



## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

### EVALUACIÓN DE LOGROS DE APRENDIZAJE EN NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS DERIVADAS DE DISCAPACIDAD

#### LEARNING IMPROVEMENTS ASSESSMENT IN CHILDREN WITH EDUCATIONAL NEEDS ASSOCIATED WITH DISABILITY

Apaza, Estefani<sup>1</sup>

**Recibido** 22/03/2019

**Aceptado** 28/04/2019

#### RESUMEN

La educación inclusiva involucra que las escuelas aseguren la presencia, participación y logros de todos los estudiantes; en el caso de los estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad, la evaluación de los aprendizajes se torna en un desafío, tanto para el docente como para las instancias nacionales responsables de medir los aprendizajes de manera anual. Por ende, se planteó analizar la “Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas”, elaborada por la Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). Para ello, se llevó a cabo un análisis de la mencionada guía. Los resultados indicaron que existe una mayor descripción de los recursos y apoyos para adaptar las evaluaciones de aprendizaje más no, la descripción de las condiciones y el procedimiento de ejecutar las adaptaciones.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, Necesidades educativas especiales, discapacidad, evaluación de aprendizajes

#### ABSTRACT

Inclusion education involves schools ensuring the presence, participation and achievements of all students; in the case of students with educational needs associated with disability, the assessment of learning becomes a challenge, both for the teacher and for the national figures responsible for measuring learning annually. Therefore, this study aimed to analyze the “Guide to ensure inclusion in standardized evaluations” prepared by the Workplace of Measurement of the Quality of Learning. For this, an analysis of the contents of the guide about the assessment of learning for special educational needs associated with disability was carried out. The results indicated that there is a greater

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos

description of the resources and supports to adapt the evaluations of learning but not, the description of the conditions and the procedure of executing the adaptations.

**Key words:** Educational inclusion, Special educational needs, disability, assessment of learning

## Introducción

La educación inclusiva significa proporcionar a los estudiantes diversas maneras de participar con el material del aula, distintas representaciones de los conceptos curriculares y múltiples medios para que cada estudiante exprese lo que va aprendiendo (Hehir & Pascucci, 2016).

En tal sentido, Muntaner (2013) resalta la existencia de tres principios fundamentales para una educación inclusiva: presencia, participación y progreso. Así también, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2008) menciona que es “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación para todos y todas” (p.7).

Para ello, Booth y Ainscow (2000) mencionan que existen tres dimensiones de la educación inclusiva: (a) Crear políticas inclusivas, a partir de brindar apoyos inclusivos, un liderazgo compartido, infraestructura accesible y flexibilización de la organización escolar; (b) Crear prácticas inclusivas, a partir de un diseño universal de aprendizaje, el uso de aprendizaje con metodologías activas, el trabajo en equipo y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (Tics), y (c) Crear culturas inclusivas, a partir de la construcción de valores inclusivos, altas expectativas, cultura colaborativa y el compromiso y pertenencia.

En el Perú, la educación inclusiva se adopta con base en distintos compromisos ratificados por el estado, como el objetivo 4 de desarrollo sostenible “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”; el artículo 24 de la Convención Internacional de los derechos de las Personas con Discapacidad (2006); el Proyecto educativo Nacional (2007); la Ley general de la educación (2012) y su reglamento ; la Ley general de las Personas con Discapacidad (Ley n° 27050-98-I) y su reglamento y las orientaciones de la Matrícula para cada año.

Según la Encuesta Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS, 2012) se cuenta con un 5,2% de población en situación de discapacidad. Además, se indican algunos datos relevantes como el acceso a las escuelas, nivel de instrucción, tasa de alfabetismo, etc. Existe un 54% de niños con alguna discapacidad que no accede a la escolaridad, y el nivel de educación que reciben es inferior al nivel secundario, de tal modo que solo el 40,4% se encuentra en primaria, 2,4% se encuentra en secundaria y el 22,3% no cuenta con instrucción educativa. Además, las tasas de analfabetismo son preocupantes, un 26.5% de personas con discapacidad mayores de 15 años no saben leer ni escribir.

En el ámbito educativo, se categorizan a los estudiantes con discapacidad dentro del grupo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Generalmente, esta etiqueta se asocia a una característica inherente del estudiante, pese a que según la literatura, este concepto hace referencia a la necesidad específica de apoyo que requiere el estudiante. Por lo tanto, las necesidades educativas especiales se definen como el conjunto de adecuaciones curriculares, estrategias y técnicas didácticas de enseñanza, modificaciones del espacio físico y/o material, permanentes o transitorias,

que requieren las personas con alguna discapacidad, talento, alta capacidad o con situaciones familiares y/o escolares y/o comunitarias desfavorables, para desarrollar aprendizajes que les permitan responder eficientemente a las exigencias del contexto social (García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez, 2013; Valenzuela, Guillén, y De los Ángeles, 2014; Luque-Parra y Luque-Rojas, 2013; Bermeosolo, 2010)

Una educación que incluya a todos los estudiantes requiere partir de un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual se refiere al diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. Sin embargo, en relación a cada contexto escolar y casos particulares, surgen ajustes razonables, es decir, las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

Sin embargo, los programas educativos que se brindan en el Perú para los estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad todavía están siendo encaminados a superar la exclusión y a realizar los ajustes razonables como en el caso de las evaluaciones de logros de aprendizaje o evaluaciones estandarizadas.

La evaluación de aprendizajes resulta siendo un desafío, tanto a nivel nacional como internacional. Una de las evaluaciones internacionales estandarizadas denominada PISA procura incluir a todos los estudiantes indicando que no debe superarse al 2,5% de ausencia de evaluaciones en un centro escolar. No obstante, debido a las características de los análisis estadísticos que requieren este tipo de evaluaciones en otros países de habla inglesa se suelen excluir a los estudiantes con necesidades educativas derivadas de discapacidad (Rappoport & Sandoval, 2015).

En el Perú, la evaluación de logros de aprendizaje se denomina Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) realizada anualmente por la Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) y, desde el 2015, se busca incluir a los estudiantes con discapacidad en esta evaluación; sin embargo, solo se ha podido realizar las acomodaciones para los estudiantes con discapacidad sensorial (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016).

A esto se suma la situación de los estudiantes con discapacidad como lo señalan Cueto, Miranda y Vásquez (2016) en un estudio, en el cual analizaron la Reforma Magisterial 29944 del 2012, encontrando que en esta normativa para docentes, solo en tres artículos de este reglamento se consideran disposiciones sobre discapacidad. Así pues, sostienen que los estudiantes con discapacidad no solo acceden a menores niveles educativos, sino que, durante su educación, se encuentran con barreras como infraestructura inadecuada, materiales no especializados y docentes poco preparados para atenderlos (Defensoría del Pueblo, 2001), lo que resulta siendo un obstáculo para acceder y recibir una educación de calidad y con equidad.

En otro estudio, Tovar (2013) encontró que los equipos de Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) que apoyan la inclusión de los estudiantes con discapacidad a escuelas regulares, aún son pequeños y no tienen correspondencia ni respaldo consistente en las instancias descentralizadas del sistema educativo. Por su parte, Fernández (2007) entrevistó a directores, docentes, estudiantes y padres de familia de escuelas regulares evidenciando que los profesores no son muy positivos cuando se les pregunta por las facilidades para aprender con las que cuentan los niños o niñas con discapacidad a los que enseñan: el 56,3% se muestra inseguro y el resto señala que existe poca capacidad de aprender en ellos.

De esta manera se muestra que el Estado, así como las instituciones o servicios educativos,

refuerzan las brechas educativas pese a que en teoría, todos estos grupos se encuentran protegidos por las leyes y normas, tanto a nivel nacional como internacional (Cueto, et. al., 2016).

Por consiguiente, se busca analizar los ajustes razonables que asumen en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en relación a la guía elaborada por la UMC para asegurar la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad en las evaluaciones estandarizadas. Por ello, este estudio busca responder ¿Qué características y condiciones se brindan para los estudiantes con discapacidad en las evaluaciones de logros de aprendizajes?

## Método

Se llevó a cabo un análisis de los contenidos de un documento orientado a la evaluación de los aprendizajes para las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Este tipo de estudio se define como un análisis cuantitativo de los mensajes de los documentos revisados basado en el método científico; puesto que busca describir a partir de las inferencias que se realizan, un mensaje o fenómeno, y se respalda en la intersubjetividad de los lectores como indicador de confiabilidad entre codificadores (Neuendorf, 2010). Los contenidos analizados pertenecen a la "Guía para asegurar la inclusión en las evaluaciones estandarizadas" elaborado por la Oficina de la Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC).

**Tabla 1. Definición de Variables de Variables**

<b>Variables</b>	<b>Definición</b>
Condiciones físicas del aula	Estímulos y objetos físicos del entorno necesarios para la evaluación.
Uso del tiempo	Duración en horas del instrumento de evaluación
Instrumentos de evaluación	Conjunto de pruebas utilizadas para evaluar los aprendizajes.
Metodología	Procedimiento de aplicación de los instrumentos.
Tipos de ajustes (adaptaciones)	Conjunto de acomodaciones o modificaciones para la administración de los instrumentos.

*Fuente:* Elaboración propia.

## Resultados

A continuación se presenta un cuadro de la cantidad de ocasiones en las cuales se han presentado las variables descritas.

**Tabla 2. Número de variables presentes en la guía**

<b>Variables</b>	<b>Frecuencia</b>
Condiciones físicas del aula	0
Uso del tiempo	1
Instrumentos de evaluación	6
Metodología	1
Tipos de ajustes (adaptaciones)	18

*Fuente:* Elaboración propia.

En los resultados se evidencia que existe una mayor presencia de mensajes con relación a la descripción de los instrumentos de evaluación y los tipos de ajustes para incluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

En detalle, con relación a la primera variable analizada, se menciona que este grupo de estudiantes debe participar de las evaluaciones estandarizadas en igualdad de condiciones, tal como se señala en las normativas nacionales.

Con respecto a la variable, uso del tiempo, se busca crear condiciones similares para los estudiantes; para esto, se parte del registro de las necesidades educativas, y en función de ello, proporcionar una propuesta con las acomodaciones y recursos de apoyo específicos para este grupo.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se menciona en primer lugar, las fichas de registro. Estas se presentan como instrumentos clave para proporcionar los apoyos y acomodaciones para este grupo, previo a la evaluación de aprendizajes. Se desarrollan seis instrumentos o listas de cotejo denominadas "Ficha de registro" que constan de preguntas que recogen información sobre las características de los estudiantes con Discapacidad Motora, Discapacidad Visual, Discapacidad Auditiva, Sordoceguera, Trastorno de Espectro Autista y Discapacidad Intelectual. Cada ficha de registro puede ser completada por: a) El Servicio de Asesoramiento y Acompañamiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), b) el psicólogo de la Institución Educativa, o c) el comité de tutoría. Cada ficha incluye preguntas acerca de la condición del estudiante, mecanismos de comunicación del estudiante, acomodaciones que requiere el estudiante y los recursos o apoyos que utiliza habitualmente en sus actividades del aula.

En lo concerniente a la ficha de registro para discapacidad física o motora, las preguntas concernientes la condición del estudiante, se orientan a las características físicas relacionadas al movimiento de las partes de su cuerpo. El segundo grupo de preguntas focaliza en la comunicación del estudiante, enfatizando en los aspectos instrumentales es de la manera en que expresa sus intereses o necesidades. Con relación a las acomodaciones, las preguntas están orientadas a conocer acerca de las capacidades para la escritura, disposición para el trabajo y la comprensión de consignas. Sin embargo, no recoge información de los tipos de apoyos que utiliza en el aula para esas acciones señaladas en el registro. Además, no se recoge información el tipo de apoyo: físico, verbal o gestual para ejecutar actividades; pero se menciona, una propuesta de recursos y apoyos educativos utilizados.

Respecto a la ficha de registro para Discapacidad intelectual, dentro de esta condición se consideran a los estudiantes con Síndrome de Down o diagnosticados con Retardo mental leve o moderado. Las preguntas en esta ficha involucran las habilidades básicas de las áreas de lectura, escritura y cálculo. Además, del tiempo que puede ejecutar una actividad.

En lo referido la ficha de registro para Discapacidad visual, se incluye las categorías de baja visión y ceguera total. En este caso, el primer grupo de preguntas que involucra la condición del estudiante, implica las características de la información a las que puede acceder considerando su discapacidad. El segundo grupo de preguntas se relaciona con el sistema que utiliza para acceder a la información visual; y el tercer grupo de preguntas, a los recursos y apoyos que puede y no puede utilizar para comprender la información visual.

Con relación a la ficha de registro de discapacidad auditiva, la misma incluye dos categorías: hipoacusia y sordera total. En el primer grupo de preguntas se involucra a las características del estudiante acerca del repertorio verbal con el que cuenta y su capacidad para mantener la atención a la clase. En el segundo grupo de preguntas, se consideran las características de los textos o información escrita a la que puede o no puede acceder. Sin embargo, no se explora los tipos de apoyos que utiliza para comunicarse.

Por su parte, la ficha de registro de Sordoceguera, indaga sobre las herramientas que utiliza para comunicarse y acceder a la información visual y auditiva. Asimismo permite contar con información acerca del nivel de uso de lenguaje de señas, los apoyos que requiere y los recursos con los que cuenta el estudiante para comunicarse.

Por su parte, en la ficha de registro de Trastorno de Espectro Autista, las preguntas del primer grupo recogen información sobre la condición del estudiante en relación a su conducta y lenguaje; mientras que en el segundo grupo de preguntas, las acomodaciones que requiere el alumno para la

lectura.

Otra variable analizada es la metodología, la cual contempla los pasos que deben seguir las instituciones para registrar y recoger información de las necesidades educativas de los estudiantes. Así pues, el registro de estas necesidades responde al llenado de la ficha de registros por parte de los especialistas sea del equipo SAANEE o docentes de la escuela.

En los análisis de la variable de tipos de ajustes se encuentra la presencia de dieciocho recursos y apoyos para facilitar la evaluación de aprendizajes, entre estos, se destaca el uso de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación y sistemas de lectura y herramientas que apoyan la escritura. No obstante, no se consigna una clasificación de estos recursos y los objetivos de aplicación de cada uno de los mismos. Lo cual puede conllevar a la generalización del uso de dichas técnicas, sin considerar las características de cada estudiante y el entrenamiento en el uso de cada recurso.

## **Análisis y Discusión**

El objetivo del presente estudio fue identificar las características y condiciones que se brindan a los estudiantes con discapacidad en las evaluaciones de logros de aprendizajes. Los resultados encontrados indican que la guía analizada describe las características del proceso previo a la aplicación de la evaluación de los aprendizajes, más no, las condiciones que se requieren para ejecutar la evaluación.

El primer análisis se centró en las condiciones físicas del aula para ejecutar la evaluación. Se encontró que no se registra las características de los espacios previos requeridos y controlados para favorecer la evaluación, pese a que se establece que debe haber igualdad de condiciones entre los estudiantes; lo cual termina siendo un lineamiento que no ejemplifica con casos reales la evaluación.

Respecto al uso del tiempo, se encontró que sí existe consideración para adaptar el tiempo de la administración de la prueba para estudiantes con discapacidad en función de las características registradas. Sin embargo, no se especifica de qué forma se han registrado las adaptaciones del tiempo.

La tercera variable de análisis fueron los instrumentos de evaluación. En este caso, se encontró que se muestran fichas de registro que actúan como parte de los instrumentos de evaluación, puesto que son herramientas que permiten recoger las necesidades y fortalezas del estudiante con discapacidad. No obstante, no se registra el tipo de apoyo que requiere cada estudiante cuando no realiza alguna conducta evaluada según los informantes, mientras que las preguntas, están orientadas únicamente a áreas de lectura y escritura.

En relación a la variable Metodología, se encontró que sí se registra la forma en que se completará la información y la secuencia de administración de las fichas de registro. Sin embargo, la secuencia de registro de información hace referencia a un tipo de informante; ya que completa la ficha de registro, el equipo SAANEE o el equipo de tutoría. De esta manera, posiblemente puede que se sesgue la información del estudiante porque solo un tipo de informante completa la información; no obstante, es importante lo que se señala en esta guía con relación al rol de la familia, como aquel que contrasta y da conformidad a la información recogida.

Finalmente, se encontró en la variable, tipos de ajustes (adaptaciones) que esta guía muestra una descripción de un número de recursos de apoyos para los estudiantes según sus necesidades. No obstante, no se consigna el objetivo de cada recurso ni una secuencia del procedimiento de uso. De esta manera, termina siendo un recurso descriptivo para el docente o el equipo que revisa o prepara al estudiante para la evaluación, pero no un recurso para que el docente lo utilice en otras evaluaciones que realiza en el aula.

A la luz de estos análisis, se debe resaltar que los estudios acerca de las escuelas inclusivas eficaces indican que la inclusión puede tener beneficios positivos e importantes para todos los estudiantes (Hehir & Pascucci, 2016). Sin embargo, para lograr la inclusión en las escuelas no basta con el acceso y la participación; ya que es importante la evaluación de los aprendizajes. Para ello, este tipo de guías apoya el desarrollo de la medición de algunos aprendizajes y reafirma la importancia de conocer las necesidades de los estudiantes como requisito previo para administrarles algún instrumento. Sin embargo, se necesita conectar este recojo de información con las prácticas que realizan los docentes para la evaluación de aprendizaje, los recursos que utilizan y la información de otros especialistas que conocen el desempeño del estudiante; así como, involucrar a los cuidadores; puesto que como menciona Ávila (2014) la evaluación educativa es un proceso dinámico, abierto y contextualizado.

De esta manera, tal como señala el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2017) se requiere contar con mayor repertorio y cantidad de recursos pedagógicos para la inclusión; involucrar a equipos, y no solo docentes de manera individual; mejorar la infraestructura; y mayor información y desarrollo profesional docente para la inclusión.

## Conclusiones

Como se pudo analizar, previo a la aplicación de un instrumento, es necesario contar con información detallada sobre las necesidades educativas del estudiante frente a ciertas áreas, primordialmente, sobre las áreas que se evaluarán. En este caso, esta guía recoge información básica sobre habilidades previas a la lectura y escritura. Sin embargo, es importante contar con distintas fuentes que nos brinden información del estudiante de tal modo que también se pueda incidir en la evaluación de sus aprendizajes en el aula.

## Referencias bibliográficas

- Ávila, J. (2014). Reflexión sobre Evaluación Educativa como Experiencia Formativa. *Revista Palabra*, 3, 88-93. Recuperado de: <http://srvzenu.monteria.upb.edu.co/revistapalabra/?p=214>
- Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula: desafío de las barreras en el aprendizaje y participación*. México: Alfaomega.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol UK: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%202003.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%202003.pdf)
- Congreso de la República del Perú (2003). Ley general de educación. Ley Nro. 28044. Recuperado: [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Congreso de la República del Perú (2012). Ley general de la persona con discapacidad. Ley Nro. 29973. Recuperado: <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/herramientas-recursos-violencia/contenedor-dgcvg-recursos/contenidos/Legislacion/Ley-general-de-la-Persona-con-Discapacidad-29973.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2017). *Calidad de la educación inclusiva*. 2017. Recuperado de: <https://goo.gl/celG8N>
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto educativo nacional*. MINEDU: Lima
- Cueto, S., Miranda, A. y Vásquez, M. (2016). *Inequidades en la Educación*. Lima: GRADE.
- Defensoría del Pueblo (2001). Situación de la educación especial en el Perú : Hacia una educación de calidad. Recuperado: [https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/informe\\_63.pdf](https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/informe_63.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2012). Primera encuesta Nacional especializada sobre discapacidad 2012. Recuperado: [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf)
- Ministerio de Educación (2012). Decreto Supremo N° 011-2012-ED (011-2012-ED) (2012) *Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación*. Recuperado: <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2014). Decreto Supremo N° 002-2014-MIMP (2014) *Reglamento de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad*. Recuperado: <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-29973/ds-002-2014-mimp-29973-24-11-2017.pdf>
- Fernández, P. (2007). ¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú? Lima: Foro Educativo. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3258> Dialogue/48th\_ICE/CONFINTED\_48-3\_Spanish.pdf
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C., Lomeli Hernández, K., & Rodríguez Ugalde, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(1), 1-29.
- Hehir, T & Pascucci, C. (2016). *Resumen de evidencia sobre la educación inclusiva*. Sao Pablo: Instituto Alana.
- Luque-Parra, D., y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *SUMMA PSICOLÓGICA UST*, 10(2), 57-72.
- Ministerio de Educación (MINEDU, 2016). Marco de fundamentación de las pruebas de la evalua-



- ción censal de estudiantes. Recuperado de: <https://goo.gl/mfK1LX>
- Muntaner, J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63 (1), 35-49. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie63a02.pdf>
- Neuendorf, K. (2010). Content Analysis-A Methodological Primer for Gender Research. *Sex Roles*, 64 (3), 276-289.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional de las Personas con Discapacidad*. México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Conferencia Internacional de educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO. 2008. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_)
- Rappoport, S & Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Inclusiva Education Journal*, 8 (2), 18-29.
- Tovar, T. (2013). *La década de la Educación Inclusiva 2003-2012 para niños con discapacidad*. Consejo Nacional de Educación: Lima.
- Valenzuela, B., Guillén, M., y De los Ángeles, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias imágenes*, 13(2), 64-75.





Av. El Sauce 547, Urb. Los Sauces, Lima 34  
Telf.: 271-604    Email: [eos@eosperu.net](mailto:eos@eosperu.net)    [www.eosperu.net](http://www.eosperu.net)