



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía
Educación Diferencial



*EVALUACIÓN INCLUSIVA: ¿CÓMO SE APLICA EN ESTABLECIMIENTOS
EDUCACIONALES CON PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LA
PROVINCIA DE VALPARAÍSO?*

TRABAJO DE TÍTULO PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y TÍTULO DE PROFESOR EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL CON
MENCIÓN EN TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE Y/O
DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Profesora Guía: Dra. María Verónica Leiva Guerrero.

Estudiantes : Dominique Verónica Faúndez Torrealba.

Sofía Carolina Guajardo Valdivia.

Manuela Infante Downey.

Eva Natalia Miranda Fernández.

Jimena Paz Valenzuela Collao.

Viña del Mar, Mayo de 2016

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestra profesora guía, quien con su apoyo y conocimientos nos instó a realizar la investigación y de esta manera, poder llegar al mejor resultado posible. Nos aconsejó en relación a la elección del contenido general de investigación, procurando la elección de un tema de interés común, que desafiaría nuestras habilidades. Su tutela fue primordial en la entrega de conocimientos básicos investigativos, monitoreando de manera constante nuestros avances, cuidando siempre la línea investigativa que en conjunto definimos.

Quisiéramos también agradecer a nuestros padres, quienes realizan un esfuerzo constante para que podamos formarnos como profesionales integrales, que en próximos meses saldrán al mundo profesional a ser agentes de cambio dentro de la sociedad.

Por último, agradecer a todas esas personas que aportaron de una u otra manera en este esfuerzo. A todos y todas ustedes, gracias.

ÍNDICE

RESUMEN.....	8
ABSTRACT.....	9
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
II. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	18
III. MARCO TEÓRICO.....	19
1. HACIA UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	19
1.1 La Educación como derecho.....	19
1.1.2 Documentos Internacionales sobre Educación e Inclusión.....	22
1.2 Cambios de Paradigma: Desde Segregación a Inclusión.....	26
1.2.1 Aprendizaje y Paradigma.....	26
1.2.2 La Educación Especial bajo la segregación, integración e inclusión educativa.....	29
1.3 Antecedentes históricos de la Educación Especial en Chile.....	31
1.4 Adecuaciones curriculares a nivel nacional.....	36
2. MODALIDADES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CHILE.....	42
2.1 Necesidades Educativas Especiales.....	42
2.2 Programa de Integración Escolar (PIE).....	43
2.3 Aula regular y aula de recursos.....	47
2.4 Rol docente y trabajo colaborativo.....	48
3. LA EVALUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	52
3.1 Hacia un concepto de Evaluación Inclusiva.....	52
3.2 Distintas perspectivas de los modelos de Aprendizaje y Evaluación para el aprendizaje.....	52
3.2.1 Evaluación y Aprendizaje bajo el conductismo.....	52
3.2.2 Evaluación y Aprendizaje bajo el constructivismo.....	54
3.3 Tipos de Evaluación.....	56
3.3.1 Evaluación tradicional.....	56
3.3.2 Evaluación auténtica.....	57

3.4 Relación de la evaluación auténtica e inclusiva.....	58
3.4.1 Prácticas para una evaluación inclusiva.....	58
3.4.2 Características de la evaluación inclusiva en Chile.....	63
3.4.3 Reflexiones críticas frente a la propuesta del MINEDUC de evaluación diferencial en vez de inclusiva.....	66
IV. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	68
1. Paradigma y Diseño de Investigación.....	68
2. Estudio de Investigación.....	69
3. Participantes de la Investigación.....	70
3.1 Docentes de Educación Básica: Tipo A.....	70
3.2 Docentes Diferenciales: Tipo B.....	71
3.3 Contexto en el cual se desenvuelven los docentes Tipo A y B.....	72
4. Técnicas de recogida de información.....	74
4.1 Entrevista Semi-estructurada.....	74
4.2 Observación Directa.....	79
4.3 Análisis Documental.....	80
5. Procedimiento de análisis.....	80
V. RESULTADOS.....	85
1. Análisis de la información.....	85
1.1 Percepción de los docentes respecto a la evaluación inclusiva en aula regular en función a favorecer los aprendizajes de los estudiantes.....	85
1.1.1 Percepción respecto a la evaluación según los docentes de Educación Básica y Educación Diferencial.....	85
1.1.2 Percepción acerca de la evaluación inclusiva y diferencial de los docentes de Educación Básica y Educación Diferencial.....	87
1.1.3 Evaluación inclusiva y diferenciada para el favorecimiento de los aprendizajes.....	91

1.2	Prácticas evaluativas aplicadas por docentes hacia una Educación inclusiva.....	94
1.2.1	Prácticas evaluativas de docentes de aula regular y educadoras diferenciales dentro del aula común.....	94
1.2.2	Prácticas evaluativas inclusivas de docentes de aula regular y educadoras diferenciales dentro del aula común.....	96
1.2.3	Técnicas e instrumentos utilizados por los docentes para una evaluación inclusiva.....	98
1.3	Problemáticas que presentan los docentes en cuanto a la evaluación inclusiva.....	101
VI.	INFORME DE CASOS.....	109
1.	Informe de caso A.1.....	109
2.	Informe de caso A.2.....	110
3.	Informe de caso A.3.....	110
4.	Informe de caso B.1.....	111
5.	Informe de caso B.2.....	112
6.	Informe de caso B.3.....	113
VII.	CONCLUSIONES.....	114
VIII.	LIMITACIONES.....	119
IX.	PROYECCIONES.....	120
X.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Registro de Observación de clases.....	80
Tabla 2: Categorías de Análisis.....	82
Gráfico 1: Percepción de los profesores respecto a la evaluación inclusiva.....	93
Tabla 3: Prácticas de evaluación de los docentes.....	98
Gráfico 2: Problemáticas presentadas por los docentes.....	101

ÍNDICE DE ANEXOS CD-ROOM

ENTREVISTAS.....	1
Entrevista 1.....	1
Entrevista 2.....	10
Entrevista 3.....	17
Entrevista 4.....	37
Entrevista 5.....	54
Entrevista 6.....	75
REGISTRO DE OBSERVACIÓN	93
Establecimiento 1.....	93
Registro 1.....	93
Registro 2.....	97
Registro 3.....	102
Registro 4.....	104
Establecimiento 2.....	107
Registro 1.....	107
Registro 2.....	111
Registro 3.....	113
Registro 4.....	115
Establecimiento 3.....	120
Registro 1.....	120
Registro 2.....	125
Registro 3.....	130
Registro 4.....	134
CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	138

RESUMEN

La presente investigación tiene por propósito conocer cómo se aplica la evaluación inclusiva en establecimientos educacionales con Programa de Integración Escolar de la provincia de Valparaíso.

Una investigación adscrita al paradigma descriptivo interpretativo, utilizando metodología cualitativa y un diseño de investigación no emergente. La muestra estudiada se conforma por seis docentes, tres de educación general básica, dos educadoras diferenciales y una psicopedagoga, de establecimientos educacionales de dependencia municipal. Los instrumentos utilizados son entrevistas semiestructuradas y observación directa. Los datos recogidos se someten al procedimiento de análisis de contenido, levantando dimensiones, categorías y subcategorías.

Como resultados, la percepción de los docentes en relación a la evaluación, se centra en un proceso bajo la perspectiva de la evaluación auténtica. Respecto a la evaluación inclusiva, en su mayoría, coinciden con el concepto de evaluación diferenciada, considerándolos similares, los cuales, al ponerlos en práctica, favorecerían los aprendizajes de sus estudiantes.

Las prácticas evaluativas se rigen por el decreto N° 511, sin embargo, las prácticas evaluativas no se ajustan a lo que los referentes teóricos han establecido como prácticas evaluativas inclusivas.

Las problemáticas más comunes evidenciadas en los docentes, en relación a la aplicación de una evaluación inclusiva, son la falta de flexibilidad, baja disposición al trabajo colaborativo y co-docencia. Las problemáticas particulares expresadas por los docentes se relacionan con la cantidad de alumnos en el aula, compromiso de padres y apoderados, el currículum, recursos, entre otros.

ABSTRACT

The present investigation has as purpose to understand how does the inclusive evaluation apply in educational establishments with School Integration Program in the province of Valparaiso. A descriptive research attached to the interpretive paradigm, using qualitative methodology and design of non-emerging research.

The studied sample is made up of six teachers, three basic general educators, two differential educators and one psych-pedagogical specialist, from municipal educational establishments. The instruments used were semi-structured interviews and direct observation. The data collected are submitted to content analysis procedure, lifting dimensions, categories and subcategories.

As results, the perception of teachers in relation to the evaluation focuses on the process under the perspective of authentic evaluation. Regarding inclusive evaluation, in its majority, matched with the concept of differentiated evaluation, considering them alike, which, when put in practice, favor the learning of their students.

Evaluative practices are governed by the Decree No. 511, however, evaluation practices do not adjust to what the theoretical framework has established themselves as inclusive evaluative practices. The most common issues are evidenced in teachers, in relation to the implementation of inclusive evaluation are the lack of flexibility, low willingness to collaborative work and co - teaching.

Particular problems or issues expressed by teachers are related to the number of students in the classroom, parents and guardians commitment, curriculum, resources, among others.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación se vive como un proceso social, dinámico y constante, que desborda ampliamente los límites de los aprendizajes escolares. Tiene como principal objetivo formar personas de manera integral, tanto en el ámbito curricular como valórico, para poder vincularse a la realidad social y política con una intencionalidad claramente formadora. (Feito y Pinilla, 2000)

En el año 1990, se publica el documento Declaración Mundial sobre educación para todos: *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, que resume el foro realizado en Jomtien, Tailandia, sobre las grandes problemáticas de la educación en el mundo. Éste plantea universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década.

En el año 1994 se lleva a cabo la Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales, conferencia realizada por el gobierno español en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la cual se firman los principios, valores, líneas políticas y principales prácticas en relación a la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Además, surge en Inglaterra el Índice de Inclusión; *Desarrollando el aprendizaje y la participación en el aula* en el año 2000, a través de lineamientos para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas. (Booth y Ainscow, 2000).

En el año 2000 se realiza en Dakar el foro Mundial sobre la Educación: “*Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes en torno a una mirada inclusiva en educación*”, en donde muchos países que no habían logrado las metas establecidas en Jomtien, reafirmaron su compromiso de lograr una educación para todos en el año 2015.

Así mismo, según lo describe la revista Latinoamericana de educación inclusiva (2012), en el año 2005 se realiza la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Dicho trabajo, denominado *Evaluación e Inclusión Educativa, Aspectos*

fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación, cuyo objetivo principal fue “cómo” pasar de una evaluación centrada en los déficits del alumno/a (enfoque médico) a un planteamiento educativo que se sustentará en el proceso de enseñanza aprendizaje y que considerará el contexto educativo en el que los estudiantes se desarrollan y aprenden. (Arranz y Santiuste, 2009)

A raíz de las múltiples convenciones y declaraciones internacionales a lo largo del mundo, en Chile se adoptaron varios postulados, tomando un rol importante el concepto de educación inclusiva, por lo que la diversidad de aprendizajes ha pasado a ser el centro fundamental de atención del currículum, en donde los:

Planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos, en un sentido amplio, que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete a comunicar. Al mismo tiempo, el currículum es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura. (Cox, 2001. p.2)

Para la implementación del currículum se deben considerar dos factores distintivos: la permanencia de su estructura, objetiva y contenida por más de una década, y su interrelación estructural con los sistemas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Este último refiere a la relación de los logros del currículo (objetivos y contenidos de enseñanza) con la evaluación de estos elementos, los cuales se evidencian en pruebas de resultados de aprendizaje aplicadas en Chile, tales como la prueba SIMCE. (Cox, 2011)

Entendiendo la interrelación entre los sistemas de evaluación de aprendizajes de los alumnos con el currículo en Chile, es que diversos autores consideran que las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son procesos distintos, ni siquiera son complementarios, sino son procesos consustanciales al aprendizaje. Es así, que la evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción educativa. Por ello, la labor docente debe estar orientada bajo esta mirada, en donde se considere la evaluación como un proceso de verificación constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y

no como un suceso aislado de estos mismos. (Coll y Martín (1996); Casanova (1999); Díaz Barriga y Hernández (2000); Santos Guerra (2003); Fernández, (2010); Hidalgo y Murillo, (2015).

Watkins (2007), citado en European Agency (2015) declara que la evaluación se refiere a la manera en cómo los profesores y otros agentes involucrados en la educación de un alumno, recogen y usan sistemáticamente la información sobre el nivel de progreso del estudiante y/o desarrollo en diferentes áreas educativas, ya sean académica, social y/o de comportamiento.

A lo largo de la historia educativa, ha primado un sistema de evaluación tradicional, que tiende a “comparar los resultados de los estudiantes, distribuyéndolos en una escala de buenos, regulares y malos. Para ello, se evalúa a todos los alumnos al mismo tiempo y con el mismo instrumento, incurriendo en un falso concepto de equidad”. (Condemarín y Medina, 2007, p. 15)

Los enfoques de evaluación, han ido evolucionando llegando a una evaluación auténtica, que toma algunos elementos de la tradicional, sumando nuevos como la conexión entre la experiencia educativa y los asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social (Condemarín y Medina, 2007).

Al respecto Escudero (2008) señala que la evaluación supone garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y su perfil de ciudadano, a partir del cual le sea posible estar en la sociedad de una forma activa y comprometida con la mejora de la misma, el desarrollo personal propio y de los demás.

Sin embargo, a pesar de los nuevos enfoques y cambios en las prácticas docentes en los últimos años, en el contexto educativo real son escasas las modalidades evaluativas enfocadas en contemplar las diferentes necesidades de los estudiantes, utilizando escalas tradicionales de medición de conocimientos, los cuales no permiten realizar una evaluación

multifocal orientada en todos los factores incidentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. (Duk y Loren, 2010).

Es por ello que Ahumada (2005, a, p.32) propone “hablar de una nueva propuesta de evaluación, con un enfoque auténtico, que destaca en una enseñanza personalizada y una evaluación diferenciada”, donde se hace importante que las escuelas respondan a las necesidades que puedan presentar los estudiantes proporcionándoles apoyos específicos con el objetivo de alcanzar sus logros. Por propuestas como estas, y según lo señalado por Aguirre (2011):

La Reforma Educacional, surge una nueva concepción de la evaluación de los aprendizajes, nos encontramos frente a una evaluación inspirada en el paradigma constructivista, entendiéndose ésta como aquella en que el docente facilita el aprendizaje del alumno, promoviendo su participación y contribuyendo a su desarrollo integral, planteando la evaluación como una actividad continua, multidireccional, integral y retroalimentadora. Por su parte, el alumno participa de las decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprometiéndose con su aprendizaje, auto-evaluándose, como también evaluando a sus compañeros y al proceso. (p.4)

Estos planteamientos se refuerzan en el movimiento de la escuela inclusiva, que surgen en la Conferencia Mundial de Educación para todos celebrada en 1990 en Jomtien, que exige un nuevo planteamiento de escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, sino participativa, que asume la heterogeneidad como factor de enriquecimiento. Para ello, todos los países se plantean como reto el desarrollar sistemas de evaluación que faciliten la inclusión, en vez de actuar como barrera potencial de ésta. (González, 2010)

En el año 2009, se declara en Chile la nueva Ley general de Educación, realizando cambios sobre cómo serán educados los niños de enseñanza básica y media, planteando el concepto de inclusión de modo general. En respuesta a esto, al año siguiente se promulga la Ley 20.422 que “Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión de personas con discapacidad”, además del existente decreto 511 del 2003, que aprueba el reglamento

de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. Es por estas leyes y decretos que los establecimientos educativos deben asumir cambios necesarios en la organización y gestión, tanto a nivel metodológico y administrativo, como en el enfoque curricular y en la evaluación.

En la realidad propia de cada establecimiento educacional en Chile se encuentra el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual:

Se constituye en un instrumento de gestión que debería orientar el horizonte ético y formativo de los establecimientos, concretar su autonomía curricular y reflejar la participación de los diversos actores que componen la comunidad educativa, debiendo contener, a nivel discursivo, aquello que la institución educacional o escuela ha considerado como base para su proyección. (MINEDUC, a, 2013, p.7)

La construcción del PEI debiese ser creada bajo reflexiones constantes de todos los miembros de la comunidad educativa, contemplando la realidad contextual de todos los actores claves del centro escolar. Enfocándose en la evaluación, cada establecimiento debe regirse por el decreto 511 de evaluación y promoción escolar de niños y niñas de enseñanza básica, pero cada escuela debe formular su propio reglamento interno de evaluación, en concordancia con dicho decreto, con el PEI y con las características y necesidades de los estudiantes.

En relación a las características de los alumnos, este decreto plantea parámetros para la evaluación diferenciada que se aplica a estudiantes con necesidades de apoyos referidas a que:

- El director del establecimiento educacional podrá autorizar la eximición de los alumnos en un subsector o asignatura.
- Sin perjuicio se podrá eximir de la obligación de evaluación final a todos aquellos alumnos que presenten logros en los objetivos mínimos considerados por el establecimiento, poniendo término al año escolar para alumnos y alumnas que presenten situaciones especiales de diferente índole.

Contraria a la evaluación diferenciada, la evaluación bajo un enfoque inclusivo, se entiende como parte del proceso de experiencias pedagógicas que los y las docentes deben proporcionar a sus estudiantes, es decir, comprender la evaluación como un proceso constante, formativo, integral y enriquecedor, el cual supone comprender además otras dinámicas que se dan al interior del aula de clases, en donde los y las estudiantes ponen en práctica distintas expresiones de la evaluación.

En base a lo anterior y a lo planteado por el PEI, además de lo mencionado por la Unidad de Curriculum y Evaluación del MINEDUC (2002) el tema de la evaluación diferenciada en la Reforma ha sido fuente de ambigüedad importante dado que:

Todos los alumnos deben aprobar, independiente de su logro de los OFCMO. Esto implica que no importan los niveles de aprendizaje alcanzados, lo que importa es que cada alumno logre notas aprobatorias porque se le ha sometido a una evaluación de acuerdo con sus capacidades. (MINEDUC, 2002, p. 20).

Por consiguiente, entendiendo que la evaluación inclusiva conlleva planificar, evaluar y reflexionar según los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, donde el sentido es “asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualesquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa” (UNESCO 2004, p.2), es que de esta manera, no se consideraría factible dentro de un enfoque de evaluación inclusiva las prácticas evaluativas actuales derivadas de la evaluación diferenciada, ya que éstas no irían enfocadas en la obtención y consolidación de los aprendizajes significativos de los y las estudiantes, sino más bien en obtener una aprobación calificadora acorde a lo planteado por el currículum nacional.

Debido a lo anterior, se considera que el decreto 511 no es coincidente con los principios del enfoque inclusivo que se pretende alcanzar en todas las escuelas Chilenas, evidenciando un desfase entre la teoría y la práctica, dado que no se estarían aplicando prácticas de evaluación basadas en un enfoque inclusivo, por la “facultad del director de eximir a alumnos en situaciones especiales, además de la evaluación diferenciada, que

consiste, entre otras cosas, como reducir el porcentaje de aprobación” (Decreto 511, 2003, p.1), propiciando de esta manera la exclusión de ciertos estudiantes.

Uno de los principios del enfoque inclusivo es el trabajo colaborativo que debe realizar la comunidad educativa. Según las conclusiones de una investigación realizada el 2014 en Valdivia, por medio de entrevistas semiestructuradas a docentes, dicho principio no se estaría cumpliendo, detectando un rol primario del profesor de “educación regular en su calidad de profesor jefe o profesor de asignatura, y un rol secundario y específico del profesor de educación especial”. (Ossa y Rodríguez, 2014, p. 308). Ello indicaría, que el trabajo colaborativo se ha llevado a cabo de forma inadecuada, sin considerar la co-enseñanza, poniendo énfasis en la colaboración sólo en algunos ámbitos de la gestión curricular y no es su globalidad. (Ossa y Rodríguez, 2014).

A dicha investigación, se agregan los resultados otorgados por un estudio realizado a docentes de aula común y educadores diferenciales de escuelas en Tomé, Concepción, la cual refleja que en las escuelas aún se ve el trabajo del Proyecto de Integración Escolar como algo externo al funcionamiento interno del trabajo en aula, donde la educadora diferencial tiene un rol secundario. (Rodríguez, 2012)

Lo anterior, se ve reflejado en la planificación de un aula común, la distribución de roles y responsabilidades, la determinación de estrategias didácticas y el manejo de conducta de los estudiantes es liderado por el docente de aula regular. En cambio, el docente de educación diferencial es el principal encargado de las adecuaciones curriculares y la evaluación diagnóstica, por lo que no se estaría llevando a cabo un trabajo colaborativo que propenda una evaluación bajo un enfoque inclusivo, lo que conlleva a que los docentes diferenciales no se sientan capacitados para tomar decisiones en cuanto a las adecuaciones curriculares y de evaluación de alumnos con NEE. (Rodríguez, 2012)

Además, una investigación realizada en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, durante los años 2006 y 2007, evidencia que aún prima el modelo médico de un sistema de evaluación tradicional demostrado en la evaluación para el ingreso y permanencia de los estudiantes del PIE, las estrategias de apoyo, el trabajo individual

realizado fuera del aula y en la baja integración de tareas propias del currículo común otorgando mayor responsabilidad a los profesores de apoyo en el proceso de enseñanza de los estudiantes con NEE.

Se hace urgente reorientar la formación inicial docente y el desarrollo profesional docente de los profesores y profesionales involucrados en procesos de integración, considerando los nuevos enfoques teóricos respecto de la discapacidad, como también estrategias renovadas que consideren el marco curricular de la educación regular para asegurar el progreso educativo de los/las estudiantes. (Tenorio, 2011, p. 202)

A raíz de las investigaciones consultadas y antecedentes teóricos es que surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo perciben la evaluación inclusiva los docentes del sistema escolar?, ¿Qué prácticas aplican los docentes para una evaluación inclusiva? ¿Qué problemáticas presentan los docentes para la aplicación de una evaluación inclusiva?

Para responder a estas preguntas investigativas es fundamental poder acercarse a los centros escolares que trabajen con Programa de Integración Escolar (PIE), y poder allí obtener información acerca de las prácticas evaluativas de los docentes en el marco de un enfoque inclusivo.

En virtud de lo anteriormente expuesto, es que esta investigación pretende caracterizar las prácticas que se realizan en torno a una evaluación inclusiva para el aprendizaje de todos y todas los/as estudiantes.

Lo anterior, debido a la importancia de la educación como un proceso de transformación social, pero en particular, por la relevancia de una auténtica aplicación del paradigma inclusivo, tanto en el ámbito educativo como en la comunidad en general, considerando además el rol del docente dentro de este nuevo marco social y cultural.

II. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General

- Caracterizar la evaluación para el aprendizaje en el marco de un enfoque inclusivo en escuelas con programa de integración escolar de las comunas de Viña del Mar y Quilpué, pertenecientes a la región de Valparaíso.

Objetivos Específicos

1. Conocer la percepción de los docentes de Educación Básica y de Educación Diferencial respecto de la evaluación inclusiva.
2. Describir las prácticas de evaluación para el aprendizaje aplicadas por los docentes de Educación Básica y Educación Diferencial en el marco de una educación inclusiva.
3. Describir las problemáticas que presentan los docentes de Educación Básica y Educación diferencial en cuanto a la evaluación inclusiva.

III. MARCO TEÓRICO

1.- HACIA UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1.1.- La Educación como derecho

La educación es un derecho humano fundamental que permite desarrollarse como persona, ejercer otros derechos y, en consecuencia, la ciudadanía. El derecho a la educación, en su sentido más amplio, es el derecho de todos y todas a una educación de calidad en igualdad de condiciones, desde el nacimiento y a lo largo de la vida. (MINEDUC, 2015, a, p.5)

Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 la educación goza de condición de derecho humano, la cual, a lo largo de la historia ha sido avalado por medio de diferentes tratados, como la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, de UNESCO, relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza en 1960; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1966, y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer en 1981. Estos han establecido el derecho de todos los niños y niñas a la educación primaria, secundaria y acceso equitativo a la enseñanza superior. (UNESCO, 2008)

Al observar la educación desde un enfoque de derecho, como señala UNESCO (2008) y especialmente Valverde declara (2004, p.5), este enfoque “establecería la responsabilidad política, jurídica y ética de cada Estado para hacer cumplir y generar las condiciones de ejercicio pleno de derechos por parte de todos los ciudadanos”. Dicho enfoque, a la vez, exhorta a los titulares de estos, los ciudadanos, a exigir y reclamar sus derechos por las vías legales y políticas que tengan a su alcance. Por otro lado, la visión del enfoque de derecho en el ámbito educativo planteado por los y las participantes en la formulación de la política pública de educación del Municipio de Belloto declaran que “este en un proceso donde se reconocen a las personas como sujetos de derechos, en una

sociedad democrática, inclusiva, diversa, de igualdad y respeto por el otro”. (UNICEF, 2009, p.2)

Al hablar de Derecho a la Educación es importante mencionar que no se debe mirar como una oportunidad, sino más bien, como algo legítimo que debe ser entregado a todos y todas, entendiendo que cada ser humano tiene como derecho fundamental su formación integral. En el *Foro Mundial sobre la Educación*, UNESCO (2000) se menciona que la educación es un bien público, y este bien pertenece a todos. Es un derecho y como tal todos están en la obligación de exigir ser formados como personas, y también velar por el cumplimiento de este.

De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos expedida en 1948, la cual afirma que todas las personas tienen derecho a la educación, independiente de sus diferencias individuales o condiciones particulares, comienza a partir de la década de los 60 y 70 a producirse un profundo cambio en la concepción de la educación especial y las necesidades educativas especiales, en varios países del mundo.

En la década del 60 en Suecia, se comienza a considerar por primera vez la importancia de las personas con discapacidad en su contexto, además de difundir el concepto de normalización, el que implica que todas las personas tienen el derecho de recibir las formas y condiciones de vida tan cercanas como fuera posible a las circunstancias de vida de la sociedad a la que pertenecen. (Rubio, 2009, pp.1-2)

Siguiendo los principios de normalización en el año 1978 se publicó el Informe Warnock, elaborado por el comité de Educación y liderado por Mary Warnock, para Inglaterra, Escocia y Gales. Mary Warnock declara en su informe la situación de la educación en Inglaterra, además de difundir nuevos conceptos, los de necesidades educativas especiales y Educación Especial.

Las necesidades educativas especiales se refieren a las dificultades que presentan los alumnos para conseguir los objetivos propuestos en el currículo y requiriendo de apoyos y/o ayudas para superarlas.

Los alumnos con necesidades educativas especiales no son sólo aquellos con discapacidades, sino en buena medida cualquiera que, en un momento u otro de su vida escolar, por una u otra razón, precisan que se remuevan los obstáculos y las barreras de todo tipo que les impiden conseguir el desarrollo de capacidades. Además, se considera que un niño con necesidades educativas especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere atención y recursos educativos específicos, distintos de los que necesitan los demás compañeros. (Warnock, 1987)

Se establece que la educación especial nace en consecuencia de otorgar ayudas a las personas con necesidades educativas especiales, y es en este marco en donde Garanto (2000), citado en MINEDUC, (2004) define la Educación Especial como:

La atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos que, debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente. (p. 3)

Entendemos, por tanto, que la educación especial debe tener un carácter adicional y no paralelo, en el que se otorgan ayudas en pos de educar a personas con necesidades de apoyo y/o discapacidades y, por lo cual se requiere de centros de apoyos que brinden mayores recursos, además de información y asesoramiento.

En definitiva, en el Encuentro sobre NEE dirigido por Warnock, queda explícita la idea de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean las dificultades con que se encuentren en sus procesos de desarrollo y, en consecuencia, la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que estos puedan alcanzar los fines propuestos. (MINEDUC, 2004, p.4)

1.1.2.- Documentos Internacionales sobre Educación e Inclusión

Debido a la preocupación mundial sobre las demandas y exigencias de educación, en 1990 la Conferencia Mundial sobre la Educación organizada por UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Mundial, llevaron a cabo en Jomtien, Tailandia, la *Declaración Mundial sobre la Educación para todos y el Marco de Acción* para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Aquella conferencia reunió a 1500 participantes, en los cuales se encontraban 155 delegados de Estados incluyendo a autoridades nacionales, especialistas en educación, funcionarios de 20 organismos intergubernamentales y 150 organizaciones no-gubernamentales. Mediante sesiones plenarias organizadas en 48 mesas redondas, examinaron los aspectos de la Educación para todos. (UNESCO, 1990)

El propósito del encuentro era colaborar con la erradicación total de la pobreza y el acceso a la educación para las personas históricamente en desventajas, además de comprometer al Banco Mundial para que pusiera a disposición de los gobiernos más pobres los recursos financieros que permitieran avanzar en sus proyectos hacia la equidad en la educación. Sumado a esto, se adoptaron seis metas a cumplirse, inicialmente, hasta el año 2000, las cuales estaban destinadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas, niños, jóvenes y adultos.

Partiendo de la convicción de que las personas de todo el mundo tienen aspiraciones y necesidades humanas básicas, las metas planteadas para el año 2000 referían a:

- La expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para niños pobres, desasistidos e impedidos.
- Acceso universal para la educación primaria, y terminación de la misma para el año 2000.
- Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada, alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios.

- Reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad del nivel del año 1990 para el 2000.
- Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y los adultos, evaluando la eficacia de los programas.
- Aumento de la adquisición por parte de los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación. (Torres, 2006, pp.7-8)

Posteriormente, en el Foro Mundial de Educación en Dakar, Senegal, en el año 2000, se evaluó el avance de las metas establecidas, dando hincapié a que muchos países estaban lejos de haber alcanzado las metas establecidas en Jomtien, decidiendo extender el plazo 15 años más. Considerando que la evaluación de la educación para todos en el año 2000 muestra que:

1. Al menos 880 millones de adultos, en su mayoría mujeres, siguen siendo analfabetos en el mundo,
2. Existe un abismo entre quienes tienen acceso a la nueva tecnología informática y quienes no lo tienen,
3. Doscientos cincuenta mil millones de niños trabajan, en condiciones a menudo peligrosas o insalubres,
4. Y según estimaciones moderadas, más de 110 millones de niños en edad escolar no están escolarizados, (UNESCO, 2000, p.8)

En consecuencia, se acuerda cumplir con el compromiso de los objetivos planteados en el 1990, comprometiendo a los participantes a reafirmar su disposición de lograr la Educación para Todos en el año 2015.

Como una prolongación de la Conferencia realizada en Tailandia, y ante la necesidad de esclarecer apoyos específicos dirigidos hacia la población con necesidades

educativas especiales, en 1994 se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca, organizada por el gobierno español en cooperación con la UNESCO. A ella acudieron más de 300 participantes en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, en donde “se reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales dentro del sistema común de educación” (UNESCO, 1994, p.8).

En esta importante cumbre se firmaron los principios, valores, líneas políticas y principales prácticas en relación a la educación de personas con necesidades educativas especiales, diseñando además un marco de acción específico. Un acto clave fue la reafirmación del derecho a la educación de todas las personas dentro de un sistema educativo, con una perspectiva inclusiva e integradora, rechazando organizaciones escolares basadas en la segregación y en la separación de alumnos por supuestos coeficientes intelectuales o determinadas potencialidades. Frente a ello, los asistentes a la reunión firmaron una declaración donde, entre otras cuestiones, se proclama explícitamente que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además,

proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (p. viii)

En consecuencia, la declaración de Salamanca no se limitó solo a plantear objetivos ideales, sino que también se sugieren una serie de directrices que incluían aspectos tanto políticos como de organización escolar y de servicios de apoyos y recursos necesarios.

A este conjunto de medidas y recomendaciones concretas se le denominó: “Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales”, un documento que recogía, entre otras cosas, líneas de actuación orientadas a:

- Recomendar a los países que al elaborar sus políticas educativas antepusieran por encima de todo, el concepto de educación para todos.
- Que la legislación de cada país reconociera el principio de igualdad de oportunidades de los niños con discapacidades en todas las etapas educativas.
- Que la enseñanza debe ser impartida en gran medida bajo la existencia de centros integradores.
- Las políticas educativas deben valorar las diferencias individuales y las distintas situaciones.
- Que las escuelas de educación especial deben regirse por un modelo de rehabilitación basado en la comunidad.
- Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños.
- Asegurar que los escolares con dificultades reciban el apoyo adecuado además de los materiales y recursos técnicos que precisen dotando la financiación necesaria.
- Flexibilizar la gestión de los centros escolares con el fin de otorgar mayor autonomía aportando dinamismo y eficacia.
- Fomentar la investigación pedagógica. (UNESCO, 1994, pp. 15-41)

Dicho documento fue ampliamente difundido en todo el mundo y la mayoría de los países acogieron sus ideas, intentando aplicar sus principios a sus políticas y sistemas de organización en materia educativa. Muchos países, incluyendo Chile, han intentado aplicar las ideas globales de integración e inclusión educativa que se desprenden del texto, adaptándolos a sus creencias, valores, nivel de desarrollo, capacidades organizativas y recursos económicos.

1.2.- CAMBIOS DE PARADIGMAS: DESDE SEGREGACIÓN A INCLUSIÓN

1.2.1.- Aprendizaje y paradigma

Si bien muchas veces se obvia la manera mediante la cual concebimos el mundo y actuamos en ese contexto, existe una perspectiva construida y determinada socialmente, la cual rige la manera de saber y hacer de quienes conforman la sociedad. Dicha construcción se denomina paradigma. (Csaszar, Ortega y Rodríguez, 2013)

Thomas Kuhn, padre del concepto de paradigma, propone abordarlo como un “modelo o patrón” aceptado por la mayoría de los integrantes de la sociedad, los cuales surgen a la base de tradiciones particulares según investigaciones científicas. A partir de esto, se generan nuevas formas de concebir, comprender y entender la realidad, puesto que se consensuan los lineamientos generales para la comprensión, tanto de la ciencia, como de los fenómenos cotidianos que de ella se desprenden. (Kuhn; citado en Csaszar, Ortega y Rodríguez, 2013)

De esta manera, es que se entenderá el concepto de paradigma como un conjunto de conocimientos, creencias y prácticas que conforman una visión de mundo y que desde una posición preponderante señalando cómo deben ser y hacerse las cosas en un momento histórico determinado. (Frade, 2007)

En educación, los paradigmas bajo los cuales se aborda, analiza y estudia ésta, han ido cambiando durante los años, permitiendo el estudio, reflexión y análisis de las oportunidades y amenazas de cada una de las formas bajo las cuales se han abordado los

procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Estas formas son los paradigmas educativos, distinguiendo entre ellos, diferencias significativas en torno al rol del estudiante en el proceso educativo, metodologías de enseñanza e incluso de evaluación. (Covadonga, Ramírez y Alviso, 2009)

Las distintas concepciones del aprendizaje que fundamentan el currículo en las instituciones educativas, ya sean conductismo, constructivismo, psicología sociocultural, entre otras; así como las estrategias de intervención para mejorar dichos procesos, expresan la convergencia de distintas perspectivas y enfoques psicológicos, los cuales son, en definitiva, los distintos paradigmas por los cuales ha transitado el entendimiento de la educación como un proceso de constante cambio. (Gutiérrez, 2003)

En sus inicios, el paradigma conductista enfocado hacia la educación, centró sus observaciones y estudios en la observación de la conducta, así como sus factores determinantes, los cuales fueron considerados en ese momento, como exclusivamente ambientales. De esta manera, es que los procesos no observables de los aprendices, fueron excluidos desde este paradigma de estudio. (Gutiérrez, 2003)

Al estar centrado el foco de estudio en el medio ambiente, se redujo al mínimo la posibilidad del sujeto de reaccionar de manera autónoma. En consecuencia, bajo el paradigma conductista el aprendizaje fue entendido como un proceso mecánico, asociativo, basado exclusivamente en motivaciones extrínsecas y elementales, y cuyo sustento radica en los arreglos ambientales y en la manipulación exterior. (Gutiérrez, 2003)

A raíz de las convenciones internacionales como lo adoptado en Jomtien, Tailandia (1990), en materias de inclusión educativa y social, se planteó que el paradigma conductista pasaba por alto la explicación de distintos fenómenos propios del ser humano y específicamente características propias de los estudiantes.

Por otra parte, autores plantean que el conductismo coarta las múltiples posibilidades de entender la inclusión educativa desde la orientación de prácticas dirigidas a la satisfacción y participación activa del alumnado en sus procesos de enseñanza y

aprendizaje. (Hegarty, 1994 en Verdugo, 2002). Según lo indicado por Hernández (2010, p.114) el cual explicita que el estudiante es considerado como un mero receptor de informaciones, siendo su misión, aprender lo que se le enseña, se contradice a lo planteado por Schalock y Verdugo, (2002), los cuales resaltan que el estudiante debe desempeñar un papel activo dentro de un contexto de aprendizaje.

A partir de la década de 1960, el avance de la psicología cognitiva planteó una actitud de derrocamiento al conductismo. Los psicólogos y etólogos descubrieron anomalías en la aplicación de las leyes del aprendizaje enunciadas por el condicionamiento, lo que puso en duda su tesis principal: la generalización de la conducta animal a la humana. (Santiuste, s/f, p.17)

En oposición a lo estipulado por el conductismo, el constructivismo supone el aprendizaje desde un rol activo, planteando que las personas aprenden cuándo pueden controlar su aprendizaje y están al corriente del control que poseen. Esta teoría del aprendizaje, bajo ningún punto de vista es una guía de cómo enseñar, ya que los alumnos construyen sus conocimientos por sí mismos, es decir, cada uno individualmente edifica significados a medida que va aprendiendo. (Hernández, 2008)

Autores como Chamorro, Rodríguez y Saborío (2010) plantean que dicho enfoque aporta al pensamiento autónomo de los estudiantes y el entendimiento significativo del mundo, pudiendo a través de la metacognición, favorecer la toma de conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, abordando la optimización de sus procesos cognitivos a la base del conocimiento de sus habilidades. (Saborío, Rodríguez y Chamorro, 2010)

En consecuencia, desde el enfoque mencionado anteriormente, el profesor tiene la misión de estructurar experiencias interesantes y significativas que promuevan dicho desarrollo, marcando esto, un punto de inflexión desde lo que postula el paradigma conductista en relación al rol del profesor, pero también a cómo se promueven los aprendizajes, dejando de lado el profesor como instructor de conocimientos y la visión de estudiantes como meros receptores de información. (UNESCO, 2001; Ramírez, s/f)

1.2.2.- La educación especial bajo la segregación, integración e inclusión educativa

La noción de educación especial ha ido evolucionando conceptualmente estando acompañada de distintos cambios, tanto en el ámbito sociológico como educativo, social e ideológico. Dicha transformación ha transcurrido durante el tiempo, pasando por dar una respuesta a los discapacitados desde un ámbito más clínico y terapéutico, sobrepasando el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en un contexto social determinado, hacia la demanda de todos los sectores de la comunidad educativa para acometer acciones en favor de la diversidad en el aula, escuela y sociedad. (Rodríguez, 2010)

La educación diferencial desde sus comienzos ha estado fuertemente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, desde un paradigma clínico. Bajo esta línea, se comienza un estudio, clasificación y descripción de los déficits, otorgando amplias y minuciosas categorías con el propósito de “curar” y/o “corregir” la situación deficitaria o patológica, siempre bajo la perspectiva del modelo clínico (MINEDUC, 2004)

Es así como este enfoque aborda la discapacidad desde la deficiencia, entendida como una categoría clínica para describir ausencia o defecto de miembro, organismo o mecanismo del cuerpo. De esta manera se asocia la discapacidad, directamente a enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. (Citado por Gómez, 2007 de OMS, 2001)

Por otro lado, Williams (2003) desarrolló un trabajo de carácter conceptual, analizando las críticas a esta visión clínica, principalmente las conceptualizaciones que hacen referencia a una persona con discapacidad, definiéndola como un problema individual localizado en el cuerpo, y que, por tanto, requiere tratamiento y rehabilitación. (Cuervo y Trujillo, 2005; Mitra, 2005)

En respuesta a la crítica del enfoque clínico, surge el enfoque psicológico, con el objetivo de adaptar las intervenciones psicológicas a las peculiaridades del déficit diagnosticado y definido, dejando atrás la mirada de atención aislada de niños y niñas con discapacidad. (MINEDUC, 2004)

La educación especial avanzó desde una mirada psicopedagógica basada en el modelo clínico, hacia el concepto de necesidades educativas especiales establecidas luego del informe Warnock en 1978.

Esto implicó una nueva forma de entender la integración de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias; rompiendo con el dominio del déficit, modificando la perspectiva de análisis, dando importancia y relevancia al contexto, pero siempre desde el enfoque como una mirada rehabilitadora.

En el propio Informe Warnock (1978), se sustituyen las categorías de déficits o discapacidades por necesidades educativas especiales siguiendo la clasificación de necesidades de adecuaciones específicas del currículum, necesidades de provisión de medios específicos de acceso al currículum y necesidades de modificación de la estructura social y del clima emocional en el que tiene lugar la educación.

No obstante, la integración como paradigma educativo contempla que el problema está en el alumno, requiriendo una adaptación al sistema, tal como señala Ainscow, (2003) haciendo referencia a que la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales, cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional. Eso llevó a diversos autores a “plantear la necesidad de abordar la escuela desde una perspectiva más abierta a la diversidad, dejando atrás las implicancias de la integración”, la que sólo contemplaba a la discapacidad como característica propia del individuo, proponiendo la necesidad de incluir dentro de ello el concepto de escuela inclusiva, dejando atrás el concepto de integración. (Ossa, 2014, pp. 153-164)

El cambio terminológico y a su vez paradigmático, desde “integración” a “inclusión”, no solo se aborda como un aspecto semántico, sino, como un cambio conceptual que ofrece mayor claridad y, además, redimensiona el significado de estos conceptos en la práctica.

De esta manera, comienza a consolidarse un enfoque inclusivo, el cual pretende avanzar hacia un cambio en donde no se conciben exclusiones dentro de las escuelas, así como también dentro de la educación especial, los procesos de enseñanza- aprendizaje y la sociedad en general. (González, 2008; Loaiza, 2011; Julio et al., 2014)

Este enfoque se encuentra basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. Es así, como el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto estando relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. (Parra, 2010; Martínez, 2013)

A la base de este último paradigma es que en Chile se han producido innumerables cambios en la normativa educacional, particularmente en aquellas asociadas a la educación especial, intentando de esta forma, llegar hacia una visión más inclusiva de esta misma. (Conejeros et al., 2012).

De esta manera la educación especial enfrentó una serie de cambios que obligaron a las comunidades educativas a replantear los paradigmas bajo los cuales se trabajaba, destacando la importancia de modificar las estructuras y relaciones sociales existentes, con el fin de beneficiar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, proponiendo una sola educación para todos y todas, una que respondiese a las necesidades del siglo XXI. (Schwarz, s/f)

1.3.- Antecedentes históricos de la educación especial en Chile

La experiencia y los años indican que son necesarias las adecuaciones en la cultura y educación, en específico, para responder a las necesidades educativas especiales de todos los niños y niñas, con el fin de obtener una educación más eficiente e inclusiva.

En las escuelas chilenas, desde la década de los 60 se incluye a niños con dificultades en escuelas regulares, sin embargo, nunca existió un reglamento oficial respecto del tema, lo que segregaba a la mayor parte de niños con dificultades en las escuelas. En los años 80, recién, debido a la iniciativa de algunos profesionales y familiares de personas con discapacidad, se presionó al Estado para reclamar el derecho de sus familiares con discapacidad a educarse en escuelas comunes, junto con sus familiares, hermanos y hermanas. (MINEDUC, s/f)

Además, se suman a estos agentes, la presión internacional, mencionada en uno de los apartados anteriores, con la publicación de diversos informes que abogan por la necesidad de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos que presenten necesidades educativas especiales dentro del sistema regular de educación.

Un cambio significativo en Chile, fue en septiembre de 1990, donde se publica el decreto N° 490 que establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Éste declara que “es deber del Estado garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todo habitante de la república”, además establece, entre otras cosas, que “debe procurarse, como objetivo primero, en estos casos, que el discapacitado se desarrolle en condiciones de asistencia cotidiana tan cercanas como sea posible a las circunstancias y forma de vida de la sociedad a la cual pertenece”, por último, dicta que deben participar, para el logro de este objetivo coordinadamente los Ministerios de educación, Salud, Trabajo y Previsión Social y Justicia. (Decreto 490,1998, p.1)

A raíz de los anterior, se comienza en Chile un proceso de reforma educacional, con la función de alcanzar mayor equidad educativa, comprometida en “la realización de diversas acciones, con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país”. (MINEDUC, 2004, p.11)

Esta reforma se plasma en un aumento de la cobertura nacional de los alumnos integrados, lo que genera diversas posturas y miradas acerca de cómo se debe atender a

niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE). Por ello, se publican los decretos haciendo efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades, a saber:

- Decreto Exento de Educación N° 87/90. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual.
- Decreto Supremo de Educación N° 89/90 y sus modificaciones. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad visual.
- Decreto Supremo de Educación N° 86/90. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad auditiva.
- Decreto Supremo de Educación N° 577/90. Establece normas técnico pedagógicas para la atención de alumnos con discapacidad motora.
- Decreto Supremo de Educación N° 815/90. Aprueba planes y programas de estudio para personas con autismo, psicosis o disfasia severa. (MINEDUC, 2005)

Luego, en el año 1994, se publica la ley 19.284, que establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Esta ley, declara en su artículo 1 que “las disposiciones de la presente ley tienen por objeto establecer la forma y condiciones que permitan obtener la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad, y velar por el pleno ejercicio de los derechos que la Constitución y las leyes reconocen a todas las personas.

Declara además, que las escuelas y organizaciones educativas también deben sumarse a este cambio, planteando en el artículo 27 lo siguiente: “los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema”. (Ley 19.284, 1994, p. 8)

Posterior a esta ley, en el año 1998, se publica el decreto supremo de educación N°1, el cual norma la integración escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas

especiales, reemplazando al decreto N°490, excepto el artículo 4 referido a la instauración de un proyecto de integración escolar, donde las educadoras diferenciales deben trabajar con alumnos que pertenezcan al proyecto fuera del aula común, en el aula de recursos.

En el año 2009, se publica el decreto N° 170, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Éste dicta en su artículo n° 1 que el mismo regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con fuerza de Ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación. (MINEDUC, 2009).

Este decreto se aplica en escuelas por medio del Programa de Integración Escolar (PIE), que se constituye en una estrategia inclusiva del sistema escolar, cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de todos y cada uno de los estudiantes, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional” (MINEDUC, 2009).

En la actualidad, con la implementación del PIE se observan avances y desafíos según un informe realizado por el centro de Innovación en Educación a cargo del MINEDUC en el año 2013, el cual señala que:

Se produce una dualidad en materia de implementación de la política: mientras que los procedimientos que permiten comenzar a operar los PIE se encuentran bien instalados, no se ha logrado institucionalizar prácticas docentes y directivas que permitan alinear a la escuela hacia objetivos de inclusión y el mejoramiento de todos los alumnos. (MINEDUC, 2013, b, p. 26).

Por lo tanto, es necesario mejorar la coordinación y trabajo colaborativo entre docentes y directivos, y más importante aún, entre las coordinaciones municipales y los docentes, lo que propiciaría un mejor trabajo en conjunto para la mejora de la implementación del programa de integración escolar.

Por otra parte, los docentes no aplican los principios reglamentados en el PIE, dejando este programa como externo a la escuela y no parte central de ésta. (MINEDUC, 2013, c)

En el año 2010, se publica por primera vez en Chile, una ley referente a la inclusión, denominada Ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Esta ley asegura el derecho a la igualdad de oportunidades a las personas que presentan alguna discapacidad, para obtener la inclusión social, asegurando el disfrute de derechos y eliminando cualquier discriminación originada sobre la discapacidad. (MINEDUC, 2010)

La ley plantea principios que deben ser considerados en su aplicación, como lo son vida independiente, accesibilidad, diseño universal, intersectorialidad y participación, y diálogo social, además define conceptos, lo que implica, que cada vez que sean utilizados nuevamente, deben ser entendidos, como lo hace la ley. Estos conceptos redefinidos son ayuda técnica, discriminación, cuidador, servicio de apoyo y ajustes necesarios. (SENADIS, s/f)

El artículo 36 de esta ley dicta que los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional. (MINEDUC, 2015, b)

Debido al gran periodo de cambios y adecuaciones se publica en el año 2015, el decreto N°83, que “aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación

básica”. Este decreto se basa en cuatro principios a seguir por los docentes para asegurar aprendizajes y desarrollo en los estudiantes, a través de la participación de estos en propuestas educativas pertinentes y de calidad, siendo igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa. (MINEDUC, 2015, c).

En una investigación realizada en Valdivia, los docentes plantean en cuanto al diseño de las adaptaciones curriculares que:

Éste es un ámbito específico de responsabilidad del profesor de educación especial. Los casos en que se relató un mayor grado de colaboración entre los docentes coinciden con los casos en que existen mayores grados de colaboración en la planificación del aula común, lo que se entiende como un intento de generar un mayor involucramiento del profesor de educación regular en el proceso educativo de estudiantes con necesidades educativas especiales. (Ossa y Rodríguez, 2014, p. 308)

En el decreto 83, recae la mayor labor en los educadores diferenciales, quedando los profesores de aula excluidos de esta tarea y no involucrándose del todo en la educación individualizada para cada estudiante que presenta alguna necesidad específica.

Bajo estas leyes y decretos se encuentra en la actualidad la educación chilena, que espera, con los años, avanzar hacia una educación inclusiva, proporcionando educación de calidad a todas y todos los estudiantes para que no existan barreras contextuales en la producción de aprendizaje.

1.4.- Adecuaciones curriculares a nivel nacional

El decreto supremo N° 1 permite establecer los primeros lineamientos acerca de la integración social de personas con discapacidad, la cual establece criterios específicos para las adecuaciones necesarias al sistema educacional y de subvenciones vigente, estableciendo en su artículo 1° que “el sistema nacional deberá brindar las alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales”

(Decreto supremo N°1, 1998, p.2), proponiendo como obligatoriedad la integración de estas personas, ya sean en establecimientos comunes de enseñanza, o con proyectos de integración, o bien, en escuelas especiales.

Para comprender el concepto de integración en el ámbito educativo, se utilizará la definición realizada por Godoy, Mesa y Salazar en el año 2004, los cuales establecen la integración escolar como:

La herramienta educativa del principio de normalización, que se traducen en el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. (MINEDUC, 2004, p. 15)

En lineamientos generales, este decreto dicta que las escuelas regulares que deseen integrar a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), deberán incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares para que ellos logren tener acceso a los cursos y niveles, y además otorgándoles la enseñanza complementaria que requieren. Cuando el grado de la discapacidad no permita la integración, estos deberán recibir la educación en escuelas especiales. (Decreto supremo N°1, 1998)

Además, genera las bases para la realización de los Proyectos de Integración Escolar, en donde decreta:

Para que los establecimientos comunes puedan desarrollar acciones de integración escolar y percibir la subvención establecida para la educación especial en el artículo 9° del decreto con fuerza de ley N°2 de Educación, de 1996, en el nivel que corresponda, deberán elaborar y presentar para su aprobación en la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente, un "Proyecto de Integración Escolar", en cuya elaboración podrán participar todos los agentes de la comunidad educativa, entre otras, docentes, padres y apoderados; supervisores y profesionales de los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación. (Decreto supremo N°1, 1998, p. 2)

Por ende, este Proyecto de Integración Escolar (PIE) tiene un carácter social, ya que implica que toda la comunidad educativa participe de su creación, debiendo procurar atender de la forma más inclusiva a los estudiantes integrados. Este proyecto lo entenderemos como “la estrategia o medio que dispone el sistema educacional, mediante el cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con N.E.E en la educación regular”. (MINEDUC, 2004, pp.16)

El PIE es subvencionado por medio de los requisitos establecidos en el decreto N°170 del año 2009, el cual fija normas para aquellos alumnos que serán beneficiarios de la subvención para la educación especial, y por lo tanto, recibirán las adecuaciones necesarias para su integración en los establecimientos regulares.

Aquellos alumnos que reciben la subvención serán aquellos que presenten NEE, referido a “aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”. (Decreto N°170, 2009, p. 2). Estas NEE pueden ser de carácter transitorio (aquellos no permanentes, las cuales requieren de apoyos en un determinado período de escolarización), y aquella permanente (experimentadas durante toda la escolaridad, requiriendo apoyos a lo largo de esta), lo cual será ratificado por una evaluación diagnóstica, realizada por un profesional competente, la que constituye un proceso de indagación objetivo e integral, realizado a través de herramientas y procedimientos de observación y medición. (Decreto N°170, 2009, p. 2)

Este programa de integración, además, establece algunas orientaciones generales, las cuales son dirigidas a; su planificación, referida a establecer metas semestrales o anuales de aprendizaje, considerar la opinión, participación y colaboración de la familia, implementar un sistema de monitoreo, evaluación y seguimiento, aparte de implementar en cada curso estrategias para responder a la diversidad; la planificación de los recursos del PIE referidas a la contratación de recursos profesionales, capacitación y perfeccionamiento, materiales educativos, coordinación, trabajo colaborativo y planificación, evaluación diagnóstica y evaluación del PIE; la planificación del recurso humano, lo que respecta a

orientaciones y criterio para la contratación de profesionales especializados, horas profesionales especializadas para el trabajo colaborativo de apoyo a los estudiantes que presentan NEE, funciones del coordinador del PIE y del equipo PIE; y finalmente el liderazgo del equipo directivo del PIE, en conjunto con el director . (MINEDUC, 2013, c)

En conjunto, los lineamientos acerca de las adecuaciones curriculares que se deben realizar en el aula para lograr el acceso a la educación de todos sus estudiantes se enfocan en un diseño de una respuesta educativa y de acceso al currículo, una elaboración del plan de apoyo individual del estudiante con NEE, y del diseño de la evaluación y el registro de los aprendizajes, lo cual deberá ser creado de forma colaborativa por el equipo de aula, que corresponderá al profesor del aula regular respectivo, profesor especialistas, y los profesionales asistentes de la educación (MINEDUC, 2013, b), con el fin de lograr mejorar la calidad de la educación, tanto de aquellos estudiantes que se encuentren en el proyecto de integración, como aquellos participantes del aula en general.

Por último, y más reciente, se encuentra el decreto N°83, del año 2015, que plantea estrategias para dar respuesta a la diversidad en el aula, dirigido a escuelas que presenten o no PIE, intentando así otorgar una mayor igualdad de oportunidades a aquellos alumnos con NEE, como también una mayor calidad educativa para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje, favoreciendo y promoviendo un mayor acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, valorando las diferencias individuales, y por ende flexibilizando la respuesta educativa, para así evitar la marginación de estudiantes del sistema escolar. (Decreto N°83, 2015)

Éste último establece que, para dar respuesta a la diversidad, primero se debe realizar una evaluación diagnóstica del aprendizaje del curso, elaborada al inicio del año escolar, proporcionando información relevante al docente respecto del progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes de un curso, permitiendo así la planificación de estrategias diversificadas que logren favorecer el aprendizaje de todos. (Decreto N°83, 2015)

En base a este decreto, la División de Educación General, crea en el año 2015 un documento técnico que plantea criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE, donde destaca dos puntos primordiales para esta, los cuales corresponden a:

1. Adecuaciones curriculares de acceso, referidas a “reducir, eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje”.
2. Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje, los cuales “pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia”. (MINEDUC, 2015, c, p. 29)

Estas adecuaciones permitirán una educación más cercana a la inclusión, puesto que se enfocan en la diversidad de los alumnos para la planificación de los procesos de enseñanza, identificando sus diversas características, para de este modo plantear respuestas educativas pertinentes a los alumnos, y no adecuar estos a las respuestas educativas vigentes.

A raíz de las modificaciones de atención a la diversidad, basado en las NEE de todos los estudiantes y los profesores contratados para el apoyo específico hacia los niños pertenecientes al PIE, se ha modificado la modalidad de apoyo clínico a uno inclusivo. Es por ello que el Decreto 170, además de los anteriormente mencionados, estipula el trabajo colaborativo y co-docente, para dar respuestas a las necesidades de los estudiantes. Para la efectividad del trabajo colaborativo plantea la conformación de equipos de aula, entendidos como, un “grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto de las diferencias individuales de los estudiantes”. (MINEDUC, 2012, a, s/p)

Considerando el decreto anteriormente señalado se considera crucial incluir a educadoras diferenciales dentro de las adecuaciones curriculares que realizan los profesores de aula, con el objetivo de conocer los contenidos enseñados, tener conocimiento del área social del estudiante al observarlo con sus compañeros y crear nexos de trabajo con la profesora de educación básica lo que permita establecer el plan de acción acorde a cada alumno. (Montes, 2008, p. 84)

2.- MODALIDADES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CHILE

2.1.- Necesidades educativas especiales (NEE)

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) surge en los años 70 difundido por medio del informe Warnock, cambiando los esquemas vigentes hasta la fecha. A partir de la década de los 80-90 existen cambios paradigmáticos respecto de la atención a las NEE presentes en la actualidad, en relación a sus conceptos y términos utilizados para su clasificación. El término popularizado en el informe Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978 define, por primera vez el constructo como:

El conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que podrán necesitarlos de forma temporal o continuada. Cuando decimos que un alumno presenta N.E.E. estamos haciendo referencia a que este alumno necesita una serie de

ayudas (pedagógicas y/o de servicios) no comunes, para lograr los fines educativos. (Warnock, 1987)

A partir de este informe se difunde el constructo de NEE alrededor del mundo, lo que influye en Chile significativamente, adoptando el concepto e incluyendo su propia definición, publicada en el decreto N°170 del año 2009.

Se define a un alumno que presenta NEE como “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”. (Decreto 170/2009)

Se realiza la definición de los diagnósticos aludiendo a dos tipos, los cuales refieren a:

1. Necesidades educativas de tipo permanente: las cuales representan a aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.
2. Necesidades educativas transitorias: aludiendo a aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización”. (Decreto 170/2009)

Por tanto, se considera que un estudiante al presentar NEE significa que, para lograr aprendizajes requiere de determinadas ayudas pedagógicas o servicios específicos. Es por esto que las NEE son descritas como lo necesario para lograr los objetivos de aprendizajes establecidos. Los alumnos que las presentan, por ende, no son los que no pueden aprender, sino los que presentan ciertas limitaciones en su proceso de adquisición de aprendizaje y evaluación del mismo.

2.2.- Programa de integración escolar (PIE)

El programa de integración escolar, llamado anteriormente proyecto de integración escolar se define como:

Estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional. (MINEDUC, 2009, p.5)

El Decreto 170/2009 regula los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales para impartir un programa de integración escolar, siendo especificados cada uno de ellos de la siguiente manera:

1. Se debe realizar una evaluación diagnóstica de cada estudiante antes de ingresar al programa, que consta de un proceso de indagación objetivo, integral e interdisciplinario, realizado por un equipo de profesionales competentes, tanto del ámbito educativo como de la salud. El propósito es; determinar el tipo de discapacidad, trastorno o déficit que posee el alumno y la NEE que presenta, es decir, la condición de aprendizaje del estudiante y sus requerimientos de apoyo para su participación y aprendizaje en el contexto escolar.
2. Esta evaluación diagnóstica presenta tres características, ser integral, logrando considerar información y antecedentes referidos no solamente a las características específicas del alumno, sino también de su contexto. Interdisciplinaria, siendo realizada por profesionales de ámbitos educativos y de la salud considerando la información de todos los niveles educativos del estudiante y, por último, utilizar procedimientos, instrumentos y pruebas diagnósticas.
3. Los alumnos pertenecientes al PIE requieren de apoyos específicos o generales por un tiempo determinado o durante toda la etapa escolar, según la evolución de las

NEE y del mejoramiento de las características y condiciones del contexto escolar. Al interior del PIE se atiende a alumnos con NEE permanente, que presenten discapacidad visual, auditiva e intelectual, autismo, disfasia y discapacidad múltiple y sordoceguera. en las de tipo transitoria se encuentran el trastorno de déficit atencional, específico del lenguaje, específico del aprendizaje y el rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

4. El proceso de postulación al PIE debe realizarse durante el mes de marzo por el sostenedor del establecimiento educacional a través de los departamentos Provinciales de Educación. Se recomienda que el establecimiento educacional tenga un año de preparación para informar adecuadamente a la comunidad educativa lo que significa atención a la diversidad de estudiantes que presentan NEE, requiriendo un análisis de la normativa vigente y de las orientaciones técnicas que entrega el MINEDUC. Se debe considerar la planificación de tiempos, infraestructura, entre otros, además de realizar la preparación para ejecutar la evaluación diagnóstica a los estudiantes. A su vez, los profesionales deben escoger los instrumentos de evaluación y definir qué procedimientos se utilizarán para los diferentes diagnósticos, asimismo deben contar con la aprobación de la familia o estudiante adulto. Los establecimientos a postular, deben declarar el personal de apoyo del PIE, los profesionales evaluadores, los estudiantes que participarán y el registro del personal de apoyo. Posterior al registro establecido y contando con un diagnóstico, el estudiante podrá ser postulado.
5. Respecto al número de postulantes por curso al PIE, éste debe ser de un máximo de alumnos 5 con diagnósticos asociados a NEE de tipo transitorio y 2 con diagnósticos asociados a NEE permanente. Solo cuando hay estudiantes con dificultad auditiva pueden ser más de 2 por curso. Además, las escuelas rurales pueden postular más de 2 estudiantes que presentan NEE permanente por curso, tomando en cuenta la baja cantidad de escuelas que pudiesen existir.
6. El número de horas de apoyo a los estudiantes con PIE en establecimientos educativos con jornada escolar completa, será de al menos 10 horas cronológicas

semanales de apoyo de parte del profesional especialista. De estas 10 horas, durante 8 horas pedagógicas el docente debe ingresar a la sala de clases a proporcionar apoyos a los estudiantes y realizar trabajo colaborativo con el profesor del curso. En caso de que el establecimiento presente media jornada, el curso debe tener al menos 7 horas cronológicas de parte de especialistas. De las 7 horas cronológicas, durante las 6 horas pedagógicas el especialista debe ingresar al aula regular a entregar apoyos a los estudiantes y realizar trabajo colaborativo con el profesor del curso.

7. Cuando el establecimiento ya cuenta con un PIE aprobado, el Estado entrega al sostenedor, por cada alumno incorporado, la subvención escolar preferencial denominada subvención de educación especial, la que tiene un monto aproximado de tres veces lo que es la subvención regular. Estos dineros están destinados a cuatro grandes ámbitos; contratación de recursos humanos especializados, que se definen según las NEE que presentan los estudiantes, horas de coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del PIE, luego la capacitación y perfeccionamiento continuo para los docentes y asistentes del establecimiento y por último, la adquisición de medios y recursos materiales educativos.
8. Recursos humanos del PIE, incluyendo: a) 1 Coordinador PIE el cual debe ser asumido por profesionales competentes, para gestionar las distintas actividades que éste implica; b) Profesores de aula (asignación de 3 horas por curso con estudiantes integrados); c) Profesionales especializados para la entrega de apoyos (10 horas cronológicas semanales para 5 alumnos con NEE siendo éstas en sala 8 horas pedagógicas semanales en establecimientos con JEC y 7 horas cronológicas en establecimientos sin JEC); d) Fonoaudiología (30 minutos semanales por cada 3 alumnos); e) Profesionales especializados para realizar los procesos de evaluación diagnóstica integral, inscritos en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico; f) Capacitación de profesores y otros, 1 vez al año.
9. Las tareas del Coordinador y Equipo PIE refieren a la coordinación de las distintas etapas y actividades comprometidas en el PIE, preparar las condiciones para su desarrollo. Estas son: conocer la normativa vigente, conformar los equipos técnicos,

establecer funciones y responsabilidades de cada uno de los integrantes del PIE, informarse de los diversos programas que el establecimiento está implementando y colaborar con el equipo de gestión para articular el PIE con los diversos planes y programas, gestionar el buen uso del tiempo, de los espacios y los materiales, liderar la instalación de una nueva cultura de colaboración en el establecimiento educacional, asegurar la inscripción de los profesionales en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial de acuerdo con las orientaciones del MINEDUC, definir y establecer procesos de detección y evaluación integral de los/las estudiantes con NEE, conocer y difundir el Formulario Único, el Registro de Planificación, y otros documentos del PIE y, establecer una relación de colaboración con el Departamento Provincial del MINEDUC, manteniéndose informado.

10. Anualmente, se realiza una evaluación del PIE, siendo la instancia a través de la cual, el equipo revisa el cumplimiento de las metas y de las estrategias abordadas durante el año escolar. Es a partir de la información recogida en donde se deben tomar las decisiones para el mejoramiento de la calidad de la educación que imparte el establecimiento a través del PIE. Todos los establecimientos con PIE deben elaborar un informe técnico de evaluación anual que deberá ser presentado al MINEDUC antes del 31 de enero de cada año. Éste deberá entregarse al consejo escolar del establecimiento y estar disponible para las familias de los estudiantes que lo requieran y para la fiscalización y control del Ministerio de Educación. (MINEDUC,2013, d)

2.3.- Aula regular y aula de recursos

En el año 1999 se publica el decreto N°291 que reglamenta el funcionamiento de grupos diferenciales en establecimientos educacionales del país, en las aulas de recursos. Estos son una consecuencia a la necesidad de innovaciones curriculares y estrategias en el país, que permitan atender a alumnos con necesidades educativas especiales no asociadas a

discapacidad. Estos grupos entregarán apoyos específicos a los alumnos, de forma individual o en grupos de no más de 5, durante tres horas a la semana. (Decreto 291/1999).

El artículo cinco del Decreto 291/1999 plantea contribuir a la optimización de la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos, especialmente los que presentan NEE; apoyar el aprendizaje de los alumnos en el aula común, realizando un trabajo colaborativo entre profesor de curso y profesor especialista; otorgar apoyo psicopedagógico específico en el aula de recursos a los alumnos que lo requieren y, promover la incorporación activa de la familia de los alumnos y alumnas a la labor que desarrolla el establecimiento educacional en beneficio de sus hijos.

Tal como lo menciona la Unidad de Educación Especial (MINEDUC, 2012), al implementar el programa de integración escolar, se exige a los establecimientos educativos la incorporación de al menos un aula de recursos, donde se entregarán apoyos específicos a los alumnos pertenecientes al PIE, siendo definida como “aquella sala con espacio suficiente y funcional para contener la implementación, accesorios y materiales didácticos, u otros, necesarios para satisfacer los requerimientos de apoyo individual o en pequeño grupo de los distintos alumnos NEE”. (MINEDUC, 2013, d, p.13)

La existencia de ella es de carácter obligatoria para los establecimientos educacionales con PIE, con excepción de aquellos considerados rurales y que cuentan con cursos multigrados. En el caso de escuelas rurales, ubicadas en zonas geográficas de baja población, no es obligatoria la existencia de un aula de recursos, aun cuando se recomienda que todos los establecimientos educativos cuenten con un espacio para los estudiantes que presenten NEE de carácter transitorio o permanente.

Esto se enlaza con la disposición del Decreto 170/2009 que obliga a los profesionales de la educación especial a entregar apoyos en aula regular, al menos durante 8 horas pedagógicas semanales por curso en los establecimientos con Jornada Escolar Completa Diurna, y 6 horas en aquellos sin Jornada Escolar Completa Diurna, practicando la co-enseñanza durante ese período. Esto implica grandes cambios en la forma de trabajar

de los docentes y en la gestión del currículum, los cuales requieren tanto un soporte organizacional como transformaciones en la cultura escolar.

2.4.- Rol docente y trabajo colaborativo

El o la docente de educación diferencial, según lo establecido en el programa de integración escolar trabaja, en la actualidad, colaborativamente con el/la de aula, dentro del aula regular, llegando a un modelo educativo fundamentado en la inclusión, a diferencia de antes, sustentado en un modelo médico. (Conejeros et al., 2012)

A raíz de dicho cambio del modelo educativo, se enfatiza en cada uno de los roles que debe cumplir tanto el profesor de aula como el educador diferencial, enfocándose el primero en orientar a sus alumnos actualizando sus conocimientos acorde a cada nivel educativo establecido en los planes y programas de estudio, además de la óptima evaluación de sus aprendizajes; en cambio el educador diferencial desarrolla su trabajo, según la Ley General de Educación del año 2009, de manera transversal en los distintos niveles, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender alguna dificultad específica del aprendizaje, evaluando su diagnóstico psicopedagógicamente y su progreso durante la intervención psicopedagógica. (MINEDUC, 2009)

Por tanto, se esclarece mediante la publicación del decreto N°291 y el decreto N°170, pretender aumentar progresivamente la colaboración entre profesores de aula y diferenciales, incluyendo cada vez más al educador diferencial en el aula y proporcionando estrategias y sugerencias que favorezcan el incremento de aprendizaje de todos los alumnos. (MINEDUC, 2004)

Dichas estrategias metodológicas hacen referencia al trabajo colaborativo que debe realizarse dentro del aula regular, entendido dicho trabajo como una de tantas estrategias organizacionales y curriculares utilizadas para favorecer el aprendizaje desde un enfoque inclusivo, existiendo evidencias sobre los beneficios de éste, para desarrollar una educación

inclusiva, y así mejorar la calidad de los aprendizajes, además de favorecer la cooperación entre los profesores. (MINEDUC, 2013, d)

Por tanto, se considera fundamental para la educación de alumnos con y sin necesidades educativas especiales, ya que favorece la individualización y diversificación de la enseñanza, favorece el trabajo interdisciplinario, entrega oportunidades de trabajo y propende a un clima de convivencia escolar adecuado. (Moliner, (2008), Villa et al., (2008) y Cramer et al., (2010), citado en Rodríguez, 2012)

Por otra parte, el trabajo colaborativo “va más allá del aula propiamente tal, incorporándose en equipos técnicos y de gestión, requiriendo de una capacidad y habilidades personales para establecer buenas relaciones entre los distintos profesionales y alcanzar las metas de la inclusión”. (Conejero et al., 2012)

Esto último se traspa a la definición del Ministerio de Educación de Chile, la cual refiere principalmente a:

Una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en las cuales nos vemos inmersos. (MINEDUC, 2013, d)

Dicho trabajo debe centrarse, según las orientaciones del Decreto 170 en el trabajo realizado por el equipo de aula, conformado principalmente por el profesor de aula, el educador diferencial, y en ciertos casos, también se incluyen el psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, intérpretes de lengua de señas, etc.

Este equipo debe realizar diversas tareas para planificar, aplicar y reflexionar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, siendo éstas:

- Identificar las fortalezas y dificultades del curso,
- Planificar la respuesta educativa en el aula y en grupos pequeños,

- Planificar y evaluar el trabajo colaborativo con la familia,
- Planificar en conjunto con otros profesionales y el equipo directivo del establecimiento,
- Mantener información actualizada acerca los alumnos que presentan NEE,
- Compartir materiales,
- Conocer la organización de los distintos planes y programas con que cuenta la escuela y por último,
- Definir la participación de cada uno de los estudiantes del curso. (MINEDUC, 2013)

Según las diversas tareas descritas, el rol que deben desempeñar los educadores de aula regular y los educadores diferenciales debe orientarse a romper con los esquemas y estructuras fuertemente instaladas, que sitúan al educador diferencial en una posición de “experto”, el que debe comunicar los problemas de los estudiantes al educador de aula regular, lo que no favorece al desarrollo profesional de ambos.

Por tanto, se debe pretender que los profesionales de apoyo lleven a cabo un asesoramiento constructivo concebido como “un proceso mediante el cual educadores/as y asesores construyen nuevos conocimientos y adquieren nuevas competencias y prácticas que los enriquece mutuamente y les posibilita aportar a la mejora de los procesos de aprendizaje y de la propia institución escolar”. (Blanco, 1996, extraído de MINEDUC, 2011)

Por otra parte, el rol del profesor de aula, según el Marco para la Buena Enseñanza debe presentar cuatro características generales; responsabilidades profesionales, preparación de la enseñanza, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y creación de un ambiente para el aprendizaje (MINEDUC, 2008). Esto, considerando que la labor docente no se limita a la entrega de conocimientos, sino que se comporta como fuerte agente socializador, transmitiendo valores en los estudiantes. (Prieto, 2008)

3.- LA EVALUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

3.1.- Hacia un concepto de evaluación inclusiva

En el marco de una educación inclusiva, la evaluación para el aprendizaje adquiere una función prioritaria, pero desde una perspectiva integradora y auténtica.

Considerando lo planteado por la Agencia Europea (2015) la evaluación refiere a la forma en cómo los docentes y otros participantes del contexto educativo dentro de aula, recopilan y utilizan constantemente la información sobre desarrollo de habilidades educativas de los estudiantes. (European Agency, 2015)

A su vez, como ya se ha establecido con anterioridad, se adoptará la definición propuesta por la UNESCO acerca de la evaluación inclusiva, entendiendo a ésta como el proceso que conlleva planificar, evaluar y reflexionar según los procesos de enseñanza y aprendizajes de todos(as) y cada uno de los estudiantes, en donde el sentido es “asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualesquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa” (UNESCO 2004, pp.2), generando así instancias evaluativas que logren abarcar las características de todos y todas los estudiantes.

3.2.- Distintas perspectivas de los modelos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje

3.2.1.- Evaluación y aprendizaje bajo el conductismo

El modelo conductista desde sus inicios ha intentado abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la observación de la conducta observable, es así, como la concepción de la enseñanza está bajo la perspectiva de reproducción de los “saberes” que el docente imparte. (Estrada, 2011)

Por otro lado, el estudiante es entendido como un objeto, que no ha de procesar el conocimiento, sino que solo responde a la conducta esperada bajo los estímulos entregados por el docente, es decir, agentes externos a la conducta.

Asimismo, el conductismo considera al estudiante como un agente pasivo dentro de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se espera que el profesor entregue la información e indique las tareas a realizar, invisibilizando las diferencias individuales de los estudiantes.

El rol del docente se expresa en una serie de arreglos para controlar estímulos a fin de enseñar, por ello, se le exige manejar hábilmente los recursos conductuales para lograr una enseñanza eficiente y, sobre todo, el éxito del aprendizaje de sus alumnos. Desde esta perspectiva, el docente es alguien que presenta constantemente modelos conductuales, verbales y simbólicos a los alumnos. (Hernández, 2006, p. 65)

De esta forma, nace el enfoque conductista desde un modelo clásico, partiendo del supuesto que los seres humanos aprenden al igual que los animales, es decir, las situaciones de condicionamiento pueden ser aplicables para distintos organismos según el análisis de dicho enfoque. Ahora bien, al analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva conductista se pretende obtener una mirada objetiva, observable y medible con certeza de cómo los principios conductistas dentro del aprendizaje intentan describir la relación entre un estímulo entregado a un organismo y una respuesta esperada. (Balmaceda, Ortega y De la Casa, s/f)

Por otra parte, dentro de los postulados conductistas destaca el condicionamiento operante o instrumental introducido por Burrhus Frederic Skin. Dentro de este paradigma se aborda el aprendizaje como el mecanismo mediante el cual la conducta voluntaria es consolidada o debilitada por sus consecuencias o antecedentes. Este modelo se plantea como una alternativa al condicionamiento clásico abordado por Iván Petóvich Pávlov mencionado anteriormente. Es así como el autor concluyó que a través del refuerzo de estímulos positivos o negativos se podía condicionar el comportamiento humano. A su vez, una vez arraigada la conducta del individuo, este dejaría de recibir recompensas por su accionar, pudiendo determinar que las recompensas más simples pueden condicionar formas complejas de comportamiento. (Pellón, 2013)

3.2.2.- Evaluación y Aprendizaje bajo el constructivismo

El constructivismo trajo consigo una conceptualización del aprendizaje de forma activa, donde es importante crear este, por medio de la experiencia directa, donde la información no se entrega de forma arbitraria ni solitaria, sino que la importancia recae en que esta deba construir significado para quien aprende. (Hernández, 2008)

Bajo esta mirada, el constructivismo ve al estudiante como un sujeto activo, quien construye su aprendizaje, “recopila información acerca del mundo, la hace propia formando sus aprendizajes, para luego dar una revisada a estos conocimientos para así re conceptualizar la información y crear un nuevo concepto de lo aprendido” (Blanco, Sandoval, 2014). Esto permite modificar los aprendizajes a medida que se esté expuesto a distintas experiencias que enriquezcan las anteriormente vividas, sin la necesidad de un maestro o guía que condicione el aprendizaje.

La importancia recae en lograr aprendizajes significativos, los cuales logren potenciar su crecimiento personal, donde el alumno sea responsable de este proceso, ya que es él quien lo construye, manipulando, explorando, descubriendo, inventando, leyendo o escuchando; por medio de contenidos que ya poseen un grado de elaboración, es decir, que tienen una conexión con experiencias previas. Es acá, donde la labor del docente cae en guiar y orientar explícita y deliberadamente actividades mentales constructivista (Díaz, Hernández, s/f).

El constructivismo hace mención a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que, junto con poseer un acuerdo entre sí, poseen también una gama de perspectivas bastante diversas y que hacen difícil considerarlas como una sola (Alfaro, Andonegui y Araya, 2007), estas elaboraciones están principalmente destacadas por cuatro autores, Jean Piaget, Lev Vygotski, David Ausubel y Jerome Bruner.

Por una parte, la teoría genética de Piaget establece que los aprendizajes se van dando por un proceso de adquisición de conocimientos a través de mecanismos de adaptación y equilibración con el medio, siendo así una construcción desde el sujeto, y no una internalización de lo externo, siendo un ente activo en la formación del conocimiento, no limitándose a recoger o reflejar lo que está en el exterior; además este aprendizaje se da

bajo una base biológica que el niño trae consigo, predispuesta al aprendizaje. (Alfaro, Andonegui y Araya 2007)

Los elementos centrales que propone Vigotsky frente al constructivismo, es la “zona de desarrollo próximo”, y al docente como un “facilitador”, puesto que el profesor será el encargado del desarrollo de estructuras mentales del estudiante, donde la zona de desarrollo próximo comprende entre el desarrollo efectivo del alumno frente a al desarrollo potencial que la acción del profesor incide. (Tünnermann, 2011)

Otro gran aporte al constructivismo es el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel, el cual consiste en la asimilación de nueva información la cual se ancla con las estructuras cognitivas previas que el sujeto posee; este aprender significados es un proceso de construcción, donde las ideas que se poseen se van modificando como consecuencia de la interacción con la información nueva. (Tobar, 2008; Concavi, Lucero y Pozzo, 2006)

Por último, Bruner plantea la importancia del aprendizaje por descubrimiento, que consiste en alcanzar un aprendizaje significativo a través de la experimentación directa de los estudiantes sobre la realidad, construyendo por sí mismo sus propios conocimientos, donde el docente ofrece a sus estudiantes oportunidades de aprender por sí mismos, y que la información se entregue mediante la práctica, y no simplemente sea recibida. (García y Pinto, s/f; Eleizalde, Parra, Palomino, Reyna y Trujillo, 2010)

En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva. (López, 2008, pp. 68)

Por lo anterior, es que la evaluación bajo esta perspectiva constructivista se centra en las competencias que los estudiantes construyen por medio de su aprendizaje, evaluando

las implicancias de los conceptos fundamentales que se han ido estructurando a lo largo del proceso de aprendizaje. (Quaas, 2000)

3.3.- Tipos de evaluación

3.3.1.- Evaluación tradicional

La evaluación tradicional tiende a caracterizar por varios aspectos a estudiar. Uno de ellos son los parámetros que los docentes establecen y la construcción de estos mismos, ya que “desde una perspectiva tradicional se obvian distintos factores que pueden estar interfiriendo o aportando hacia la evaluación, los cuales no siempre pertenecen a la esfera de lo establecido por los docentes”. (Carretero M., García J., Tobón, S., y Rial, A., 2006, p. 133)

Bajo esa misma línea, es que la evaluación entendida desde una mirada tradicional, o cuantitativa, determina los niveles de logro en los aprendizajes mediante el resultado que arroja el instrumento de evaluación, “volviéndose la evaluación como un fin en sí mismo, y no como un mecanismo que le permite tanto a profesores como profesoras identificar fortalezas y debilidades en sus estudiantes”. (Carretero et. al, 2006, p. 133)

Asimismo, la cuantificación dentro de la evaluación entrega escasas oportunidades para la autoevaluación y metacognición, pues el resultado de la prueba es definitorio y no existen instancias-bajo esta perspectiva- que se puedan abrir en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje que viven los estudiantes. (Condemarín y Medina, 2007)

Otros autores plantean desde una mirada crítica, que los procedimientos tradicionales de evaluación de los aprendizajes y la cultura a la base de estos privilegia en gran medida, los saberes que reflejan los logros individuales de los estudiantes, intentando cuantificar estos mismos a través de mecanismos de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo son las preguntas de selección múltiple, verdadero y falso, entre otros. En ese sentido, dicho enfoque se identifica como un obstáculo para el cambio hacia una distinta conceptualización de la evaluación y rol de profesores y

estudiantes dentro de esta, ya que obvia los conocimientos que no requieren una valoración cuantitativa. (Condemarín y Medina, 2007)

3.3.2.- Evaluación auténtica

Las bases teóricas que sustentan este movimiento evaluativo alternativo según Condemarín & Medina (2007) tienen sus raíces en la concepción de Aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la Práctica reflexiva de Schön (1998). Al referirnos a una “Evaluación alternativa” se intenta mostrar una nueva visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de reales evidencias y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes de los diversos tipos de conocimientos que las asignaturas plantean. Este nuevo enfoque evaluativo nace con una base teórica importante que mantiene un discurso sólido y creciente pero aún con una práctica débil e incipiente. (Ahumada, 2005, b)

La evaluación cualitativa o constructivista permite, según Monedero (1998), la reconstrucción y descripción de la realidad. Pareciera ser inviable ceñir la interpretación de dicha realidad a un valor medible, e interpretarlos para solamente dar una valoración escalar. Por tanto, se hace conveniente una interpretación descriptiva, sistemática e integral de la complejidad del ámbito escolar del estudiante, considerando el desarrollo integral de estos. (Mejía, 2012)

Pareciera ser evidente la relación existente entre una evaluación enfocada desde la cualificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, a una que tiende a cuantificar los resultados de esta misma. Es así, como la evaluación auténtica se plantea como el producto cúlmine de un proceso de evolución de experiencias pedagógicas, las cuales se limitaban en un inicio a la recepción, repetición, reproducción y memorización de contenidos por parte de los estudiantes, una evaluación generalmente sumativa, la cual respondía a criterios de uniformización con el fin de clasificar a los estudiantes según sus resultados obtenidos. (Bélair, 2000)

La evaluación auténtica, como nuevo enfoque de evaluación y concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene coherencia con los objetivos tanto de aprendizaje como de evaluación, además de la utilización de la retroalimentación constructiva o feedback, así como también considera el aprendizaje como un proceso complejo y multidimensional, en el que se hace necesario realizar una valoración diversa, tanto del resultado como del proceso en sí. (Murphy, 2006)

Por ende, la evaluación auténtica busca evaluar el proceso que se lleva a cabo, recalcando el vínculo existente con los aprendizajes de carácter conceptual y aquellos de corte procedimental, y, sobre todo, explicitar el vínculo que existe entre la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes adecuándose estos últimos a los distintos contextos de aplicación de una evaluación. (Molina y Vallejo, 2014)

Asimismo, este paradigma implica un rol activo por parte del alumno, siendo la autoevaluación uno de los objetivos más explícitos de esta, promoviendo capacidades de autorregulación y reflexión de los estudiantes en relación a su proceso de aprendizaje. (Molina y Vallejo, 2014).

En concordancia con lo anteriormente expuesto, es que Quas (2000) plantea que el foco de la evaluación constructivista está ubicado en las implicancias que una construcción particular y propia del conocimiento tiene con otros aspectos del proceso de construcción del aprendizaje, es decir, tener en consideración las repercusiones para los estudiantes, entendiendo las distintas conexiones que le dan sentido al conocimiento, y que, sin más decir, son propias de cada estudiante.

3.4.- Relación de la evaluación auténtica e inclusión

3.4.1.- Prácticas para una Evaluación Inclusiva

El Índice para la Inclusión - INDEX - (2000), establece en su dimensión C: “Desarrollar prácticas inclusivas”, la necesidad de que el profesorado movilice recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

De esta manera se busca superar las barreras para el aprendizaje y participación de los estudiantes.

En primer lugar, se hace necesario definir prácticas, entendidas como “las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo” (Marqués, 2002, p.83). Bajo esta definición se desprende el concepto de prácticas docentes inclusivas, las cuales tienen relación con las acciones que realizan los docentes en pro del proceso educativo. (Zambrano, 2014).

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el año 2003 establece cinco factores efectivos para la educación inclusiva, específicamente sobre las prácticas que se llevan a cabo dentro del aula.

- La enseñanza cooperativa
- Aprendizaje cooperativo
- Resolución cooperativa de problemas
- Agrupamientos heterogéneos
- Enseñanza efectiva

La enseñanza cooperativa, también conocida como co-docencia hace alusión a la necesidad de apoyo y capacidad de cooperación entre distintos colegas y profesionales dentro y fuera del centro educativo. El aprendizaje cooperativo provee de muchas potencialidades educativas a los estudiantes, como por ejemplo la actuación en la resolución de problemas, la autoestima, las relaciones sociales y un sentido de grupo o comunidad. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003)

El tercer factor; resolución cooperativa de problemas se refiere a las habilidades que profesores deberían desarrollar para crear condiciones óptimas dentro del aula, estableciendo normas comportamentales claras en relación a los límites acordados entre docentes y estudiantes para un clima eficaz. Esto, en relación con la inclusión de aquellos alumnos que interfieren en el clima de aula debido a su comportamiento social incorrecto,

tanto dentro del aula como en el establecimiento. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003)

Previo a mencionar el penúltimo factor, es necesario señalar que la heterogeneidad no siempre es la mejor opción, sin embargo, la diversidad es esencial para crear una comunidad inclusiva. En virtud de esto, es que el cuarto factor establece la consideración de la diversidad con el fin de otorgar oportunidades a todos los estudiantes, sin hacer distinciones según raza, color, género o condición social. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003)

Enseñanza efectiva, el último factor, refiere a que todos los factores anteriormente mencionados deben llevarse a cabo bajo un enfoque general y eficaz de enseñanza, donde la educación se basa en evaluación, expectativas elevadas, instrucción directa y retroalimentación. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003)

Por otra parte, para llevar a cabo prácticas evaluativas inclusivas, además de los factores mencionados, se hace necesario responder a la cultura y contexto local, con el fin de identificar los factores que dificultan o favorecen el aprendizaje de los estudiantes y determinan el origen de las necesidades de apoyo que presenta. (HINENI, 2002)

Otro medio necesario para desarrollar estas prácticas son la utilización de recursos humanos, creando alianzas o redes de apoyo, considerando a padres, maestros y otros profesionales de la educación, profesionales de otros servicios que se verán afectados por el avance hacia la inclusión, formadores e investigadores, administradores a nivel nacional y local, grupos cívicos de las comunidades y por último a grupos minoritarios en riesgo de exclusión. (UNESCO, 2004, p. 37)

Concretamente, Ainscow y Booth (2000); establecen en el INDEX indicadores que deben estar presentes a la hora de caracterizar prácticas inclusivas dentro de los establecimientos, los cuales tienen relación con los factores recién mencionados. Algunos ejemplos de estos son; las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos, las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes, los estudiantes aprenden de

manera colaboradora, la evaluación motiva los logros de todos los estudiantes, los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración, los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, la diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje y el profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

Los indicadores mencionados anteriormente se relacionan con la enseñanza efectiva, que acoge la concepción de evaluación inclusiva, aludiendo a una respuesta a la diversidad. Específicamente, la evaluación se hace cargo por medio de distintos momentos, agentes evaluadores, intencionalidad y extensión. En momentos se considera inicial, procesual, final y diferido, los agentes evaluadores pueden ser los alumnos; autoevaluación, entre alumnos; heteroevaluación y coevaluación, así como también agentes externos. Por último, la intencionalidad puede ser diagnóstica, formativa o sumativa y la extensión; global o parcial. (Gómez, 2013)

En conjunto a esto, existen diversas técnicas e instrumentos que facilitan la recogida de información, logros y progresos dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo; registros anecdóticos, referidos al registro de hechos, anécdotas o situaciones más relevantes en la conducta y desempeño en el ámbito escolar de los estudiantes. Además, los registros de observación, definidos como pautas semi-abiertas en relación directa con los objetivos establecidos individualmente. Por otra parte, se encuentran las listas de verificación, las que corresponden a la verificación de rasgos de conductas, características, habilidades y principalmente logros de aprendizaje. También: análisis de los trabajos y producciones del alumno, lo que permite evidenciar los avances y logros de los estudiantes a lo largo del año escolar. Así como también, establecer comparaciones entre los estudiantes y el grupo curso en general, además de identificar tipos de tareas afines a cada estudiante. (UNESCO, 2004, p. 29)

Otra herramienta de evaluación es la rúbrica, definida como “un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o

actividad que serán evaluados” (Carriosa, 2011). Este instrumento llama a la inclusión ya que deja claras las expectativas de los docentes sobre el trabajo de sus estudiantes, creando seguridad en los estudiantes acerca de las exigencias, además lleva a la retroalimentación, indicando las fortalezas y debilidades. Algunas de sus características son:

- Fomentan el aprendizaje y la autoevaluación: los alumnos evaluados por medio de rúbricas desarrollan más capacidades que los evaluados por otras formas más tradicionales.
- Facilitan la comprensión global de los temas y la internalización de las capacidades.
- Ayudan a los alumnos a pensar en profundidad. - Incrementan la objetividad del proceso evaluados: los criterios son conocidos de antemano, no pueden ser modificados arbitrariamente. - Sirven para evaluar procesos, no solo resultados.
- Promueven la responsabilidad de los alumnos, que en función de los criterios expuestos pueden revisar sus trabajos antes de entregarlos al profesor.
- Facilitan al profesor las explicaciones a los alumnos sobre las calificaciones ante las revisiones de estas.

Por último, el portafolio; “una técnica que informa sobre las competencias que una persona o grupo de personas puede demostrar, así como la naturaleza y al aprovechamiento del proceso de aprendizaje que han seguido para obtener dichos logros”. (Crisol y Romero, 2011) Consiste en producciones de diferente índole a través de los cuáles se pueden juzgar sus capacidades. Estas evidencias informan acerca del proceso vivido por el estudiante, permitiéndole al docente, a sus compañeros y al mismo ver sus logros, de acuerdo a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación. La utilización de este permite evidenciar cómo se van produciendo los progresos de los estudiantes, desde la voz del estudiante, permitiéndole organizar su proceso de reflexión en los distintos momentos del progreso. Los factores, indicadores y distintos tipos de evaluación entregan lineamientos y guías para los docentes en pro de realizar una evaluación inclusiva, además de, con su apoyo, caracterizar las prácticas evaluativas que realizan dentro de sus aulas.

3.4.2.- Características de la evaluación inclusiva en Chile

La evaluación diferenciada está regida por el Decreto 511 el cual aprueba reglamento de evaluación y promoción de niñas y niños de enseñanza básica, que establece entre otros, los siguientes puntos:

- Que, la nueva matriz curricular básica aprobada por el Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996, otorga un período de dos años para el logro de los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio de 1° a 4° año de enseñanza básica (NB.1 y NB.2) y de un año para cada uno de los cursos de 5° a 8° año de esta enseñanza (NB.3, NB.4, NB.5 y NB.6)
- Artículo 3°: El Reglamento de Evaluación de cada establecimiento educacional deberá contener, entre otras: a) disposiciones respecto a estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos; b) formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados; c) procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la situación final de los alumnos; y d) disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.
- Artículo 5°: A los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje deberá aplicárseles procedimientos de evaluación diferenciada. No obstante, el Director del establecimiento educacional, previa consulta al Profesor Jefe de Curso y al Profesor del Subsector de Aprendizaje correspondiente, podrá autorizar la eximición de los alumnos de un Subsector o Asignatura, en casos debidamente fundamentados.

A este decreto además se agregan, en el año 2015 las adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica propuestas en el Decreto 83, donde se establecen ciertos puntos:

1. Artículo 4°.- Los establecimientos educacionales que, de acuerdo a los criterios y orientaciones establecidos en este decreto, implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles

una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos.

2. Las estrategias para dar respuesta a la diversidad en el aula deben considerar la evaluación diagnóstica de aprendizaje del curso, la cual se realiza al inicio del año escolar, y proporciona información relevante al docente respecto del progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes de un curso y de cada uno en particular, lo que permite planificar estrategias diversificadas que favorezcan el aprendizaje de todos. Esta evaluación es relevante porque aporta información de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, y en consecuencia, para el diseño de respuestas educativas ajustadas a la diversidad.

3. Criterios a considerar para las adecuaciones curriculares de acceso:

3.1.- Presentación de la información. La forma de presentar la información debe permitir a los estudiantes acceder a través de modos alternativos, que pueden incluir información auditiva, táctil, visual y la combinación entre estos. Como por ejemplo: ampliación de la letra o de las imágenes, amplitud de la palabra o del sonido, uso de contrastes, utilización de color para resaltar determinada información, videos o animaciones, velocidad de las animaciones o sonidos, uso de ayudas técnicas que permitan el acceso a la información escrita (lupa, recursos multimedia, equipos de amplificación de audio), uso de textos escritos o hablados, medios audiovisuales, uso de lengua de señas, apoyo de intérprete, uso de sistema Braille, uso de gráficos táctiles, presentación de la información a través de lenguajes y signos alternativos y/o complementarios y con distintos niveles de complejidad, entre otros.

3.2.- Formas de respuesta. La forma de respuesta debe permitir a los estudiantes realizar actividades, tareas y evaluaciones a través de diferentes formas y con la utilización de diversos dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas diseñadas específicamente para disminuir las barreras que interfieren la participación del estudiante en los aprendizajes. Por ejemplo, responder a través del uso de un

ordenador adaptado, ofrecer posibilidades de expresión a través de múltiples medios de comunicación tales como texto escrito, sistema Braille, lengua de señas, discurso, ilustración, diseño, manipulación de materiales, recursos multimedia, música, artes visuales, escultura, persona que transcriba las respuestas del estudiante, uso de calculadora, ordenadores visuales, organizadores gráficos, entre otros.

3.3.- Entorno. La organización del entorno debe permitir a los estudiantes el acceso autónomo, mediante adecuaciones en los espacios, ubicación, y las condiciones en las que se desarrolla la tarea, actividad o evaluación. Por ejemplo, situar al estudiante en un lugar estratégico del aula para evitar que se distraiga y/o para evitar que distraiga a los otros estudiantes, o que pueda realizar lectura labial; favorecer el acceso y desplazamiento personal o de equipamientos especiales; adecuar el ruido ambiental o la luminosidad, entre otros.

3.4.- Organización del tiempo y el horario. La organización del tiempo debe permitir a los estudiantes acceso autónomo, a través de modificaciones en la forma que se estructura el horario o el tiempo para desarrollar las clases o evaluaciones. Por ejemplo, adecuar el tiempo utilizado en una tarea, actividad o evaluación; organizar espacios de distensión o desfogue de energía; permitir el cambio de jornada en la cual se rinda una evaluación, entre otros.

4. Desde la perspectiva de los principios que guían la toma de decisiones de adecuación curricular, la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales se determinará en función de lo establecido en el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI), procedimiento que debe estar señalado en el Reglamento de Evaluación del establecimiento para educación básica y según las bases curriculares para educación parvularia.

5. La promoción de los estudiantes se determinará en función de los logros obtenidos con relación a los objetivos de aprendizaje establecidos en el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI).

6. Por último, respecto de la obtención de la licencia de estudios al finalizar la educación básica, ésta debe extenderse partiendo de la premisa de que, en tanto se está hablando de enseñanza obligatoria, todos los estudiantes deben recibir una certificación si han completado los años de estudio establecidos en cada etapa educativa, ya sea que la hayan cursado con o sin adecuaciones curriculares.

3.4.3.- Reflexiones críticas frente a la propuesta del MINEDUC de evaluación diferenciada en vez de inclusiva

Es posible destacar en el Artículo N° 5 del Decreto 511, respecto a evaluación, que el tema de la evaluación inclusiva no es abordado a cabalidad, puesto que se propone la realización de una evaluación diferencia para aquellos estudiantes que posean dificultades para cursar alguna asignatura, pero no se especifica cuáles son las características que posee este tipo de evaluación, qué medidas se deben tomar, y cómo se lleva a cabo.

Es por esta razón, que las medidas tomadas para la creación de la evaluación diferenciada en los distintos establecimientos donde se deba aplicar, pueden no estar sujetas a verdaderos parámetros inclusivos, cayendo en segregación más que inclusión, al no realizar adecuaciones como excluir de una asignatura a un estudiante que no alcance los logros establecidos en esta por el establecimiento educacional donde se encuentre.

Por ende, el Decreto 83 llega a dar una mirada más inclusiva a la evaluación, estableciendo que todos deben tener las mismas oportunidades de expresar sus conocimientos, y que estas formas de expresión deben ser variadas para que así permita abarcar la diversidad de características presentes en el aula.

Se hace importante entonces, que se vuelque la mirada de la evaluación a trabajar en una de carácter más auténtica, que permita generar diversas instancias a los estudiantes para poner en práctica sus conocimientos, dejando atrás evaluaciones más estereotipadas y rígidas como son las tradicionales.

En una investigación realizada en cursos correspondientes a primero básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué, se concluyó que muchas veces son las trabas administrativas que dificultan el trabajo de evaluaciones innovadoras que propendan a atender a la diversidad, además de los tiempos destinados a la realización de estas no son los necesarios para su planificación. Así mismo, el tiempo destinado al trabajo con la docente de educación diferencial tampoco resulta satisfactorio, siendo crucial su apoyo, ya que ellos poseen la formación para atender a las necesidades especiales de los estudiantes. (Torres, 2013)

IV. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1. Paradigma y diseño de investigación

La presente investigación busca caracterizar las prácticas que se realizan en torno a una evaluación inclusiva para el aprendizaje de los estudiantes de escuelas de las comunas de Viña del Mar y Quilpué, pertenecientes a la región de Valparaíso.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se sitúa en un enfoque cualitativo, ya que permite enfatizar la perspectiva de los protagonistas, persiguiendo el significado particular que estos construyen sobre los hechos como partes de un todo. (Ruíz-Olabuénaga, 2007)

Tal como lo indica Pérez (2001, p.46) “la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones de lo investigable, en tanto se está en el campo de estudio”. Por otra parte, Watson-Gegeo (1982) señala que las investigaciones cualitativas se refieren a descripciones específicas de situaciones, personas, instituciones y comportamientos que son observables, incorporando experiencias, actitudes, pensamientos, entre otros, que son expresados por estos mismos.

Existen consideraciones fundamentales que han servido para guiar la investigación desde un punto de vista cualitativo, entre ellas, la interrelación entre el desarrollo de la tesis y el diseño de recolección y análisis de la información. (Sadín, 2003).

De este modo, se considerará desde un enfoque cualitativo, la siguiente investigación bajo un paradigma descriptivo interpretativo, que comprende dos aspectos fundamentales en su proceso, por una parte, toma en cuenta las percepciones que tienen los sujetos acerca de sus prácticas y discursos, como las percepciones que realizan los investigadores a partir de lo observado y aquello que los sujetos cuentan acerca de lo que hacen. (Vain, 2012)

Por ende, el análisis descriptivo interpretativo recogerá elementos de las entrevistas realizadas a los docentes, tanto de educación básica como diferenciales; observaciones directas de clases y por último, de manera transversal, análisis de normativas nacionales e

internas de cada establecimiento con respecto a la evaluación inclusiva, y cómo éstas propenden a una educación inclusiva para todos los estudiantes.

El objeto de este paradigma es el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes. (Martínez, 2013)

El diseño de la investigación es no emergente, puesto que se ha indagado sobre la realidad dentro de los contextos educativos, pretendiendo caracterizar la evaluación inclusiva que se da por medio de entrevistas semi-estructuradas, observación directa de clases y análisis de documentos, estudiando mediante un análisis del significado para luego efectuar una discusión y análisis detallado sobre la información recogida. (Albert, 2007)

2.- Estudio de Investigación

El estudio de la investigación corresponde a un estudio de casos múltiples, definido según Bogdan y Biklen (2003) de la siguiente manera: “cuando los investigadores estudian dos o más sujetos, ambientes o depositarios de datos ellos están haciendo usualmente lo que llamamos estudio de casos múltiples” (p.62).

De esta forma, la utilización del estudio de casos nos permitirá indagar sobre la evaluación inclusiva a partir de lo que dicen y hacen en la realidad seis docentes, tres de educación básica y tres de educación diferencial, dentro de tres establecimientos educacionales con programa de integración escolar, caracterizando las prácticas docentes que se realizan en torno a una evaluación inclusiva para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Para el caso de la muestra de estudio, Stake (1996, 2006) afirma que la investigación de los estudios de caso no es una investigación basada en muestras representativas, porque no se estudia un caso por sí mismo. Conjuntamente, en relación a los estudios de casos múltiples señala que se efectúa un esfuerzo particular de examinar algo que tiene muchos casos, partes o miembros de manera detallada para recopilar lo que

cada caso tenga que comunicar, siempre con la intención de estudiar el fenómeno que exhiben esos casos.

Para efectos de esta investigación, los participantes corresponden a docentes de aula regular y educadores diferenciales de establecimientos que cuenten con PIE, poniendo énfasis en las prácticas evaluativas que suceden dentro de ella.

3. Participantes de la Investigación

Los participantes de esta investigación serán tres docentes de educación básica y tres docentes de educación diferencial insertos en distintos contextos, teniendo en común el trabajo en establecimiento con Programa de Integración Escolar.

El primer apartado presenta a los docentes involucrados, para continuar con una descripción de cada una de las realidades escolares en la que se desenvuelven, entendiendo la importancia de las variables contextuales dentro del desempeño de los docentes.

A continuación, se dividirá a los docentes en dos categorías, con el fin de resguardar la información personal de los participantes. Para esto, los docentes de educación básica serán identificados con la letra A, y los docentes diferenciales con la letra B.

3.1.- Docentes de educación básica: Tipo A

Docente A.1

Escuela : 1.
Edad : 62 años.
Título : Pedagogía en Educación Básica.
Institución : Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile.
Años de servicio : 37 años.
Experiencia en PIE : 7 años.
Formación continua : Capacitaciones para matemáticas y lenguaje.

Docente A.2

Escuela : 2.
Edad : 55 años.
Título : Pedagogía en Educación Básica.
Institución : Universidad de Chile.
Años de servicio : 30 años.
Experiencia en PIE : 4 años.
Formación continua : 2 años en la diócesis de Talca.

Docente A.3

Escuela : 3.
Edad : 44 años.
Título : Pedagogía en Educación Básica.
Institución : Universidad de Valparaíso.
Años de servicio : 8 años.
Experiencia en PIE : 7 años.
Formación continua : Cursos independientes.

3.2.- Docentes Diferenciales: Tipo B

Docente B.1

Escuela : 1
Edad : 27 años.
Título : Psicopedagoga.
Institución : Universidad Andrés Bello, sede Viña del Mar.
Años de servicio : Un año y medio.
Experiencia en PIE : Un año y medio.
Formación continua : No.

Docente B.2

Escuela : 2
Edad : 52 años.
Título : Educadora Diferencial con Mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje.
Institución : Hellen Keller.
Años de servicio : 6
Experiencia en PIE : 4
Formación continua : Cursos de capacitación en el establecimiento, año 2014. Temática DUA y Ley de Inclusión.

Docente B.3

Escuela : 3
Edad : 25 años.
Título : Profesora de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual.
Institución : Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
Años de servicio : 3 meses.
Experiencia en PIE : 3 meses.
Formación continua : No.

3.3.- Contexto en el cual se desenvuelven los docentes tipo A y B

Escuela N° 1- (Docente A.1 y B.1)

El primer establecimiento utilizado para la recolección de información empírica para la investigación está denominado como Establecimiento N°1, ubicado en el sector Santa Inés de la comuna de Viña del Mar. Cuenta con una matrícula de 177 estudiantes, con un promedio de 16 alumnos por curso, desde primer nivel de transición hasta el 8° año básico de Educación General Básica. Imparte jornada escolar completa desde tercero a octavo año básico con un total de 22 docentes.

Cuenta con un equipo multidisciplinario de profesionales: Docentes de Educación Básica, Psicopedagogo, Educadores Diferenciales, Asistente Social, Psicólogo, Orientador y Fonoaudiólogo.

El establecimiento cuenta con el programa de alimentación escolar JUNAEB, desayuno y almuerzo. Además, es un establecimiento educacional acogido al Programa de Integración Escolar (PIE), y a la Subvención Preferencial Escolar (SEP), debido al índice de vulnerabilidad de 66,22%.

Escuela N° 2 - (Docente A.2 y B.2)

El segundo establecimiento objeto de estudio, se denominará Establecimiento N° 2, ubicado en Belloto 2000 de la comuna de Quilpué, Región de Valparaíso, Chile. Posee una matrícula de 672 alumnos y cuenta con un promedio de 28 alumnos por curso desde enseñanza pre básico, básico, media y técnico profesional. Imparte jornada escolar completa desde tercero básico a cuarto medio.

El establecimiento educativo cuenta con un equipo multidisciplinario de profesionales: Docentes de Educación Básica, Psicopedagogo, Educadores Diferenciales, Asistente Social, Psicólogo, Orientador y Fonoaudiólogo.

El establecimiento cuenta con el programa de integración escolar PIE, y la incorporación al centro de recursos educativos especiales, atendiendo a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se encuentran en situación de discapacidad intelectual, trastorno motor, trastornos del espectro autista, trastornos de la comunicación y relación con el medio, dificultades específicas de aprendizaje, dificultades específicas del lenguaje, trastornos de déficit atencional y rango limítrofe. Programa de alimentación escolar JUNAEB, desayuno y almuerzo.

Escuela N° 3 - (Docente A.3 y B.3)

El tercer establecimiento participante de la investigación denominado Establecimiento N° 3, se encuentra ubicado en la población las Rosas, en la comuna de Quilpué, capital de la provincia de Marga Marga, Chile. Presenta una matrícula de 236 estudiantes, los cuales se encuentran distribuidos en niveles de enseñanza pre-básica y básica. Posee jornada escolar completa, con una planta de 24 docentes.

El establecimiento educativo posee un equipo multidisciplinario de profesionales: Docentes de Educación Básica, Educadores Diferenciales, Asistente Social, Psicólogo, Kinesiólogo y Fonoaudiólogo.

Así mismo la institución educativa posee Centro de recursos Educativos Especializados en Educación (CREE), Programa Habilidades para la Vida (HPV), Programa de Integración Escolar (PIE), Alimentación a través de la beca otorgada por la

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), Oficina de protección de Derechos (OPD), Programa de Intervención Breve (PIB), Programa de Intervención Especializada (PIE), carabineros de Chile, Tribunal de Familia, Centros de Salud (CES).

4. Técnicas de recogida de información

Para la obtención de la información y con el fin de responder a los objetivos de esta investigación, se aplicaron a los participantes anteriormente descritos, entrevistas de carácter semi-estructuradas y a su vez, observaciones de aula para conocer las prácticas evaluativas realizadas por los docentes.

4.1. Entrevista Semi-estructurada

La entrevista es una herramienta metodológica, la que según Ruiz (2012), sirve como una conversación controlada por el arte de saber formular preguntas y en donde el entrevistador pueda crear un escenario social en donde tengan sentido las respuestas obtenidas para que sean interpretadas como episodios interaccionales.

Denzin y Lincoln (2005, p. 643) definen la entrevista como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Para McCrackent (1991), existen diversas técnicas de investigación para abordar la sociedad, entre ellas se encuentra la entrevista considerada “como uno de los instrumentos más poderosos de la investigación” (citado en Deslauriers y López, 2011, p.1).

La entrevista semi-estructura es una técnica cualitativa que permite conocer y captar lo que un informante piensa y cree, cómo interpreta su mundo y qué significados utiliza y maneja. Según Muñoz (1998), las entrevistas semiestructuradas poseen preguntas abiertas en las que el entrevistado tiene libertad de expresar su opinión con respecto a la pregunta que se le formule, aunque a veces vaya más allá de lo esperado; preguntas de tipo cerrado que son las que concentran y dirigen las preguntas del entrevistado hacia el tema básico sobre el cual se le está cuestionando; preguntas de cierre que son las que antes de concluir la entrevista se formulan para terminar el cuestionamiento y como forma de obtener información adicional que se dice de último momento; y preguntas mixtas, que

serán utilizadas como instrumento de recolección en esta investigación, y son las que combinan dos o más formas anteriores.

Las entrevistas semi-estructurada, utilizada en la investigación, “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planteadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Martínez, 2013).

Deslauriers y López (2011, p.1) indican que:

La entrevista tiene un enorme potencial para permitirnos acceder a la parte mental de las personas, pero también a su parte vital a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen (...) Más aún tiene un importante potencial complementario en relación a los estudios cuantitativos, en donde su aportación concierne al entendimiento de las creencias y experiencia de los actores (...) Es pertinente, ya que contribuye a situar la cuantificación en un contexto social y cultural más amplio.

Para efectos de la investigación, la entrevista semiestructurada, considera, preguntas prediseñadas, en éstas se puede motivar al entrevistado y ahondar sobre su percepción en la evaluación inclusiva tanto en el aula regular y cómo estos favorecen el aprendizaje de los estudiantes, la descripción de prácticas evaluativas aplicadas por ellos mismos, hacia una educación inclusiva, analizar las políticas y reglamentos actuales de educación, conocer las problemáticas de los docentes para la óptima realización de una evaluación inclusiva en la escuela.

Este tipo de entrevista permite generar una conversación fluida acerca de los temas que se busca indagar, llegando a obtener la percepción y opinión de los docentes en cuanto a su realidad. Además, cuenta con preguntas pre-establecidas y otras que surgen en el corriente de la conversación, permitiendo mayor flexibilidad y libertad a la hora de plantear y responder preguntas.

La entrevista realizada fue construida en base a los objetivos específicos de la presente investigación, además de incorporar apartados con preguntas de identificación y caracterización de los participantes, dividiéndose en las siguientes dimensiones:

Dimensiones	Cantidad de preguntas
Políticas y reglamentos de evaluación	7
Percepción de docentes respecto a la evaluación	9
Prácticas evaluativas dentro del aula	9
Problemáticas en torno a evaluación inclusiva	6
Trabajo realizado por el PIE	6

Con el fin de identificar si las preguntas lograban responder a los objetivos específicos, se realizó una entrevista piloto, a una docente participante del PIE.

Posterior a aplicar la entrevista piloto, se realizaron modificaciones en cuanto al planteamiento de las preguntas, dado que el pilotaje permitió denotar que realizar las interrogantes con una breve introducción sobre lo que trataban cada una de ellas otorgaba mucha información al entrevistado. Dicha introducción consistía en indicar de qué trataba cada decreto y/o ley que se pretendía preguntar. Conjunto a esto, se decidió agregar a la entrevista, un apartado que contiene interrogantes relacionadas con el trabajo realizado en el PIE en los establecimientos, y dos preguntas a modo de reflexión y cierre.

Para llevar a cabo las entrevistas, se acordaron horarios disponibles con los docentes participantes de las entrevistas de cada establecimiento, teniendo una duración de 30 minutos hasta 1 hora y 10 minutos. Las entrevistas fueron realizadas en el segundo semestre del año 2015, en el mes de diciembre específicamente, esto, para efectos de la comodidad de los docentes, ya que el periodo escolar había concluido, y no se encontraban impartiendo clases.

Las entrevistas fueron aplicadas en las dependencias de los respectivos establecimientos, por separado a cada docente. A medida que se realizaron las entrevistas,

en ocasiones surgieron interrogantes, las cuales fueron incluidas, ya que dependían de respuestas específicas y de la conversación que se generaba con cada docente, puesto que aquellas permitían enriquecer el análisis de la información, además que el objetivo de este tipo de entrevista en particular era que el entrevistado se pudiera expresar libremente, ahondando en los temas en donde posee más conocimientos.

En esta investigación se utilizaron las siguientes preguntas divididas en los objetivos específicos, además de preguntas extras y reflexivas al finalizar, las cuales fueron validadas por la profesora guía de la investigación y por una entrevista piloto realizada a la Coordinadora del PIE del caso 3. Las preguntas son las siguientes:

<p>Políticas y reglamentos actuales de la evaluación en Chile.</p>	<p>-¿Ha escuchado sobre el decreto 511?, ¿Qué sabe de éste?, ¿Qué aspectos destaca del decreto?</p> <p>-¿Considera que falta algún aspecto en el decreto 511?</p> <p>-¿Considera que este decreto se aplica dentro del establecimiento?</p> <p>-¿Ha escuchado sobre la ley 20.422?</p> <p>- ¿Cree que ya se encuentra implementada la ley en el establecimiento? ¿Por qué? ¿Cómo?</p> <p>-¿Cómo contribuye esta ley para la educación inclusiva?</p> <p>-¿Qué aspectos destacaría de la ley, y cuáles considera que se deberían desarrollar más o incluir?</p>
---	--

<p>OBJETIVO 1: Conocer la percepción de los docentes respecto a la evaluación inclusiva, y como estas favorecen los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>-¿Qué es evaluación para usted? -¿Qué es evaluación diferenciada? -¿Qué es evaluación inclusiva? -¿Cómo aplica usted la evaluación inclusiva? -¿Para usted es lo mismo una evaluación diferenciada que inclusiva? ¿Por qué? -¿Considera importante utilizar evaluaciones que sean inclusivas en todos/as los/as alumnos/as? ¿Por qué? -¿Usted ve que a través de una evaluación inclusiva se promueve el aprendizaje? ¿Por qué ¿Cómo? -¿Cree importante utilizar una evaluación inclusiva con alumnos/as? -¿Qué diferencia ve sobre formas de evaluación en el aula regular y el aula de recursos? -¿Cómo cree usted que debiera ser una evaluación que propenda al aprendizaje de todos los estudiantes?</p>
<p>OBJETIVO 2: Describir las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes hacia una educación inclusiva.</p>	<p>- ¿Qué prácticas evaluativas realiza para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes? -¿Cómo cree usted que debería aplicarse una evaluación inclusiva? -¿Qué cambios cree que debieran realizarse desde los sectores de las políticas públicas y actores del establecimiento, en torno a propiciar una evaluación que propenda a la enseñanza aprendizaje más inclusiva?</p>
<p>OBJETIVO 3: Conocer las problemáticas que presentan los docentes en torno a la evaluación inclusiva.</p>	<p>-¿Qué dificultades cree que existen en el colegio para que la evaluación sea inclusiva? -¿Qué competencias debería tener un docente, para aplicar una evaluación inclusiva?</p>

	-¿Cuáles son las dificultades que ve usted en su escuela y colegas, con respecto a la evaluación inclusiva?
Trabajo realizado por el PIE	-¿Cómo trabaja el PIE dentro de su establecimiento? ¿Cuál es su función? ¿Qué hace? -¿Qué apoyos específicos se entregan en el PIE al alumnado? Específica a qué apoyos se refiere. -¿Cómo o cuál debería ser el rol de la educadora diferencial dentro de la sala?, ¿Cómo lo ve usted? -¿Qué cree que falta para que se cumpla el “ideal”?

4.2. Observación directa

Se decidió utilizar la observación como técnica para permitir contrastar la información recopilada en la entrevista. La observación directa se entiende como “un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal que tiene como fin obtener información” (De Ketele, en Pérez, 2001, p. 23).

Se utilizó la observación directa ya que permite la obtención de información de primera fuente con las personas que conforman el contexto estudiado, enmarcándose dentro de la observación no participante, teniendo en cuenta que en ésta “el observador no pertenece al grupo que se estudia, no se participa de las actividades propias del grupo al cual se está observando”. (Pérez, 2001, p. 31)

En esta investigación no se intenta ser parte ni interferir el contexto educativo estudiado, sino que obtener información en forma directa para caracterizar las prácticas que se realizan en torno a una evaluación inclusiva en escuelas de las comunas de Viña del Mar y Quilpué pertenecientes a la región de Valparaíso, con el fin de poner comparar, analizar e interpretar su concordancia según la normativa nacional e interna del establecimiento en relación a la evaluación.

Los registros de campo de las observaciones se fueron realizando en el formato de la tabla 1.

Tabla 1: Registro de observaciones de clases

HORA	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES	OBSERVACIONES

Fuente: Elaboración propia

4.3 Análisis documental

Otro elemento a considerar para la recogida de información de nuestra investigación, recae en el análisis documental recopilado tanto del sustento teórico y empírico del marco teórico, además de documentación oficial nacional. Los documentos recopilados corresponden a decretos actualizados referentes a evaluación y conferencias internacionales acerca de derechos universales de derechos humanos, educación, necesidades educativas especiales y el informe Warnock.

5.- Procedimiento de análisis

El análisis de las entrevistas - correspondiente a las prácticas que se realizan en torno a una evaluación inclusiva en escuelas de las comunas de Viña del Mar y Quilpué pertenecientes a la región de Valparaíso, para el aprendizaje de todos los estudiantes – concierne a un análisis de contenido que se centra en el significado, implicando la codificación, condensación e interpretación del significado de los textos, los cuales fueron producidos mediante la transcripción de cada entrevista, grabadas con el debido consentimiento de los docentes involucrados.

La codificación del significado, según Kvale (2011), refiere a asignar una o más palabras clave en un extracto del texto permitiendo la identificación posterior a declaración, siendo un elemento fundamental dentro de este tipo de análisis.

El análisis de contenido corresponde a una técnica utilizada para realizar una descripción cuantitativa sistemática del contenido manifiesto de la comunicación. Kvale (2011, p.138) declara que “la codificación del significado de un texto en categorías hace posible cuantificar con qué frecuencia se abordan temas específicos en un texto”. Ante esto, el proceso denominado como “codificación abierta” corresponde al “proceso de descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar datos” (Strauss y Corbin, 1990, p. 61; en Kvale, 2011, p. 138) y para efectos de este análisis será realizado de forma manual, sin la asistencia de un ordenador de entrevistas.

Es por lo anterior, que el significado de las declaraciones de las entrevistas se redujo a categorías simples, las cuales fueron tomadas tanto del análisis de la teoría, como del propio relato de los entrevistados. Dicha categorización proporcionó un panorama general del relato de los entrevistados, realizando una condensación del significado referido como:

Un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves. Las declaraciones largas se resumen en otras más breves en las que el significado principal de lo que se dice se expresa de otra manera en unas pocas palabras. (Kvale, 2011, p. 140)

El propósito metodológico de esta etapa del análisis dice relación con demostrar cómo una persona sistematiza los datos que se expresan desde el punto de vista del lenguaje ordinario, pudiendo aplicarse el análisis de los datos sin transformar éstos en expresiones cuantitativas. (Kvale, 2011)

De esta forma, el análisis implicó cuatro pasos:

1. La lectura y comprensión completa de la transcripción de la entrevista.
2. Luego, la determinación de las categorías emergentes del discurso de los participantes a las que se les asignó un código representativo abreviado.
3. Posteriormente, se extrajeron las textualidades de la transcripción, las cuales, luego de ser condensadas, permitieron organizar temáticamente en base a los objetivos

específicos de esta investigación, las declaraciones desde el punto de vista de los sujetos.

4. Finalmente, las categorías emergentes fueron agrupadas en consideración al objetivo específico y justificación teórica que poseían, lo que reflejó un vínculo con la revisión bibliográfica que se realizó en el marco teórico. Desde esta lógica se determinó que el análisis del discurso sería abordado por orden de cada objetivo específico de dicha investigación, generando apartados dentro de éstos.

Cabe agregar que la interpretación del significado de los textos de la entrevista según Kvale (2011) “va más allá de una estructuración de los contenidos manifiestos de lo que se dice”, acercándose a la elaboración de interpretaciones más profundas y críticas de los relatos.

De acuerdo al discurso emergente, se levantaron las siguientes dimensiones, categorías y subcategorías, las cuales permitieron llevar a cabo el análisis de las prácticas que se realizan en torno a una evaluación inclusiva en escuelas de las comunas de Viña del Mar y Quilpué pertenecientes a la región de Valparaíso, para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Tabla 2: Categorías de análisis

DIMENSIÓN	CATEGORIAS	SUB- CATEGORIAS
Percepción de docentes respecto al concepto de evaluación	Evaluación (E)	Medición
		Estado actual del alumno
		Conocer aprendizajes
		Múltiples formas de evaluación
	Evaluación inclusiva (EI)	Evaluación diferenciada
		Alumnos con dificultades
		Objetivos de aprendizaje

		Adecuaciones curriculares
	Beneficio de aprendizajes (BA)	Motivación de alumnos
		Logro de objetivos
		Adecuación curricular
	No favorece aprendizajes (NFA)	Escaso trabajo colaborativo
		Tiempo de planificación
Percepción de docentes respecto a evaluación	Prácticas evaluativas (PE)	Reglamento de evaluación
		Prácticas evaluativas
		Modalidades de evaluación
		Adecuaciones evaluativas
		Rol pasivo
		Rol secundario
	Prácticas evaluativas inclusivas	Educación inclusiva
		Evaluación inclusiva
		Prácticas evaluativas inclusivas
		Evaluación diferenciada
	Técnicas e instrumentos de evaluación (TIE)	Técnicas de tipo informal
		Técnicas de tipo semi formal
		Instrumentos de evaluación
		Atención personalizada
Problemáticas de docentes en torno a una evaluación inclusiva	Falta de flexibilidad (FF)	En cuanto a estrategias
		Disposición al trabajo colaborativo
		Co- docencia
	Cantidad de alumnos (CA)	Atención de alumnos
		Escasa motivación
	Tiempo para planificación	Escaso tiempo para

	(TPP)	planificar
		Docente y curriculum
	Diversos contextos (DC)	No cuentan con materiales
	Escaso compromiso de padres (ECP)	Escasa asistencia a reuniones
		Poca implicancia
	Falta de recursos (FR)	Falta de talleres
	Escasa información (EI)	Escasa información respecto a decretos y leyes
	Falta de capacitación	Docentes con falta de información acerca de la inclusión

Fuente: elaboración propia.

V. RESULTADOS

1.- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información se expondrá de acuerdo a los objetivos planteados en la presente investigación, en primer lugar, el que refiere a conocer la percepción de los docentes respecto a la evaluación inclusiva en aula regular y cómo éstas favorecen los aprendizajes de los estudiantes, luego se abordará el segundo objetivo el cual es describir las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes hacia una educación inclusiva. Como último objetivo de análisis se encuentra; conocer las problemáticas que presentan los docentes en cuanto a la evaluación inclusiva.

1.1- Percepción de los docentes respecto a la evaluación inclusiva en aula regular en función a favorecer los aprendizajes de los estudiantes

En el siguiente apartado, se buscará analizar las percepciones que poseen los docentes acerca de la evaluación inclusiva. Para esto se utilizará la información recogida por medio de las entrevistas realizadas, puesto que el interés de este capítulo es conocer lo que los profesores creen acerca de esta temática. Además, y como apartado final, se identificará, si los profesores participantes en esta investigación identifican a la evaluación inclusiva como un factor favorecedor al aprendizaje de los estudiantes.

1.1.1.- Percepción con respecto a la evaluación según los docentes de educación básica y educación diferencial

A partir de la información recabada por medio de entrevistas realizadas a los docentes, se evidencia en los profesores A1 y B1, que su concepto de evaluación está más alejado de la evaluación auténtica que en el caso de los profesores A2, A3 y B3, ya que los docentes del establecimiento 1 tienen una percepción de evaluación centrada en un instrumento solo de medición, para así conocer los contenidos aprendidos por los alumnos durante el año.

“La evaluación, es medir, la medición que se le hace al alumno en cuanto a su, a los contenidos aprendidos durante el año”. (A1, p.3)

“Eh, evaluación en general es saber cuál es el estado actual quizás del alumno con el que vamos a trabajar, cuáles son sus capacidades, sus habilidades y ver posible diagnóstico, y evaluar con la finalidad de poder superar las dificultades que tiene.” (B1, p.11)

A diferencia de la definición anterior, los profesores A2, B2, A3 y B3 indican que además de medir aprendizajes, la evaluación consta de un proceso, que debe abarcar distintas estrategias, instrumentos y procedimientos de evaluación, tomando en cuenta los diferentes contextos que el aula presenta.

“Para un profesor es recibir la información de vuelta, es decir, qué entendió mi alumno, entendió lo que le quise enseñar y eso lo evaluamos con distintos métodos, se hace no solo con pruebas escritas sino con trabajos con explicaciones que ellos mismos te dan porque uno está evaluando clase a clase, la mayoría piensa que la evaluación es un papel con nota pero no es así, sobretodo en la básica porque tú en el momento te vas dando cuenta, porque si lo aplicó lo sabe, y es mucho más fácil si estás trabajando con letras, números, sumatoria. Te vas dando cuenta en el momento si aprendió o no lo aprendió”. (A2, p.19)

“Evaluar para mí es ver y confirmar que aprendió el niño. ¿Ya? Ahora. Con una nota a veces no podemos decir este niño es capaz o no es capaz, porque a veces el niño me puede expresar sus conocimientos de distinta forma, no solamente en una prueba”. (B2. p. 41)

“Evaluación, bueno, evaluación es, un contexto general es evaluar el aprendizaje de un niño, pero evaluarlo dependiendo de los criterios, tú puedes emplear diferentes criterios con un niño al evaluarlo, pero también tienes que ver cuáles son los objetivos que tú vas a evaluar y ahí está el tema de la inclusión porque todos no

pueden ser medidos de igual manera o con la misma herramienta de evaluación, no sé si te entiendo ¿no?” (A3, p.56)

“[...] me encantaría que la evaluación no fuera como actualmente que es una prueba escrita y donde se miden conocimientos, a mí me gustaría que fuera una forma distinta de saber lo que los niños aprendieron, sin tener que ser un papel escrito, a lo mejor ver las múltiples posibilidades de que los niños puedan desenvolverse sin necesariamente ser escrito, sino que con un baile, con una obra de teatro, con un dibujo, donde se puedan medir habilidades que se trabajaron sin necesariamente la prueba”. (B3, p.78)

A partir de la información recogida en el marco teórico previamente realizado, se observa a la evaluación auténtica como una de las más completas y propicias para el aprendizaje de los estudiantes, puesto que busca relacionar la enseñanza y evaluación por medio de la adecuación de estos a los distintos contextos de aplicación de una evaluación (Molina y Vallejo, 2014), es decir, una evaluación orientada a abarcar distintos tipos de ésta enfocándose más a prácticas auténticas, relacionándose directamente con la evaluación inclusiva.

1.1.2.- Percepción acerca de la evaluación inclusiva y diferenciada de los docentes de educación básica y educación diferencial.

Por otra parte, en cuanto a las percepciones que poseen los profesores de educación básica sobre la evaluación inclusiva, es posible destacar que la mayoría de los entrevistados coinciden en sus percepciones sobre evaluación inclusiva y diferenciada, señalando que dichos conceptos no difieren en su significado. No obstante, según lo expuesto por los docentes en las entrevistas, se puede afirmar que existe una diferencia significativa en la manera de llevar a cabo estos tipos de evaluación.

En el caso de los profesores A1 y A2, sus posturas tienden a acercarse más a los referentes teóricos orientándose a la integración escolar, que a inclusión escolar. Indicando que, cuando un alumno no logre los aprendizajes esperados, es ahí cuando se debe otorgar

“ayuda” a quienes lo necesitan y merecen, destacándose que este tipo de evaluación va dirigida solo a un grupo de estudiantes.

Concepción de evaluación inclusiva:

“Eh, la ayuda que se le da a los alumnos que tienen algún problema de aprendizaje.” (A1, p. 3)

Concepción de evaluación diferenciada:

“Diría que es más menos lo mismo, o sea, si el niño tiene una dificultad nosotros de alguna manera lo ayudamos para que vaya al logro del objetivo que nos planteamos alcanzar. Entonces más que nada son ayudas que se le dan a todos estos niños que tienen, que presentan alguna dificultad” (A1, p.3)

“La diferenciada es la que permite a un alumno de alguna manera aprender [...]. Se hacen las adecuaciones curriculares pertinentes para que el niño demuestre que aprendió, que entiende, pero si el lenguaje no lo domina, ¿cómo le voy a leer el libro? Aunque el año pasado leíamos libros nivelados, entonces el con menos palabras era para niños con dificultades para leer, a si es que se da en la medida que la asignatura lo permite porque hay cosas que debes demostrar que lo sabe si no, no le puedes poner el cuatro. [...] Y te repito las adecuaciones se hacen a medidas que se necesita [...]” (A2, p.20)

En cambio, el profesor A3 y B2, aun teniendo la misma concepción de evaluación inclusiva y diferenciada que los docentes anteriormente descritos, presentan una mirada acerca a un enfoque inclusivo, ya que esperan que las evaluaciones a realizar estén bajo este concepto, abarcando las necesidades particulares de todos sus estudiantes, indicando lo siguiente al referirse a evaluación diferenciada:

“m, en como yo evaluó un objetivo a diferentes tipos de alumnos, con diferentes capacidades, y trato de, de crear las instancias en que ellos puedan llegar al mismo objetivo, pero de diferentes formas, no sé si se entiende”. (A3, p.57)

“Evaluación diferencial es de acuerdo a los avances y aprendizajes del alumno. ¿Ya? La inclusiva es entregarles las herramientas a todos los alumnos para que tengan y puedan desarrollar todas sus capacidades. Porque nosotros para un niño que a lo mejor sabemos que no va a ser capaz de avanzar e ir a la universidad o inclusive terminar la educación básica sabemos que tenemos que darle las herramientas para que él pueda ir a un a a aprender un oficio. Para mi es eso es educar en forma diferencial y evaluar en forma diferencial y también inclusiva porque la inclusión es querer que todos tengan oportunidades, que todos pueden salir a delante de una o de otra manera, porque hay personas que sin tener las oportunidades intelectuales de poder aprender una profesión eh ya universitaria o técnica, eh en un oficio se desempeña muy bien y son muy responsable”. (B2, p.42)

Asimismo, al hablar de evaluación inclusiva, indica que ésta es una forma de lograr que todos tengan las mismas oportunidades de alcanzar los objetivos propuestos:

“Sería como lo mismo, porque en el fondo estoy, al estar evaluando de diferentes formas para que todos tengan eh las mismas oportunidades, de poder lograr los objetivos, por ejemplo, algunos niños son súper buenos para relatar cosas, no para escribir, otros son buenos para escribir, otros son buenos para dibujar. Entonces mi evaluación es tratar de complementar todo eso, en matemáticas es un poco difícil, no lo he logrado con los cursos más chicos pero los cursos más grandes sí, los cursos más grandes he integrado el tema de hacer cosas concretas, porque ellos siguen más instrucciones, entonces tu les das una instrucción, no sé po, les das un documento con instrucción construir, ya un cuerpo geométrico, un cilindro, de tales medidas, de tales formas y ellos lo van construyendo po, siguen los pasos. Y a la final igual se logra el objetivo porque algunos niños son súper kinestésicos cuando tu tomas cosas y logran el objetivo de esa manera, aparte que también le atrae mucho hacer cosas, se motivan más, pero para eso hay que tener tiempo y también tienes que tener un curso participativo porque también me ha tocado que he hecho estos trabajos... es por darte un ejemplo el trabajo que te menciono, y que los

alumnos no se motivan, como que a veces no pescan mucho la clase entonces no se cumple con el objetivo”. (A3, p.57)

En relación a los profesores B1 y B3, sus percepciones con respecto a la evaluación inclusiva, reflejan un conocimiento técnico propio de su disciplina profesional, evidenciando el mismo concepto al referirse a la evaluación diferenciada, aludiendo a la necesidad de adecuar dichas evaluaciones a las necesidades propias de los estudiantes.

“La evaluación diferenciada eh, es hacer eh, realizar en conjunto con profesores de aula, el equipo multidisciplinario y poder adecuar el contenido de la evaluación para las necesidades de los niños que estamos tratando”. (B1, p.11)

“Es donde se adapta el instrumento de evaluación del profesor de aula a las capacidades del niño para que pueda desarrollar habilidades, o sea, nosotros tomamos la prueba del profesor de aula y se ve la forma de evaluación, se trata de adaptar para el niño que tiene necesidades educativas especiales con el objetivo de que alcance el objetivo de la evaluación”. (B3, p.78)

Pese a esta similitud, no se ve reflejada la concepción que tienen con respecto a la evaluación inclusiva, puesto que, en el caso del profesor B3, no tiene conocimiento de este concepto, y el profesor B1 comprende a ésta como un complemento a la evaluación diferenciada, la cual es utilizada para captar al alumno para ingresar al colegio, no realizando selección de éstos por sus características propias.

“Es que quizás la evaluación inclusiva tiene que ver un poco con la captación de un alumno dentro de la escuela, como incluirlos a todos y hacer una evaluación, y ya la evaluación diferenciada ya teniendo un diagnóstico propiamente tal y de ahí poder hacer adecuaciones curriculares y aplicar las evaluaciones según las necesidades de cada alumno”. (B1, p.11)

Al respecto, se puede inferir que existe una dificultad para congeniar dentro del aula las percepciones sobre evaluación diferenciada e inclusiva, mermando así, el trabajo colaborativo que se pudiese llegar a realizar dentro de la sala de clases.

1.1.3.- Evaluación inclusiva y diferenciada para el favorecimiento de los aprendizajes

Según las percepciones que se rescataron de los profesores entrevistados, en su mayoría indican que la evaluación inclusiva y diferenciada sí fomenta los aprendizajes de los estudiantes, destacando específicamente los profesores A1, A2, A3 y B3 que la evaluación inclusiva permite abarcar las necesidades de los alumnos de forma más amplia, lo que permite que estos se sientan capaces de lograr objetivos fomentando su seguridad y motivación frente a los aprendizajes y sus capacidades.

Específicamente, los profesores A1 y A3, destacan:

“Les da seguridad, el hecho que tengan seguridad los niños, te ayuda a lograr el objetivo, o sea si yo estoy segura de lo poquito que sé, voy a estar más motivada para seguir aprendiendo, ahora si me va a ir siempre mal, no voy a querer seguir insistiendo, entonces encuentro que la eh, evaluación que se les hace a estos tipos, a estos niños, eh, los ayuda a que fomenten, a fomentarle que son capaces para, los motiva.” (A1, p.4)

“no, yo creo que ellos mismos se van motivando porque se dan cuenta de que pueden hacer las cosas solos, porque ya no necesitan apoyos ya.” (A3, p. 65)

Esto resultaría importante para el aprendizaje de los estudiantes, puesto como dice Abundez y Hernández (2015, p. 56):

[...] la motivación en el aula ordena y dirige el comportamiento convirtiéndose así en una matriz importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno necesita una fuerte motivación para aprender y desarrollar conocimientos, actitudes y estrategias que le permitan enfrentarse al mundo académico, al entorno social y posteriormente a la vida laboral.

Los profesores, A3 y B3, indican que permite abarcar de forma más amplia y de mejor manera los objetivos que se intentan evaluar, producto que la evaluación inclusiva busca realizar prácticas para todos los alumnos presentes en el aula.

“Para darle las oportunidades a que todos tengan la chance de cumplir con los objetivos, porque si yo me evaluó de una sola forma o mis clases son de una sola forma, eh, yo creo que no todos llegarían a los objetivos, entonces también va un poco en la habilidad del profesor en que vaya descubriendo a los alumnos que tienen, las capacidades que tienen y de hacer una evaluación que integre todas las habilidades que tiene cada uno y el estilo de aprendizaje que tiene cada uno, porque no todos tienen el mismo estilo de aprendizaje, me he fijado que casi la mayoría de los alumnos son visuales, kinestésicos”. (A3, p.58)

“La evaluación yo creo que es una de las cosas más importantes y debería ser inclusiva no solamente para algunos, porque por ejemplo hay niños que tienen problemas motores, una prueba escrita... por que no oral, o una presentación de forma, de expresión corporal no sé, yo creo que debería ser uno de los ámbitos más importantes la evaluación, creo yo”. (B3, p.80)

Así mismo, el profesor A2, indica específicamente que, desde que los profesores PIE se han integrado al trabajo con alumnos hasta cuarto medio, éstos han mejorado sus rendimientos, lo que llevaría a inferir que las evaluaciones diferenciadas que se efectúan por parte de los docentes de este programa han favorecido los aprendizajes de los estudiantes.

“Claro, antes no había profesor diferencial de quinto para arriba, y si tenía problemas más adelante, no hay. Pero se luchó, se luchó y hoy hay profesores de integración y de diferencial hasta enseñanza media y ayayai que los ha ayudado harto a los chiquillos”. (A2, p.23)

Con una mirada enfocada a la evaluación inclusiva como favorecedor de los aprendizajes, el docente B2 indica que ésta propicia los aprendizajes de los estudiantes, pero, llevarlo a cabo resulta difícil, interfiriendo así en los aprendizajes de los estudiantes.

“Mira yo creo que sería efectivo, pero hay una reticencia de los profesores que no funciona. Por más que uno les dice ustedes deben evaluar en forma diferenciada,

tienen que dar más tiempo, hay profesores que les cuesta todavía, como hay profesores que son como, pero, están abiertos a trabajar con nosotros “. (B2, p.43)

Por otra parte, el profesor B1, al tener un concepto de evaluación inclusiva diferente a los demás profesores, indica que no es un factor principal para el aprendizaje de los estudiantes, debido a la existencia de otros factores más decisivos en éste:

Eh, no yo creo que por ahí no, yo creo que eh, va un poco por otra parte promover el aprendizaje de los alumnos, más que de una evaluación inclusiva porque va con un sinfín de cosas, que el alumno sienta apoyo de la escuela, apoyo de los profesores, de los especialistas, eh, también apoyo de la familia, que sea un trabajo conjunto con toda la comunidad escolar, yo creo que por ahí vamos a promover el aprendizaje, y obviamente motivando que el alumno se sienta motivado y que venga el apoderado. (B1, p.12)

Por ende, a partir de las entrevistas realizadas, y la investigación revisada anteriormente, se destacaría, que la evaluación inclusiva, sí favorece el aprendizaje de los estudiantes desde la percepción de los profesores, ya que permite abarcar las diversas necesidades de los estudiantes presentes en la sala de clases.

Gráfico 1: Percepción de los profesores respecto a la evaluación inclusiva



Fuente: Elaboración propia

1.2.- Prácticas evaluativas aplicadas por docentes hacia una educación inclusiva

La siguiente descripción se llevó a cabo a raíz del análisis del relato de las entrevistas de los profesores de aula regular, educadoras diferenciales y observaciones en aula, referidas en un primer apartado a sus prácticas evaluativas regulares, luego a sus prácticas evaluativas inclusivas, y cómo éstas se llevan a cabo dentro del aula común. Además, se describe acerca de las técnicas e instrumentos utilizados por los docentes, en torno a propiciar una evaluación inclusiva.

1.2.1.- Prácticas evaluativas de docentes de aula regular y educadoras diferenciales dentro del aula común

A raíz de las observaciones de aula se evidenció el uso de prácticas evaluativas dentro del aula regular, ajustándose a lo reglamentado y variando en sus momentos de aplicación, tales como evaluaciones en el inicio, desarrollo y cierre de cada sesión de clase pudiendo cumplir con lo propuesto en sus objetivos de trabajo. No obstante, cabe señalar que aquellas prácticas y/o modalidades evaluativas no eran realizadas en cada una de las sesiones, dependiendo del docente observado.

Las respuestas otorgadas por profesores de aula regular referidas a la realización de prácticas evaluativas en sus aulas tanto los docentes A1, A2 y A3 concuerdan en sus relatos cuando se preguntó respecto a la aplicación de prácticas evaluativas para evidenciar el aprendizaje de sus estudiantes, sosteniendo:

“¿Qué prácticas evaluativas utiliza usted para...? si po, si hago, ya, observación directa, observación individual, a través de cuestionarios, disertaciones, y las evaluaciones con, eh, con nota, con concepto, que uno utiliza”. (A1, p. 4)

“Mira yo en aula, tú estuviste con ellos, yo tengo poquitos niños, monitoreo constante, osea, la evaluación entendida no como una nota si no como ir verificando en el momento que los niños van entendiendo y van comprendiendo, entonces monitoreo constante, observación directa, que uno ve donde para y “m...”

¿por qué pusiste esto? Los cuestiono para que ellos se den cuenta de su error porque es re fácil decirle “oye, es así” y ¿el niño sabe porque lo tiene malo? no... Entonces, lo primero que yo hago es el monitoreo siempre voy viendo que van haciendo e ir corrigiendo en el momento” (A2, p. 24)

“Si obvio, por ejemplo, para evaluar, estoy evaluando siempre a los alumnos cuando hago, bueno ustedes han estado en mis clases. Yo siempre empiezo con cálculos mentales, voy pasando y hago una observación directa con los alumnos, voy pasando mesa por mesa y voy haciendo un análisis de cada uno, de cómo es el progreso de cada uno...”. (A3, p. 60)

Aquellos relatos concuerdan con la finalidad de los procedimientos evaluativos, los cuales permiten determinar el grado de eficacia de los establecimientos educativos y así mismo mejorar la calidad de la educación. Ante esto, tanto el establecimiento 1, 2 y 3 poseen su reglamento de evaluación contemplando el Decreto 511, (p.1) “el cual aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niños y niñas de enseñanza básica”, en concordancia con las necesidades y características de sus estudiantes, y así mismo, realizan prácticas evaluativas posibilitando determinar la eficacia de sus clases.

Sin embargo, se evidencia que las prácticas evaluativas dentro del aula regular las realizan los profesores de aula, excluyendo de aquella labor a la educadora diferencial, a pesar de contar con las adecuaciones curriculares y evaluativas establecidas en los reglamentos y/o normativa de los reglamentos de evaluación.

Los registros de observación reflejan dentro de las aulas de los establecimientos 1, 2 y 3 a una educadora diferencial cumpliendo un rol pasivo dentro del aula, reflejando que en las escuelas aún no se aplica de forma regular las adecuaciones referentes al Proyecto de Integración Escolar el cual alude al trabajo colaborativo y participativo de docentes A y B dentro del aula regular. Claramente, ello indicaría que el trabajo colaborativo se está llevando a cabo de manera inadecuada ya que no se consideraría la co-enseñanza afectando la colaboración en el ámbito de evaluación de la gestión curricular.

Conjunto a lo anterior, se evidenció un rol secundario de los educadores diferenciales dentro del aula regular, ya que las prácticas evaluativas en los establecimientos 2 y 3 eran realizadas únicamente por los docentes A. En cuanto a la observación directa de prácticas evaluativas en los docentes B1 y B2, no fue posible evidenciar directamente, ya que en ambos casos no asistieron a ninguna de las sesiones observadas, aun cuando se encontraban en el establecimiento.

1.2.2.- Prácticas evaluativas inclusivas de docentes de aula regular y educadoras diferencias dentro del aula común.

El objetivo primordial de la evaluación inclusiva es que todas las políticas y procedimientos de evaluación deben dirigirse hacia la mejora de la inclusión y participación satisfactoria de todos los estudiantes, incluyendo aquel con necesidades educativas especiales. A raíz de ello, no se consideraría como prácticas evaluativas inclusivas las que realizan los docentes tipo A y B del establecimiento 1, 2 y 3.

El docente A1 describe como prácticas evaluativas de tipo inclusivas aquellas que se dirigen a la observación de las capacidades de sus alumnos, indicando: *“mientras estamos realizando un trabajo o estamos entregando un contenido yo voy observando, voy notando quién va más rápido, el que tiene mayor dificultad...”* (A1, p. 4), a diferencia del docente A3 quien reconoce que sus prácticas evaluativas no son acordes a una evaluación inclusiva, sin embargo, proporcionan apoyos para sus estudiantes:

“No sé si aportando, pero sí ayudan. Por ejemplo, a mí, por lo menos a mí, en ese tiempo, eh... yo tengo el hábito de entregar ejercicios y que los niños los desarrollen y después continúan con la clase y mientras ellos desarrollan ejercicios me doy vueltas por los bancos. También participan los alumnos, eh... los hago reflexionar mucho, parafrasear; ellos mismos digan lo que aprenden, pero con sus palabras y esas cosas, se me olvidan más cosas que hago, pero en este momento es lo que se me viene a la mente que hago como regularmente”. (A3, p. 60)

Lo expresado por los profesores A1 y A3 tiene relación con lo observado en el aula regular de los establecimientos 1, 2 y 3 donde si bien se realizaban evaluaciones diferentes a las tradicionales, éstas no iban orientadas a un enfoque inclusivo, ya que en reiteradas ocasiones se observó que dichas evaluaciones solo iban orientadas a ciertos estudiantes o bien, no se realizaban.

Respecto al análisis de las entrevistas de las educadoras diferenciales B1, B3, éstas reconocen que las prácticas evaluativas en el aula regular no van orientadas a prácticas evaluativas inclusivas ya que la evaluación realizada es de tipo diferencial - a diferencia de la docente B2, quien apela a que sus prácticas evaluativas si son inclusivas - además de concordar con los registros de observación en el aula común donde no se aprecian experiencias de evaluación inclusiva para con sus estudiantes en ningún caso. Al preguntarles si consideran que sus prácticas evaluativas son inclusivas dentro del contexto de aula regular, las docentes sostuvieron:

“No, solo una evaluación diferenciada, eh... porque lo que yo, porque para mí son conceptos distintos. Bueno tomando quizás la evaluación diferenciada, más que inclusiva, porque inclusiva es como en el proceso de captación de alumnos, sería realizar quizás dentro del aula común que el profesor adapte todos sus contenidos, ya sea para pasar los contenidos como para evaluar. Que evalúe en forma oral, que evalúe en forma escrita, quizás con alguna coreografía para darle algo intrínseco, y aparte de realizar la unión de las planificaciones con el profesor en conjunto, dándole alguna sugerencia, alguna información y dentro de un equipo multidisciplinario, si hay algún alumno con déficit del lenguaje dependiendo de cada alumno ver todos esos detalles”. (B1, p. 13)

“No, o sea yo sé que hay profesores acá que hacen evaluaciones diferenciadas sin necesidad de nosotras, sino que ellos conocen las características de los chiquillos y simplemente al momento de crear la prueba ellos ya la hacen distinta. Que eso ayudaría un poco y facilitaría la evaluación de los niños y los resultados que tengan, pero no son mucho los profesores que hacen eso entonces ya evaluación no

es inclusiva pensando que solamente es escrito, donde solamente tienen que resolverlo de forma escrita, entonces sí solamente pensáramos que debería ser inclusiva debería considerar otros aspectos, lo verbal, lo auditivo, lo táctil, pero solamente medio escrito, entonces inclusiva no". (B3, p. 81)

Tabla 3: Prácticas de Evaluación de los docentes

Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
Informales	Observación directa Exploración a través de preguntas
Semi-formales	Ejercicios realizados en clases
Formales	Pruebas escritas (selección múltiple, relación de conceptos, desarrollo)
Otro tipo de técnicas	Lista de cotejos Escalas de estimación Pruebas cuantitativas Disertaciones

Fuente: Elaboración propia

1.2.3.- Técnicas e instrumentos utilizados por los docentes para una evaluación Inclusiva

A partir de la información recogida en el marco teórico previamente realizado, se considera que una de las finalidades de la evaluación está dirigida a la mejora del aprendizaje del estudiante y al énfasis de los procesos de evaluación (Hernández, 2012), es por ello que el docente debe seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación que contribuyan a garantizar la construcción permanente del aprendizaje.

Respecto a esto, se evidenciaron durante las entrevistas y observaciones de aula diversas respuestas y prácticas docentes, las cuales iban en función a utilizar técnicas e instrumentos evaluativos que propicien el aprendizaje de sus alumnos bajo un contexto de

aula inclusivo. Se puede destacar durante la mayoría de las observaciones en el aula la utilización de diversas técnicas de tipo informal (observación directa y exploración a través de preguntas), semi-formal (ejercicios de tipo oral y en el cuaderno realizados en clases) y formal (pruebas, exámenes), además de instrumentos, tales como listas de cotejo, escalas de estimación, pruebas cuantitativas, disertaciones, entre otras; los cuales si bien eran realizadas correctamente dentro del aula, aquellas no eran utilizadas en función a una evaluación inclusiva ya que no eran proporcionadas de la misma manera y bajo el mismo propósito para todos y cada uno de los estudiantes.

Lo anterior concuerda con (Zambrano, 2014) quien establece que no existe una adecuada combinación y aplicación de técnicas que permitan al docente apreciar significativamente el efecto del aprendizaje de todos los estudiantes, pudiendo reflejar un bajo porcentaje en su utilización, siendo imposible evidenciar el logro competencial del aprendizaje bajo un enfoque inclusivo.

Además, tanto el docente A1 y A2 sostienen que utilizan diversos métodos y técnicas de evaluación, estando enfocadas a los alumnos que presentan mayor dificultad, muchas veces de forma personalizada, lo cual no se ajustaría a una evaluación inclusiva. Además, lo anterior se pudo constatar a raíz de un relato por el profesor A3, éste reconoce que no usa diversas técnicas de evaluación dentro de sus planificaciones, asumiendo poca utilización de los recursos con que dispone el establecimiento:

“Una de las cosas que yo no he hecho y hago mi mea culpa porque me podría potenciar mucho más las clases, es trabajar en la sala de enlaces, en programas. No lo he hecho porque principalmente porque no, no he podido encontrar páginas que sean un aporte para lo que yo estoy haciendo con los niños, no es que no las haya, de hecho, las debe haber, pero yo no las conozco y creo que en eso he fallado un poco”. (A3, p. 61)

En cuanto a la percepción de los docentes B1, B2 y B3 reconocen que no utilizan instrumentos y técnicas para evaluar a sus estudiantes, dado que el trabajo que ellos realizan dentro del aula se ve mermado por las decisiones tomadas de los profesores de

aula, que en definitiva, son ellos quienes deciden y llevan a cabo las actividades que se realizan, tanto de dominio curricular como evaluativo. Relatan que sus evaluaciones son empleadas en las aulas de recursos solo con los alumnos del Programa de Integración Escolar, donde no tienen acceso todos los estudiantes.

Conjunto a lo anterior, se percató tanto en las observaciones de aula como en las respuestas de entrevistas, que el rol de la educadora diferencial va a depender de lo que el profesor de aula permite que haga dentro de su clase, lo cual puede ir variando de acuerdo a la opinión de cada docente. Además, aquellas intervenciones son enfocadas a los alumnos pertenecientes al PIE lo cual, una vez más, se desajusta a la propuesta de educación inclusiva que los establecimientos proponen.

Al consultar respecto a las intervenciones que los docentes B realizan dentro del aula, todas sus respuestas se ajustan a lo planteado por el docente B1, quien declara:

“Se supone que él me la manda antes para que yo la vea para que yo sepa más o menos que van a pasar y cuáles van a ser los contenidos y cómo se van a abordar, entonces la idea es yo preparar al niño antes de la prueba para que le vaya mejor pero en el caso de que no sea así, me pasa la prueba y me dice mira no le fue muy bien para que veas que puedes trabajar, si puedes trabajar nuevamente la prueba o bien no se po, tratar de pasarle algún contenido que sea parecido para que lo pueda adquirir y para que no le vaya tan mal en cuanto a nota. Pero algunos profesores hace eso y otros te pasan la prueba, ya le fue mal, pero resulta que cuando viene acá a la sala del PIE, trabaja con material didáctico, le va bien, muy bien tanto que se puede sacar un 7 en esa prueba pero los profesores no le colocan el 7 le ponen el 4”. (B1, p. 82)

El relato anterior, demuestra la inexistencia del trabajo colaborativo que se debe llevar a cabo, excluyendo tanto a los alumnos pertenecientes al PIE a recibir una propuesta diversa de evaluación que se ajuste a sus necesidades especiales dentro del aula común, como a los estudiantes que no pertenecen al PIE a que se les proporcionen diversos métodos de evaluación en conjunto a sus demás compañeros.

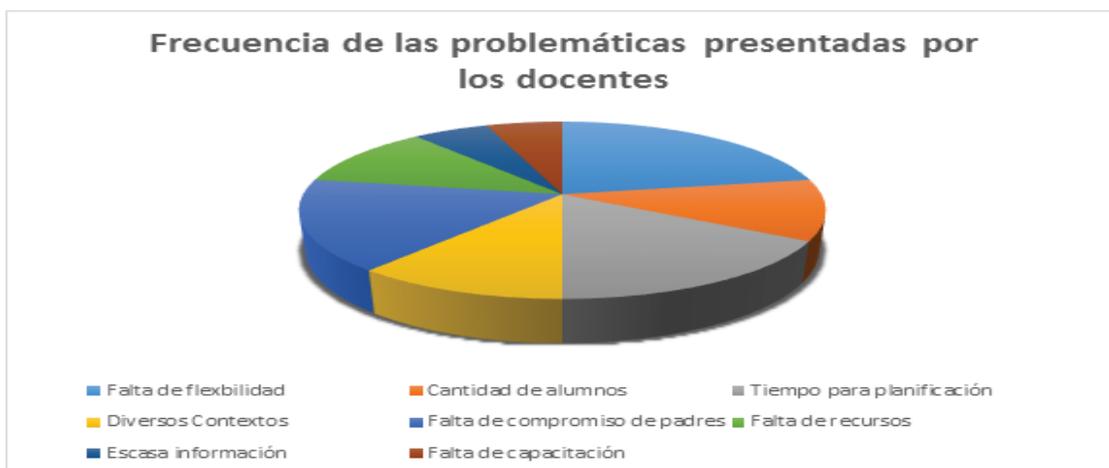
Según lo anterior, aquello no se ajustaría a una propuesta de evaluación inclusiva, considerando los indicadores sobre la educación inclusiva que la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009) han acordado como cruciales para la evaluación inclusiva, presentando como indicadores que los equipos de evaluación multidisciplinares, independientemente de su composición, deben trabajar para fomentar la inclusión y los procesos de enseñanza-aprendizaje para todo el alumnado, y trabajar con todo el alumnado en el fomento del aprendizaje, la enseñanza y la inclusión y no solo para la identificación de alumnado con necesidades educativas especiales.

1.3.- Problemáticas que presentan los docentes en cuanto a la evaluación inclusiva

Con respecto a las entrevistas realizadas a los profesores, específicamente acerca de las problemáticas que presentan estos últimos en relación a la evaluación inclusiva, se recogen varios problemas generales y particulares evidenciados por estos mismos en relación a la aplicación de una evaluación inclusiva.

En primer lugar, se muestra un gráfico que evidencia la cantidad de veces que fue mencionada una problemática por los diferentes docentes.

Gráfico 2: Problemáticas presentadas por los docentes



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las problemáticas más comunes que los docentes señalaron se encuentra la falta de flexibilidad en sus colegas, particularmente en cuanto a cambios de estrategias, disposición al trabajo en equipo o colaborativo y a la co-docencia dentro del aula con docentes de educación diferencial.

La impresión de la docente A1 sobre la flexibilidad al cambio de estrategias, tanto metodológicas como evaluativas, denota que sus colegas son reacios a la actualización de sus metodologías de enseñanza y evaluación:

“Ahora si llegara una técnica nueva a los cambios, a veces cuesta enfrentarlo, generalmente a los cambios al profesor que tiene sus cuantos años, a lo mejor al profesor joven no, pero yo te estoy hablando que a lo mejor esa puede ser una dificultad del profesor, que ya lleva ciertos años de servicio, y que uno se acostumbra a un tipo de evaluación, me dio resultado y me quedo con esa pegada, entonces como que somos medios temerosos a los cambios”. (A1, p. 6)

Lo anterior evidencia que los profesores han hecho habitual ciertas prácticas evaluativas que se acercan a lo que autores han planteado como una evaluación tradicional, una que presenta las siguientes condiciones; “enseñanza y evaluación grupal y uniforme, predominio de la función administrativa, evaluación en términos de logros o resultados, propósito de carácter reproductivo y predominio de pruebas de lápiz y papel” (Ahumada, 2001, p. 21), dejando de lado las prácticas inclusivas que acogen la diversidad.

Estas nuevas prácticas se refieren al uso del DUA, el que contempla las diferencias de cada uno de los estudiantes, proporcionando múltiples medios de la representación, expresión y compromiso para la entrega de información, llevando a cabo clases, exposiciones de contenidos, más inclusivas, logrando acercarse a evaluar de manera inclusiva.

En cuanto a la disposición de los profesores al trabajo en equipo o colaborativo, se pueden inferir algunos ámbitos involucrados en la falta de trabajo colaborativo, como por ejemplo, aquellos referidos a la planificación de la clase, identificando falencias en la

construcción conjunta de objetivos curriculares, distintas metodologías evaluativas e incluso, la respuesta que se genera en casos en donde los estudiantes no alcanzan la nota mínimos esperados. La docente B3 señala que:

“Sí, pero no todos los profesores te pasan la prueba o algunos, es que depende porque por ejemplo con los cursos más chicos hay una profesora que me dice mira... no me pasa las pruebas ella antes, no me dice cuáles son los contenidos que van a pasar, sino que yo les pregunto a los niños y les veo los cuadernos más o menos para saber y tampoco me dice cuando son las fechas de prueba entonces cuando tienen la prueba obviamente les va mal y me pasa la prueba ya con el rojo para que yo lo trabaje con los niños”. (B3, p. 82)

La poca flexibilidad testimoniada por la docente B3 se contradice con los objetivos de una educación y evaluación inclusiva, en cuanto ésta espera poder atender la diversidad de aprendizajes dentro del aula. También demostrado en delegar el trabajo con los estudiantes con requerimientos de apoyo a la educadora diferencial, pudiendo trabajar colaborativamente en el apoyo y atención a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Una cultura de colaboración implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. (Montero, 2011, p. 78.)

Esto guía la dinámica a esperar entre profesores de tipo A y profesores de tipo B, debiendo estar marcado por relaciones de confianza y apoyo mutuo entre docentes, lo que se contradice con el trabajo práctico que se realiza en la escuela, descrito por la docente B3.

Asimismo, la relación llevada a cabo entre docentes de tipo A y profesores de tipo B se caracteriza, según la profesora B3 por una individualidad que no permite llevar a cabo de manera efectiva la co-docencia dentro del aula:

“Hay profesores que no dejan hacer co-docencia, que simplemente dicen que no, hay profesores que no dejan. Dicen que el rol de la educadora diferencial es solamente estar parada atrás y mirando a los niños que tienen problemas y acercándome a los niños que tienen problemas y sería, no dejan que la profesora participe”. (B3, p. 89)

Esto se contradice con la definición de co-enseñanza, la cual “requiere la combinación de competencias de enseñanza entre los docentes, donde el profesor regular aporta conocimientos curriculares, mientras el profesor de educación especial aporta conocimientos metodológicos” (Beamish et al, 2006, citado en Ossa y Rodríguez, 2014, p.22). También implica coordinar el trabajo hacia metas comunes, compartir un sistema de creencias, demostrar paridad en los roles, utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma cooperativa (Villa et al, 2008, citado en Ossa y Rodríguez, 2014).

Sumado a lo anterior, en el 2009, fue dictado el decreto N° 170 que establece como eje central el trabajo colaborativo o la co-docencia. Lo establecido por la docente B3, se contradice con lo establecido por las referencias, demostrando individualismo en los docentes, lo que no permite la flexibilización de roles dentro del aula, negando espacio para un trabajo conjunto, así como para la planificación, el manejo de curso, entre otros.

Otra de las problemáticas más generales, consideradas por los docentes, es la cantidad de alumnos dentro del aula y el poco tiempo con el que cuentan para planificar actividades:

“Por ejemplo la cantidad de alumnos que uno tiene dentro de la sala, porque para dar cumplimiento a la inclusión, igual uno tiene que tener eh, menor cantidad de niños para atender a todas las necesidades que hay dentro del aula. Yo lo veo acá, a veces no alcanzo, yo tengo poquitos niños acá en quinto, me refiero a quinto

porque en otros cursos hay más cantidad, pero en quinto a veces yo no puedo atender todas las necesidades, ni puedo hacer todo lo que yo quisiera hacer”. (B3, p. 55)

MINEDUC dicta en la circular N°1, para establecimientos educacionales subvencionados municipales y particulares, emitida en febrero del 2014, que en las aulas de educación básica, los cursos deberán tener un alumno como mínimo y cuarenta y cinco como máximo. Esto obliga a los docentes a trabajar con una gran cantidad de alumnos dentro del aula, lo que conlleva a que, en ocasiones se le dificulte la tarea, teniendo que planificar para más alumnos, debiendo contemplar sus diferencias de aprendizaje. Esto va de la mano con la falta de tiempo que manifiestan los docentes, ejemplificado acá:

“mmm, a ya, sí, por ejemplo, el otro día Corina me mostraba que le estaban contando un cuento, me parece que a Benjamín, y hicieron unas maquetas con plastilina, unos monitos. Claro le contaron el cuento con monitos, súper entretenido po, yo no sé si podría hacerlo acá con todos los alumnos, tendría que ver la forma de cómo poder hacer algo así. Yo creo que eso po, es el tiempo y el número de alumnos que ellos manejan, es diferente a estar sometido dentro del aula con 40, 30 alumnos, que muchas veces algunas eh, clases que uno no, no, no, no puede lograr, no lo puede hacer, por ejemplo yo, no sé, tendría que para poder contarles un cuento por darte un ejemplo, con monitos, tendría que ingeniármelas cómo lo puedo hacer para que todos los niños enganchen y no se provoque desorden, porque a veces algunos trabajan, otros no, entonces hay que ver muchas cosas ahí”. (A3, p. 59)

Del fragmento anterior se desprende que el docente no se siente capaz de realizar actividades más “entretenidas” o inclusivas debido al tiempo que implicaría planificarlo y llevarlo a cabo.

Por otra parte, el currículum nacional dicta ciertos contenidos y habilidades que deben ser llevados a cabo durante ciertas horas específicas, por ejemplo, la unidad cuatro de lenguaje y comunicación de cuarto año básico, busca fomentar la comprensión de lectura y

la capacidad de investigación utilizando recursos audiovisuales, escritos y digitales, la cual debe ser efectuada dentro de 57 horas pedagógicas:

“Ahora está el tema del tiempo también, porque mira, imagínate que yo pueda hacer todas mis clases entretenidas, donde les pueda pasar materiales a los niños para que manipulen y pueda presentarles los conceptos de esa manera, eh, lo que pasa es que eso requiere de un tiempo también, esas clases, poder hacerlas, entonces también el currículo te va apurando, entonces hay un tiempo limitado en que tú tienes que pasar un contenido. Entonces a veces no te queda tiempo para hacer esas clases, aparte de todo el agobio que hay dentro de un colegio, el tema de las planificaciones que te mencionaba el otro día. Entonces tampoco me dejan tiempo como para crear materiales, para poder proyectarme con una clase más entretenida”. (A3, p. 59)

De cierta manera, los docentes se ven apurados y con tiempo limitado para realizar actividades fuera de lo común, lo que claramente conlleva más tiempo de planificación y ejecución. Lo anterior se observa en el fragmento de la entrevista del docente A3, el que indica que debido al apuro que supone el currículum nacional, no cuenta con tiempo para actividades más concretas, en donde los estudiantes deban manipular objetos para relacionarlos con conceptos. Lo último implica que estas pautas generales, llamadas currículum no den espacios para planificar, enseñar y evaluar de manera inclusiva, debiendo guiarse por las horas, contenidos y habilidades establecidas.

En Chile, en la década del 90 se instala la reforma educativa que dicta el modelo pedagógico a utilizar en el marco curricular actual, siendo constructivista y cognitivo. Éste implica planificar más allá de una lista de contenidos, incluyendo aprendizajes que se esperan de los alumnos, las actividades con las cuáles se llevarán a cabo estos aprendizajes y finalmente, la forma en que se evaluará. Aquel modelo permite utilizar la planificación en T, la V heurística y la planificación en trayecto (Florez, S.F.). Estos modelos presentan cada uno diferentes enfoques sobre cómo planificar, basándose en capacidades-destrezas, valores-actitudes, procedimientos-estrategias, contenidos, aprendizaje y evaluación.

Siguiendo con lo anterior, en Chile se utiliza el modelo pedagógico constructivista y cognitivo, debiendo los profesores utilizar algún modelo de planificación de los mencionados. Sin embargo, por falta de tiempo o cantidad de alumnos los profesores no las llevan a cabo, dictando sus clases de la manera más convencional y expositiva. Ante esto, se observa en la baja flexibilidad que presentan algunos docentes en cuanto a nuevas estrategias y metodologías.

Se encontraron, además, varias dificultades en cuanto al desarrollo de la clase debido a los distintos contextos en los que se encuentran los estudiantes, por lo que no todos podían contar con los materiales necesarios para llevar a cabo la sesión, asimismo, la falta de compromiso de los padres, no asistiendo a las reuniones de apoderados. Por último, alegan por la falta de fondos, lo que no permite poner en práctica diversos talleres. Lo anterior se ve reflejado en el siguiente fragmento de la entrevista del docente A3 sobre las dificultades que cree existen en el colegio para que la evaluación sea inclusiva:

“Limita, por ejemplo, a ver, factores que..., por ejemplo, cuando yo he pedido materiales para desarrollar una actividad, los niños no cumplen, por eso la irresponsabilidad. M, la asistencia de los padres a las citaciones, a las reuniones, porque uno igual trabaja con los papás acá y es vital que los papás estén apoyando a sus hijos, no sé po, yo tengo 24 alumnos acá, a las reuniones asisten 5 apoderados”. (A3, p. 63)

Analizando estas dificultades se determina que estas no son una limitación puntual, sino que repercuten en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, la poca implicación de los padres en la vida de los estudiantes lleva a un desinterés de los estudiantes en la escuela. Un estudio de Moilanen (2005), citado de Ingles, et al, (2010), halló que la calidez de los padres significaba autorregulación y buen rendimiento académico de sus hijos a largo plazo. Esto implicaría una mayor motivación por la escuela, tanto de parte de los estudiantes como de sus padres.

Respecto a otros problemas específicos mencionados por docentes, se recalca el hecho de que los profesores de tipo B, postulan que sus colegas de tipo A no están

familiarizados con las especificidades o detalles de los decretos y leyes, esto, al preguntar en la entrevista “¿qué cambios cree que deberían realizarse dentro de las políticas públicas, y desde los actores del propio establecimiento en torno a propiciar una evaluación que propenda una enseñanza y aprendizaje más propicio?”

“Yo creo que tiene que, a ver, así como, cambiar muchas cosas, ya que si bien el decreto 83 en teoría se ve muy bueno y todo, pero en la práctica es muy difícil, falta el cómo se puede llevar a cabo esto, horarios, no sé, infraestructura, todavía no estamos 100% capacitados como para que quizás se, eso es como lo que tiene que haber, que hayan más capacitaciones, si bien ya hubo uno, pero falta todavía ver más los detalles, porque todos dicen si lo vamos a pescar pero a la hora de nos falta mucho, por lo que se viene ya no van a ver más aulas de recursos, el PIE como que va desaparecer, entonces yo le diría más a las autoridades que hayan más capacitaciones. Quizás renovar gente”. (B1, p. 17)

VI. INFORMES DE CASO

Concerniente a la metodología que se llevó a cabo, para efecto de la investigación, un estudio de casos múltiples, a continuación, se presenta un informe de caso por cada individuo que actuó como sujeto de estudio en esta investigación.

1.- Informe de caso A.1

La concepción del docente A1 con respecto a la evaluación, está ligada a un instrumento de medición con respecto a los contenidos aprendidos durante el año escolar. Con respecto a la evaluación inclusiva, el docente posee la misma concepción de esta y de evaluación diferenciada, indicando que es una modalidad de evaluación para aquellos estudiantes que poseen algún problema de aprendizaje, ayudando a este a lograr los objetivos planteados.

Las prácticas evaluativas propuestas por el docente, contemplan la utilización de cuestionarios, disertaciones, evaluaciones de selección múltiple, relación de conceptos, y observaciones directas e individuales. En estas últimas, el profesor indica que, mediante estas observaciones, va tomando cuenta del desempeño de sus estudiantes, aquellos que son más rápidos para trabajar, y aquellos que tienen mayor dificultad.

En cuanto a las prácticas inclusivas, el docente indica que las evaluaciones son las mismas para todos sus estudiantes, y en casos específicos de alumnos que presenten alguna dificultad, vuelve a realizar una evaluación personalizada o disminuye la exigencia (baja la escala desde un 60% de logro a un 50% de logro de exigencia), “siempre que se lo gane” (A1, pp.3).

Las prácticas que se pudieron observar en las clases a las cuales se asistieron fueron la observación del trabajo de los estudiantes, donde el docente realiza un seguimiento del desarrollo de las actividades de los estudiantes, con una constante retroalimentación.

Con respecto a las problemáticas visualizadas por el profesor en torno a generar una evaluación inclusiva, indica que los profesores con una mayor cantidad de años de experiencia, se encuentran temerosos a los cambios de estrategias, además indica que sus prácticas han tenido buenos resultados hasta el momento, por lo cual no existiría una razón para modificar sus prácticas.

2.- Informe de caso A.2

La concepción abordada por el docente A2 con respecto a la evaluación se relaciona con la retroalimentación que el profesor recibe de los aprendizajes de sus estudiantes. Este considera a la evaluación como un proceso en el que se aplican distintas técnicas y métodos para evidenciar los logros obtenidos por sus alumnos.

Bajo esa misma línea, también establece distintos momentos dentro del proceso evaluativo, como la autoevaluación, evaluación sumativas y acumulativas, entendiendo la diversidad de estudiantes presentes dentro de la sala de clases y sus necesidades.

Sobre el concepto de evaluación inclusiva, señala que no es un proceso al que debieran acceder todos los estudiantes. No obstante, enfatiza en la necesidad de poder otorgar herramientas a sus estudiantes, la que podrán poner en práctica al momento de estar inmersos en contextos laborales.

En cuanto a las prácticas evaluativas realizadas por el docente, son habituales el monitoreo constante al proceso de aprendizaje, ligando este a situaciones cotidianas de sus estudiantes. Por otro lado, el docente señala realizar adecuaciones metodológicas que permiten representar de distintas maneras un aprendizaje esperado.

Asimismo, sobre las problemáticas evidenciadas por el docente en torno a la aplicación de la evaluación inclusiva, éste señala principalmente la falta de tiempo en conjunto para la realización de las planificaciones.

3.- Informe de caso A.3

La concepción que presenta el docente A 3 respecto a evaluación tiene relación con la medición de aprendizajes, pero ligado a criterios. Estos últimos según los objetivos específicos de cada alumno y con herramientas distintas para cada uno. En cuanto a evaluación inclusiva este declara que tiene relación con evaluar un objetivo pero de diferentes formas, para que de esta forma, todos tengan las mismas oportunidades.

En cuanto a las prácticas evaluativas propuestas por el docente, éste declara que al comienzo de cada sesión de clase realiza cálculo mental, además efectúa observación directa analizando a cada alumno pasando por sus puestos de trabajo. Menciona que la base en las matemáticas son el conocimiento de las operaciones base, intentando que sus alumnos las sepan muy bien, practicándolas siempre.

Referente a las prácticas inclusivas, el docente declara que tiene el hábito de entregar ejercicios y que los niños los desarrollen mientras él recorre la sala ofreciendo ayuda. También lleva a los estudiantes a la pizarra para resolver estos ejercicios, además de hacerlos reflexionar y parafrasear lo que aprendieron con sus palabras.

El docente, al momento de evaluar no era coincidente con sus planteamientos debido a que todos los estudiantes contaban con la misma prueba escrita, no contando con el tiempo necesario para resolver la prueba y por último no respetando el silencio necesario para que los estudiantes se concentren.

Respecto a las problemáticas, el docente menciona; la gran cantidad de alumnos que no permite llevar a cabo clases más inclusivas, la irresponsabilidad de estos últimos, la falta de compromiso de los padres y la falta de fondos para la realización de talleres más diversos.

4.- Informe de caso B.1

La concepción vislumbrada por el docente B1 respecto a la evaluación, hace alusión al estado actual del alumno en cuanto a sus capacidades y habilidades, pudiendo ratificar posible diagnóstico. Respecto a la evaluación inclusiva, tiene que ver con el acceso del estudiante al establecimiento aplicando una evaluación que permita ratificar el ingreso o no de éstos al PIE, con el fin de ser matriculados a pesar que tener dificultades de aprendizaje o necesidad educativa.

Además, menciona que el objetivo de las prácticas evaluativas inclusivas no va orientadas a promover el aprendizaje de todos los estudiantes, ya que éste se promueve desde una adecuada co-docencia de profesionales e integración con la familia.

En cuanto a las prácticas evaluativas que aplican en función a evidenciar los aprendizajes de sus alumnos, menciona como ejemplos las evaluaciones de contenidos que aplica el profesor de aula regular, en las cuales no se aprecian adecuaciones referentes a las necesidades y peculiaridades de los alumnos. Menciona que sus prácticas evaluativas no son inclusivas, aludiendo que éstas debiesen ser diferenciadas, donde el profesor adapta sus contenidos para la enseñanza y para la evaluación, realizando evaluaciones de forma oral, escrita, de manera diversa, utilizando métodos diversos que permitan a los alumnos poder demostrar la adquisición de sus aprendizajes, considerando la co-docencia para la previa planificación de estas prácticas.

Ante lo anterior, recalca como problemática principal para llevar a cabo dichas prácticas, la falta de trabajo en equipo y voluntad por parte de los docentes de aula regular para recibir sugerencias de las educadoras diferenciales, debido a la falta de conocimiento que denotan en cuanto a normativa vigente relacionada a la educación especial. Conjuntamente, la falta de horarios disponibles para planificar en conjunto.

5.- Informe de caso B.2

La concepción presentada por el docente B2 sobre la evaluación se relaciona con la verificación de los aprendizajes de sus estudiantes a través de distintas adecuaciones curriculares, ya que no considera la calificación de una prueba como la expresión real del manejo de los contenidos de sus estudiantes.

Sobre el concepto de evaluación inclusiva el docente señala que este tipo de evaluación permite otorgarle oportunidades de aprendizajes a todos dentro de la sala, considerando el nivel de cada estudiante. En relación a lo anterior, el docente utiliza ejemplos ligados a su especialidad dentro del liceo, indicando que dicha evaluación es de tipo inclusiva.

Las problemáticas evidenciadas por el docente en relación a la aplicación de la evaluación inclusiva hacen alusión a la poca disposición y flexibilidad de los docentes en la planificación y ejecución de prácticas inclusivas. Lo anterior es justificado por el docente debido a la antigüedad en la formación pedagógica de los docentes del establecimiento.

6.- Informe de caso B.3

La mirada que posee la docente B3 en relación a la evaluación, es de carácter procesual, donde se deben tomar en cuenta diversas estrategias y formas de evaluación. En cuanto a la evaluación inclusiva, la docente considera que es lo mismo evaluación inclusiva y evaluación diferenciada, afirmando que se trata de adaptar las evaluaciones a las necesidades de apoyo que presente el estudiante.

En lo relacionado a las prácticas evaluativas que aplica la docente, menciona que no tiene incidencia en la creación de evaluaciones, aunque realiza adecuaciones con los estudiantes pertenecientes al proyecto de integración escolar en cuanto a reformular preguntas de una evaluación sumativa, leer las pruebas escritas para la mejor comprensión, sacar a los alumnos de la sala y llevarlos a otra aula a efectuar la evaluación, además de uso de material concreto.

Según lo observado la docente realiza apoyo en aula en algunas ocasiones, su participación al interior de la sala de clases es pasiva, sin realizar anotaciones ni aclaraciones en ninguna ocasión. Se logra visualizar una nula comunicación entre la educadora con el docente de aula que lleva a cabo la clase.

Las problemáticas concebidas por la profesora en cuanto a la creación y aplicación de una evaluación inclusiva, tienen relación con la falta de trabajo colaborativo entre docentes y la poca flexibilidad de algunos de ellos, lo que influye directamente en el trabajo que se propone para el desarrollo de las competencias y capacidades de todos los estudiantes.

VII. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo por objetivo caracterizar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en torno a la evaluación inclusiva en tres establecimientos educacionales de la quinta región, específicamente en la comuna de Quilpué y Viña del Mar, para el aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa de tipo descriptiva interpretativa, obteniendo conceptos y significados a raíz del análisis.

Por medio del análisis de contenido, se pudo dar respuesta a los tres objetivos planteados al comienzo del proceso investigativo; (1) Conocer la percepción de los docentes de educación básica y de educación diferencial respecto a la evaluación inclusiva

(2) Describir las prácticas de evaluación para el aprendizaje aplicadas por los docentes de educación básica y educación diferencial en el marco de una educación inclusiva (3) Describir las problemáticas que presentan los docentes de educación básica y educación diferencial en cuanto a la evaluación inclusiva.

Las conclusiones de dicho estudio se presentan considerando el análisis realizado por medio de entrevistas y observaciones de aula a seis docentes; tres correspondientes a educación básica, dos profesoras de educación diferencial y una psicopedagoga. Asimismo, el aporte de la literatura nacional e internacional en conjunto con la política pública educativa en Chile.

A continuación, se plantean las conclusiones en base a los objetivos propuestos, considerando las percepciones de los docentes respecto a las concepciones acerca de la evaluación y evaluación inclusiva en el aula regular y cómo éstas favorecen los aprendizajes de los estudiantes. Además, se describirán las prácticas evaluativas regulares y aquellas de tipo inclusivas aplicadas por los docentes hacia una educación inclusiva, conjunto al uso de técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes para la constatación de los conocimientos de sus estudiantes. Finalmente, se describirán las problemáticas que presentan los docentes en torno a la evaluación inclusiva.

Respecto al concepto de evaluación los docentes difieren en sus definiciones, en donde los docentes del establecimiento 1 definen el concepto como un sistema de medición ajustándose al concepto de evaluación tradicional, la cual determina los niveles de logro en los aprendizajes mediante el resultado que arroja el instrumento de evaluación (Carretero et. al, 2006). A diferencia de los docentes de los establecimientos 2 y 3, quienes detallan el concepto de evaluación como un sistema procesual el cual debiera abarcar distintas estrategias, instrumentos y procedimientos de evaluación, acercándose a una mirada desde la perspectiva de la evaluación auténtica.

En relación a conocer la percepción de los docentes respecto a la evaluación inclusiva en el aula regular y cómo éstas favorecen los aprendizajes de los estudiantes, se determina que, los docentes tienen un concepto de evaluación diferenciada arraigado a una

definición de evaluación inclusiva, creyendo así, que ambos conceptos son sinónimos. En su mayoría creen que la evaluación que realizan es de tipo inclusiva, cayendo en el error, dado que según las observaciones de aula y ante sus definiciones, aquellas prácticas se acercarán a una evaluación diferenciada en vez de inclusiva. Además, se presentan casos en donde docentes no tienen conocimiento del concepto de evaluación inclusiva y, otros que lo ven como un complemento de la evaluación diferenciada.

Se concluye, que, bajo la percepción de los docentes, sus prácticas si favorecerían los aprendizajes de sus alumnos, permitiendo a los que presentan dificultades ser capaces de alcanzar el logro de los objetivos curriculares, por medio de las adecuaciones que realizan en base a las concepciones que poseen de evaluación inclusiva.

En torno a las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes hacia una educación inclusiva, se concluye que se efectúan prácticas evaluativas - no inclusivas - dentro del aula regular, ajustándose a lo reglamentado en cada establecimiento por el decreto N°511, utilizando diversos instrumentos de evaluación, tales como la observación directa, exploración a través de preguntas, ejercicios realizados en clases, pruebas escritas y presentaciones de tipo oral, para la constatación de conocimientos de sus estudiantes. Cabe señalar que las prácticas y/o modalidades evaluativas no son llevadas a cabo en todas las sesiones por los docentes.

Sin embargo, las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes para la constatación de los conocimientos de sus estudiantes, no son efectuados adecuadamente dentro del aula – en consideración a una evaluación inclusiva- dado que el uso de éstas no se entrega de la misma manera y bajo el mismo propósito para todos los alumnos. Específicamente, los apoyos proporcionados por los docentes son personalizados hacia los alumnos pertenecientes al PIE, excluyendo a aquellos alumnos que pudiesen presentar alguna dificultad pero que no pertenecen al programa de integración.

Por otro lado, existe una constante exclusión de las educadoras diferenciales, quienes cumplen un rol pasivo y secundario dentro del aula regular, reflejando en las escuelas que aún no se aplica de forma habitual las adecuaciones referentes al Programa de

Integración Escolar, demostrando un incumplimiento a las Orientaciones Técnicas para el PIE (MINEDUC, 2012) en cuanto al trabajo colaborativo y co-docencia, en donde se enfatiza que ambos docentes son un equipo de aula, teniendo que planificar en conjunto, trabajar en equipo, compartir roles dentro del aula y evaluar el trabajo en conjunto.

Respecto a las prácticas evaluativas de tipo inclusivas, éstas no son realizadas por los docentes en el aula regular, puesto como se mencionó anteriormente, los docentes entienden la evaluación inclusiva como evaluación diferenciada, orientándose solo atender las necesidades de alumnos con NEE. Lo anterior, desenfoca la adecuada respuesta educativa hacia una evaluación inclusiva, entendida como la evaluación que dispone de herramientas que permitan ajustar la planificación y la actuación educativa con fines de mejora, atendiendo a las necesidades emergentes de todo el alumnado en función de las características de cada caso, y no solo de unos pocos. (Arrans y Santiuste, 2009)

Las problemáticas comunes que presentan los docentes en cuanto a la evaluación inclusiva, en primer lugar, tienen relación con la falta de flexibilidad, específicamente en baja disposición a: cambios de estrategias, trabajo colaborativo y co-docencia. En cuanto a los cambios de estrategias, los planteamientos de los docentes aún se acercan a la evaluación tradicional, no realizando evaluación inclusiva, ajustándose a características como una evaluación uniforme, en términos de logros o resultados predominando la evaluación escrita. Respecto al trabajo colaborativo se evidenciaron carencia de planificaciones conjuntas, utilización de distintas metodologías de trabajo y delegación de alumnos pertenecientes al PIE a los educadores diferenciales. Por último, no existen relaciones de confianza entre docentes denotando acciones individualistas por los docentes de aula regular, lo que no permite la flexibilización de errores.

Del mismo modo, dichas dificultades aluden a que las planificaciones que realizan no responden a la diversidad dentro del aula debido al tiempo que implica planificarlo producto a la elevada cantidad de alumnos dentro de la sala de clases, lo que implica que no efectúan clases dinámicas e inclusivas.

Por otra parte, se advierten problemáticas particulares, como por ejemplo la gran cantidad de alumnos dentro del aula, las diferencias contextuales de los estudiantes, la falta de compromiso y participación de los padres y/o apoderados, el apuro que supone el currículum, sumado a las dificultades en cuanto a los recursos entregados por entes corporativos. Se determina que estos factores, sí inciden de manera constante en el aprendizaje y no de manera puntual, demostrándose en la falta de motivación que ello genera en los estudiantes hacia su proceso de aprendizaje escolar, ejemplificado en la falta de involucramiento de los padres en la vida escolar de sus hijos. También, el poco tiempo que presentan los docentes para planificar considerando la amplia cantidad de estudiantes.

En síntesis, existe una diferencia considerable entre las problemáticas percibidas por docentes de educación básica y diferencial, son estos últimos quienes evidencian la falta de trabajo colaborativo como un impedimento para la aplicación de la evaluación inclusiva. En cambio, los docentes de educación básica se centran en aspectos prácticos de la enseñanza en el aula regular, como la falta de fondos para implementar proyectos, la cantidad de estudiantes dentro de la sala de clases, entre otros. Por último, se concluye que el trabajo colaborativo promovería el desarrollo y fortalecimiento de evaluaciones inclusivas al interior de las aulas de clases y comunidades educativas.

Considerando los diferentes hallazgos en relación a las concepciones, prácticas y problemáticas de docentes regulares y diferenciales y psicopedagoga en torno a una evaluación inclusiva, pareciera importante conciliar una enseñanza atenta a la diversidad y a los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación igual para todos. En este sentido, es prioritario y de máximo interés establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de inclusión: participación y aprendizaje de todos. Una evaluación cuya finalidad no puede ser la de clasificar o comparar a los alumnos sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso educativo. (Duk y Murillo, 2012).

VIII. LIMITACIONES

Las limitaciones presentadas ocurrieron principalmente en el inicio y cierre de la presente investigación, las que tienen relación con:

- El acceso al campo: Conseguir establecimientos educacionales ya que los jefes de unidad técnica, con quién solicitamos el ingreso al colegio, se mostraban reacios a ser parte de la investigación, argumentando que los docentes no querían que un agente externo invadiera el aula educativa. Muchos profesores no estuvieron dispuestos a participar, teniendo que buscar a docentes con mayor flexibilidad dentro de cada colegio.
- La aplicación de la recogida de la información: Dificultad para llevar a cabo las entrevistas a los docentes. En reiteradas ocasiones se tuvieron que reprogramar las entrevistas pactadas con los profesores, ya que, al asistir en el horario acordado, ellos no se encontraban en el establecimiento o no era posible encontrar su

ubicación. Esto dificultó los tiempos determinados para el desarrollo del análisis de la información.

- Docentes de aula solicitaban a las investigadoras que intervinieran y ayudarían en el desarrollo en las sesiones de clases. Sin embargo, esto no fue llevado a cabo ya que las investigadoras no podían asumir ese rol. Esto debido a que el tipo de investigación es de carácter cualitativo descriptivo, específicamente estudio de caso.

IX. PROYECCIONES

Habiendo concluido la investigación, surgen interrogantes o proyecciones para futuros estudios relacionados al ámbito de la evaluación inclusiva en pro del aprendizaje de todos los estudiantes.

Considerando que las prácticas evaluativas inciden significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, podrían levantarse futuras investigaciones en torno a las siguientes interrogantes:

1.-Desde la implementación del Programa de Integración Escolar en los establecimientos educacionales en Chile, *¿Cómo se fomenta - en la formación curricular de futuros docentes de pedagogía en las universidades Chilenas - el trabajo colaborativo con*

los docentes diferenciales, la implementación de adaptaciones curriculares inclusivas y el manejo de la normativa vigente en torno a la educación inclusiva?

En primer lugar la investigación finalizada abre las puertas hacia un estudio en las mallas curriculares universitarias, específicamente en carreras de pedagogía. Esto porque en las entrevistas realizadas a los docentes se evidencia un vacío por parte de ellos referido a varios ámbitos; leyes y decretos nacionales actuales, evaluación inclusiva, y lo más importante, trabajo colaborativo, no tan solo en la teoría, sino que en la práctica. Reflejado en las observaciones de aula realizadas, donde no se lleva a cabo una co-docencia, dejando a la educadora diferencial trabajando exclusivamente con los niños pertenecientes al PIE.

2. ¿Qué prácticas evaluativas de carácter inclusivo son las que favorecen en mayor medida los aprendizajes de todos los estudiantes?

Se hace necesario indagar acerca de las prácticas evaluativas inclusivas que se realizan en los establecimientos que cuenten con PIE, debido a que los relatos de los docentes iban dirigidos a que éstas prácticas si favorecen el aprendizaje de sus estudiantes.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abundez, G. & Hernández, M. (2015). La motivación en el aula: estrategia esencial para mejorar el aprendizaje en la escuela primaria. Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de: <http://atlante.eumed.net/motivacion-aula/>

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, (2003). Integración educativa y prácticas eficaces en el aula. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-es.pdf

Aguirre, E. (2011). Hacia una evaluación auténtica de la lectura de obras literarias en estudiantes de enseñanza media. Revista electrónica Diarios Educativos, 10, 2-13.

Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf.

Ahumada, P. (2005a). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México, D.F: Paidós.

Ahumada, P. (2005b). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educacional*, 45, 11-24.

Albert, M. (2007). *La investigación Educativa: Claves Teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.

Alfaro, M., Andonegui, M., y Araya, V. (2007) Constructivismo: orígenes y perspectivas *Revista Laurus*, 13, 24, 76-92. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela.

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de inclusión; Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol.

Arranz, M. y Santiuste, V. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación *Revista de Educación*, 350, 463-476.

Balmaceda, P., De la Casa, G., Ortega, N. (s/f). *Bases conceptuales del condicionamiento clásico: Técnicas, variables y procedimientos*. Universidad nacional de educación a distancia, Madrid.

Bélair, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.

Blanco, S y Sandoval, V. (2014). *Teorías constructivistas del aprendizaje*. Universidad Academia de humanismo cristiano. Chile.

Bogdan, R. y Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. New York: Allyn & Bacon.

Carretero, M., García, J., Tobón, S., y Rial, A. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Colombia: Alma Mater, Magisterio.

Carriosa, E. (2011). Rúbricas para la orientación y evaluación del aprendizaje en entornos virtuales. Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Pablo de Olavide, España.

Casanova, M. (1999). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.

Chamorro, J., Rodríguez, P. y Saborío, S. (2010). Enfoque constructivista: Ventajas y desventajas. Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.

Coll, C. y Martín E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. Revista teoría y práctica de la educación, 18, 64-77.

Concavi, S., Lucero, I., y Pozzo, R. (2006). El análisis cualitativo en la resolución de problemas de física y su influencia en el aprendizaje significativo. Revista Investigações em Ensino de Ciências, 11,1, 85-96.

Condemarín, M. y Medina, A. (2007). Evaluación auténtica de los aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias en Lenguaje y Comunicación. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Covadonga, M., Ramírez, M. y Alviso, G. (2009). Cuadro comparativo-Paradigmas Educativos. Centro de estudios en comunicación y tecnologías educativas. Coordinación Gneral Académica, México D.F.

Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación. Chile.

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Revue International de Education de Sevres, 56, 1-8.

Csaszar, S., Ortega, J., y Rodríguez, M. (2013). Políticas Educativas y Educación Especial en Chile, de 1990 al 2010. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

Cuervo, C. y Trujillo, A. (2005). Avances conceptuales e investigativos de la maestría en Discapacidad e Inclusión Social en la Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

Crisol, E. y Romero, M. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Revista Docencia e Investigación*, 21.

Decreto 291/1999. Reglamenta funcionamiento de grupos diferenciales en establecimientos educacionales del país. Chile.

Decreto N° 490/1998. Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Chile.

Decreto N°511/1997. Aprueba reglamento de Evaluación y Promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. Chile.

Decreto N°170/2009. Fija normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial. Chile.

Decreto N°83/2015. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Chile.

Decreto Supremo N°1/1998: Reglamenta capítulo II título IV de la ley N°19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Chile.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. EE.UU., SAGE Publication, Inc.

Deslauriers, J. y López, R. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social MARGEN*, 61, 1-3.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F, McGraw-Hill, Serie Docente del siglo XXI.

- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4, (1), 187-210.
- Duk, C. y Blanco, R. (2012). Documento de Estudio curso de formación “Estrategias de Diversificación de la Enseñanza”. Ministerio de Educación de Chile.
- Duk, C. y Murillo, J. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 6, (1), 11-13.
- Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de Investigación*, 71, (34), 271-290.
- Escudero, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia universitaria*, 2, 1-20.
- Estrada, M. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Pampedia, 7. Universidad Veracruzana, México.
- European Agency. (2015). *Evaluación Inclusiva*. Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos: COMENIUS, Odense.
- Feito, L. y Pinilla, R. (2000). *Atreverse a pensar la política*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=606649>
- Fernández, A. (2010) *Evaluación como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Eduinnova*, 24, 126-135.
- Flórez, M. (S.F.). *Modelos pedagógicos y planificación: un poco de historia*. Fuente: *EducarChile*. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=78295>.
- Frade, L. (2007). *Nuevos paradigmas educativos: El enfoque por competencias en educación*. A.C. México, Ediciones Calidad Educativa.

García, J., y Pinto, M. (s/f). La enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior: el proyecto ALFINEES. Universidad de Granada, España.

Gómez, C. (2007). Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia. Facultad de Medicina. Maestría de Discapacidad e Inclusión Social. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Gómez, J. (2013). Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática de la institución educativa Los Palmitos. Revista Escenario, CECAR Corporación Universitaria del Caribe, 1, (13), 96-107.

González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. Revista cubana de Educación media superior, 15, (1), 47-67.

González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE. Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar RINACE, 6, (2), 82-99.

González, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: Concreciones conceptuales y metodológicas. Revista educación, Artes e inclusión, 1, (3), 19-29.

Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25) Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es.

Gutiérrez, O. (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje: Estado del arte y propuestas para su operativización en las instituciones de educación superior nacionales. Recuperado de: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos1.pdf>.

Hernández, G. (2006). Miradas constructivistas en psicología de la educación. México, Paidós.

- Hernández, G. (2010). Paradigmas en psicología de la educación. Paidós, México.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 5, (2), 26-35.
- Hidalgo, N. y Murillo, J. (2015) Dime Cómo Evalúas y Te Diré Qué Sociedad Construyes. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*. 8, (1), 5-9.
- HINENI, (2002). Servicios de apoyo a la integración educativa: Principios y orientaciones. Centro de Recursos de Fundación HINENI, Chile.
- Inglés, C., Martínez, A., Piqueras, J. y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. España, Editorial EOS.
- Julio, C., López, V., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (2009). Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ley 19.284/1994. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Chile.
- Ley 20.422/2010. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. Chile.
- Ley 20.370/2009. Ley General de Educación. Chile.
- Loaiza, C. (2011). La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8, 1-13.

López, J. (2008). La educación: una enseñanza constructivista. *Revista Enfoques educativos*, 26, pp. 1-8.

Manghi D., Julio C., Conejeros M.L., Donoso E., Murillo M.L., Diaz C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Revista Perspectiva Educacional*

Marqués, P. (2002). Buenas prácticas docentes. Dpto. Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/bpracti.htm>

Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. Universidad de Sonora. División de Ciencias Sociales. Hermosillo, Sonora, México. Recuperado de: http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16, 1, 27-46.

MINEDUC. (2002). La Evaluación en el nuevo currículo: Equívocos y equilibrios. Santiago: Ministerio de Educación: Unidad de Currículum y Evaluación. Chile.

MINEDUC. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Programa de Educación Especial: Chile.

MINEDUC. (2005). Política nacional de educación especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad: Chile.

MINEDUC. (2008). Marco para la buena enseñanza. Chile.

MINEDUC. (2009). Programa de integración escolar PIE. Decreto Supremo N° 170 de 2009. Manual de orientaciones y apoyo a la gestión. (Directores y Sostenedores). Chile.

MINEDUC. (2010). Ley 20.422. Chile.

MINEDUC. (2011). Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. División de Educación General. Unidad de Educación Especial y Unidad de Educación Parvularia. Chile.

MINEDUC. (2012). Decreto supremo N°170/09. Orientaciones técnicas para PIE. Chile.

MINEDUC. (2013a). Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educacionales Chilenos. División de Educación General, Chile.

MINEDUC. (2013b). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET), Chile.

MINEDUC. (2013c). Manual de orientaciones y apoyo a la gestión del PIE. División de Educación General. Unidad Educación Especial, Chile.

MINEDUC. (2013d). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). División de Educación General. Unidad de Educación Especial. Chile.

MINEDUC. (2015a). Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación Especial. Mesa técnica Educación Especial, Chile.

MINEDUC. (2015b). Proyecto educativo institucional, Escuela básica “Arnaldo Falabella”. Municipalidad Estación Central, Santiago.

MINEDUC. (2015c). Diversificación de la enseñanza. DECRETO N°83/2015 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. División de Educación General. Unidad de Currículo, Chile.

MINEDUC. (s/f). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Chile.

Mitra, S. (2005). Disability and Social Safety Nets in Developing Countries. World Bank Institute, Washington DC.

Molina, J. y Vallejo, M. (2014). La evolución auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25.

Monedero, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.

Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Revista Participación educativa*, 16, 69-88. Recuperado de: <http://www.altascapacidadescse.org/pdf/revista16.pdf#page=69>.

Montes, N. (2008). Las relaciones pedagógicas existentes entre las Profesoras de Educación básica y la Educadora Diferencial en una escuela con integración de la comuna de Peñalolén. Santiago.

Muñoz, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar Investigación de Tesis*. Naucalpan de Juárez: Pearsons Educación.

Novak, J. (1983). Concept-based learning, end Kenneth e.boulding y Lawrence Senesh (eds) *The optimum utilization of know ledge*. Westview press: boulder, Colorado.

Ossa, C. (2014). Integración escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13, 25, 153-164.

Ossa, C. y Rodríguez, F. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos XL*, 2, 303-319.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees*, 8, 73-84.

Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22, 2, 389-399.

Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

Prieto, E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social*. España: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

Quass, C. (2000). Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes. Revista Enfoques Educativos, 2, (2), 35-46.

Ramírez, A. (s/f). El constructivismo pedagógico. Universidad Veracruzana, México. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File//El%20Constructivismo%20Pedag%3%B3gico.pdf>

Rodríguez, J. (2010). Evolución de la educación especial y de su objeto de estudio. Chile. Recuperado de: <http://varieduca.jimdo.com/art%3%ADculos-sobre-discapacidad/evoluci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-especial-y-de-su-objeto-de-estudio/>

Rodríguez, F. (2012). La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé. Tesis para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación mención Gestión Curricular, Universidad del Bio-Bio. Recuperado de: http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2012/rodriguez_f/doc/rodriguez_f.pdf

Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. Revista Digital Innovación y experiencias educativas, 19, 1-2.

Ruiz-Olabuénaga, J. (2007). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sandín, E. (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones, McGraw-Hill/Interamericana de España, India.

Santiuste, V. (2009). Aproximación al concepto de aprendizaje constructivista. Universidad Complutense de Madrid.

Santos Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. Revista enfoques educativos, 5, (1), 69-80.

Schwarz, A. (s/f). Nuevos paradigmas en la educación especial a la luz del enfoque de la diversidad. Universidad de Monterrey, México. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Actividad%20%20Documento/Attachments/483/3%20Ponencia%20Ana%20M%20Schwarz.pdf>

SENADIS. (s/f). Manual sobre la ley 20.422. Establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, Chile.

Schalock, R. y Verdugo, M. (2002). Handbook on quality of life for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Stake, R. (1996). The art of case study. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

Stake, R. (2006). Multiple case study analysis. New York: The Guildford Press.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Santiago: Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, Chile.

Tobar, J. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. Revista Iberoamericana de Educación, 46, (7), 1-9.

Torres, R. (2006). Derecho a la Educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. Ponencia presentada en el Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos, Barcelona. Recuperado de: https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiCgvmWvPHMAhVLh5AKHXFAAeEQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Finicio%2Farticulos%2Fderecho_educacion.pdf&usg=AFQjCNE77NaZKvL_wPcuxAyVfuWqHO5OYQ&sig2=0sJTQU2G2tTWHtG7W7ZcRA

Torres, M. (2013). Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1° Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. Revista Estudios pedagógicos, 39, 1, 285-304.

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista de Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional*, LXI, 48, 21-32.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Tailandia: Jomtien.

UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Aprobada por aclamación en la Ciudad de Salamanca, España.

UNESCO. (2000). "Foro Mundial sobre la Educación". DAKAR: Senegal.

UNESCO/OREALC. (2004). *Temario abierto sobre evaluación inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Editorial Archivos Industriales y Promocionales Ltda., Chile.

UNESCO/UNICEF. (2008). *Un enfoque de la Educación para todos basado en los derechos humanos*. Fondo de las naciones unidas para la infancia.

UNICEF. (2009). *Política pública de educación con enfoque de derechos en el municipio de Bello en voces de todos y todas*. Colombia.

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*. 3, 4, 37-46.

Valverde, F. (2004). *Apunte sobre enfoque de derecho*. Asociación Chilena pro Naciones Unidas, ACHNU.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre NEE. *Revista de Educación*, N extra. Madrid, pp. 45-73

Williams, G. (2003). Theorizing disability. En G. L. Albrecht, K. D. Seelman y M. Bury, 1, 123-144.

Zambrano, A. (2014). Prácticas educativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en la unión-Chile. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Bellaterra. Recuperado de: http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_284147/azd1de1.pdf