorías de dificultad • La conferencia Mundial de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales asentó algunas bases para consolidar un cambio de perspectiva en la -educación especial- Educar con éxito a todos los niños y resalta que los alumnos deben ser objeto de nuestra preocupación y no solo aquellos con discapacidad • La propuesta no puede ser entonces, la de -integrar- a algunos alumnos que antes estaban en los centros específicos sino que estos se encaminen hacia un proceso de transformación profunda

Anexo 6

ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON ACTITUDES SOBRESALIENTES Y/O TALENTOS ESPECÍFICOS

**NÚMERO DE ALUMNOS ATENDIDOS POR GRADOS ESCOLARES
INFORMACIÓN REPORTADA A DICIEMBRE DE 2012**

... Población atendida

Nota: Algunos datos de las categorías no fueron mencionados por los estados.

ESTADO	ALUMNOS ATENDIDOS	GRADO ESCOLAR QUE CURSAN LOS ALUMNOS										
		PREES.		PRIMARIA						SECUNDARIA		
		2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Aguascalientes	2,733	12	96	197	282	386	412	389	405	124	66	62
Baja California	1,288			70	159	173	254	243	276	2	0	1
Baja California sur	4,530	9	218	265	460	475	435	533	513	464	285	302
Campeche	551	0	0	71	94	93	102	72	61	1	0	0
Coahuila	8,143	124	618	178	590	921	1,613	1,755	1,662	154	180	289
Colima	1,756	6	141	49	171	221	300	321	226	91	125	97
Chiapas	6,202	42	62	738	485	396	455	485	334	40	36	25
Chihuahua	7,403	142	254	363	986	1,263	1,504	1,495	748	122	127	97
Distrito Federal	3,712	0	0	0	6	400	849	1,077	665	1	0	2
Durango	7,329	15	111	182	537	864	1,200	1,403	2,219	300	232	133
Guanajuato	1,743	66	223	15	20	69	254	636	360	17	33	9
Guerrero	4,630	140	213	344	619	680	672	645	622	58	36	66
Hidalgo	6,630	10	278	521	683	783	962	996	859	310	508	567
Jalisco	1,554	48	246	100	136	149	240	208	204	34	89	98
México	530	11	65	26	50	46	57	57	125	24	46	21
Michoacán	702	0	1	1	13	136	176	188	184	0	0	0
Morelos	12,592	19	44	1,330	1,639	1,578	1,744	1,801	2,018	1,118	740	397
Nayarit	4,842	36	211	474	741	801	818	791	488	175	141	71
Nuevo León	6,900	567	465	603	755	906	951	893	997	816	83	72
Oaxaca	4,828	163	197	586	704	654	723	760	860	63	70	45
Puebla	5,000	125	238	354	371	423	427	458	428	202	114	89
Querétaro	2,589	111	403	318	305	345	336	371	22	35	41	28
Quintana roo	660	2	3	24	68	96	118	119	83	101	23	7
San Luis potosi	127	7	16	10	5	6	17	25	4	9	13	15
Sinaloa	6,496	1	117	268	755	742	760	770	794	16	73	124
Sonora	1,618	20	52	87	177	237	295	320	263	100	13	6
Tabasco	4,646	65	378	386	601	929	846	518	438	86	202	140
Tamaulipas	1											
Tlaxcala	519	2	9	3	80	99	107	100	105	1	1	8
Veracruz	51,740	483	2,574	3,715	4,712	5,802	6,337	7,024	7,034	6,743	3,598	2,448
Yucatán	7,093	0	88	1,613	1,115	1,225	1,032	1,016	1,031	46	18	6
Zacatecas	1,035	38	91	78	83	96	85	143	189	83	70	57
TOTAL	170,122	2,264	7,414	12,967	17,398	20,994	24,081	25,612	24,217	11,336	6,967	5,302

Anexo 7

Entidad federativa	Escuelas de educación especial (inicio del ciclo escolar 2013-2014)																
	Centros de Atención Múltiple							Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular							Educación especial		
	Escuelas	Docentes	Paradoce \$	Alumnos	Escuelas	Docentes	Paradoce \$	Alumnos	Escuelas	Docentes	Paradoce \$	Alumnos	Escuelas	Docentes	Paradoce \$	Alumnos	
Agascalientes	20	168	132	1241	47	264	125	3765	67	422	257	5006					
Baja California	54	425	360	3135	157	1001	497	19262	211	1426	857	21397					
Baja California S.	17	121	80	852	63	307	162	3886	77	428	267	4738					
Campeche	14	164	108	972	57	411	185	6528	74	575	362	7500					
Coahuila	61	375	195	3346	220	1147	498	33775	281	1522	693	37121					
Colima	11	71	60	952	63	268	206	2808	74	329	266	3360					
Chiapas	56	384	193	2321	68	503	176	5268	124	887	375	7589					
Chihuahua	43	331	194	2316	171	952	536	12164	214	1223	790	14480					
Distrito Federal	95	152	534	9863	436	2742	705	29233	531	3894	1239	38096					
Durango	30	290	138	2321	66	547	192	7784	96	827	330	10105					
Guanajuato	51	463	177	3638	119	924	287	12121	170	1387	464	15759					
Guerrero	52	295	188	2045	159	1028	385	14858	211	1283	573	16903					
Hidalgo	28	221	88	1366	45	228	165	4095	73	449	253	5461					
Jalisco	158	1163	537	11200	183	975	511	21711	341	2144	1048	32311					
México	154	1095	530	8624	350	2017	782	26980	504	3102	1312	35624					
Michoacán	68	582	295	4721	94	397	164	9441	122	979	459	14362					
Morelos	27	202	90	1083	71	340	163	3520	98	542	259	4603					
Nayarit	15	116	52	741	95	337	195	7175	70	453	207	7916					
Nuevo León	76	754	350	6638	233	1838	841	50090	309	2592	1191	66728					
Oaxaca	43	303	129	1571	85	518	203	7370	128	821	332	8941					
Puebla	55	461	198	3028	124	1043	310	15340	179	1504	908	18368					
Querétaro	21	253	133	1395	36	321	150	6002	57	574	283	7987					
Quintana Roo	22	174	140	1473	39	233	114	4816	61	407	254	6289					
San Luis Potosí	51	342	154	4544	62	420	179	10359	113	762	333	14703					
Sinaloa	50	342	179	2511	183	870	428	14521	233	1212	607	17032					
Sonora	72	531	246	5158	231	1113	572	24818	303	1644	818	29376					
Tabasco	25	224	105	1449	142	814	554	18493	167	1038	659	19942					
Tamaulipas	60	426	261	4618	131	965	405	17205	191	1391	666	21823					
Tlaxcala	21	152	116	864	86	453	269	7497	107	645	385	8361					
Veracruz	106	749	268	5007	196	1159	450	15207	302	1908	718	20214					
Yucatán	51	415	246	3063	57	382	235	7362	108	860	481	10431					
Zacatecas	40	273	159	1646	111	578	292	7857	151	851	451	8803					
Nacional	1647	13003	6541	103308	4100	25078	10396	428621	5747	38081	17637	532323					

Fuente: INEE, cálculos con base en las estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014), SEP-DGPEE.

Entidad federativa	Alumnos de educación especial (inicio del ciclo escolar 2013-2014)															
	Centros de Atención Múltiple					Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular					Educación especial					
	Federal	Estatal	Particular	Total	Federal	Estatal	Particular	Total	Federal	Estatal	Particular	Total	Federal	Estatal	Particular	Total
Aguaascalientes	0	1 187	54	1 241	0	3 765	0	3 765	0	4 582	0	4 582	54	5 006		
Baja California	0	2 863	967	3 830	0	18 262	0	18 262	0	21 220	0	21 220	967	21 387		
Baja California Sur	0	852	0	852	0	3 886	0	3 886	0	4 738	0	4 738	0	4 738		
Campeche	0	972	0	972	0	6 528	0	6 528	0	7 500	0	7 500	0	7 500		
Coahuila	0	3 232	114	3 346	0	23 775	0	23 775	0	37 007	0	37 007	114	37 121		
Colima	0	952	0	952	0	2 808	0	2 808	0	3 360	0	3 360	0	3 360		
Chiapas	0	2 221	0	2 221	0	5 268	0	5 268	0	7 569	0	7 569	0	7 569		
Chihuahua	0	1 887	489	2 376	0	12 164	0	12 164	0	13 981	0	13 981	489	14 470		
Distrito Federal	9 514	0	349	9 863	28 223	0	28 223	37 747	0	349	0	349	36 036			
Durango	0	2 321	0	2 321	0	7 784	0	7 784	0	10 105	0	10 105	0	10 105		
Guajalajara	0	3 638	0	3 638	0	12 121	0	12 121	0	16 759	0	16 759	0	16 759		
Guerrero	0	2 045	0	2 045	0	14 658	0	14 658	0	16 903	0	16 903	0	16 903		
Hidalgo	0	1 385	0	1 385	0	4 095	0	4 095	0	5 461	0	5 461	0	5 461		
Jalisco	0	10 468	714	11 182	0	21 711	0	21 711	0	32 187	0	32 187	714	32 901		
México	0	8 634	0	8 634	0	26 990	0	26 990	0	36 624	0	36 624	0	36 624		
Michoacán	0	4 721	0	4 721	0	9 641	0	9 641	0	14 382	0	14 382	0	14 382		
Morelos	0	1 011	72	1 083	0	3 520	0	3 520	0	4 531	0	4 531	72	4 603		
Nayarit	0	741	0	741	0	7 175	0	7 175	0	7 916	0	7 916	0	7 916		
Nuevo León	0	6 037	601	6 638	0	50 090	0	50 090	0	56 127	0	56 127	601	56 728		
Oaxaca	0	1 571	0	1 571	0	7 370	0	7 370	0	8 941	0	8 941	0	8 941		
Puebla	0	2 807	221	3 028	0	15 340	0	15 340	0	18 147	0	18 147	221	18 368		
Querétaro	0	1 946	39	1 985	0	6 002	0	6 002	0	7 948	0	7 948	39	7 987		
Quintana Roo	0	1 473	0	1 473	0	4 485	0	4 485	0	6 289	0	6 289	0	6 289		
San Luis Potosí	0	4 300	244	4 544	0	10 159	0	10 159	0	14 459	0	14 459	244	14 703		
Sinaloa	0	2 511	0	2 511	0	14 521	0	14 521	0	17 032	0	17 032	0	17 032		
Sonora	0	5 046	112	5 158	0	24 795	63	24 858	0	29 801	0	29 801	112	29 913		
Tlaxcala	0	1 449	0	1 449	0	18 493	0	18 493	0	19 942	0	19 942	0	19 942		
Tlaxiaco	0	4 618	0	4 618	0	17 205	0	17 205	0	21 823	0	21 823	0	21 823		
Tlaxiaco	0	864	0	864	0	7 497	0	7 497	0	8 361	0	8 361	0	8 361		
Veracruz	0	5 007	0	5 007	0	15 207	0	15 207	0	20 214	0	20 214	0	20 214		
Yucatán	0	3 069	0	3 069	0	7 362	0	7 362	0	10 431	0	10 431	0	10 431		
Zacatecas	0	1 502	144	1 646	0	7 157	0	7 157	0	8 659	0	8 659	144	8 803		
Nacional	9 514	31 864	3 338	103 908	28 223	410 325	63	428 621	37 747	491 389	3 393	532 529				

Fuente: INEE, cálculos con base en las estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2013-2014), SEP-DGPEE.