



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

**CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LICENCIATURA EN
PSICOPEDAGOGÍA**

Título: “Evaluación y discapacidad en niños de escolaridad primaria”

Autores/as:

Cardozo, Vanesa Elizabeth – 31809951

De la Rosa, María Victoria – 32775778

Directora:

Lic. Tozzi, María Lida

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación

01/12/2023

“Evaluación y discapacidad en niños de escolaridad primaria”

Autores/as:

Cardozo, Vanesa Elizabeth – 31809951



De la Rosa, María Victoria – 32775778



Directora:

Lic. Tozzi, María Lida



Agradecimientos

A la Lic. Tozzi, María Lida quien nos acompañó con profesionalismo y paciencia. Gracias por recibirnos con los brazos abiertos y siempre buscar sacar lo mejor de nosotras.

A esta casa de estudios que, representada por cada profesor, nos permitió crecer como profesionales y como personas. Gracias por la calidad humana puesta en cada cátedra.

A quienes nos permitieron acercarnos a la realidad mediante las entrevistas.

A nuestras familias, por acompañarnos de mil maneras. A quien perdimos en el camino y a los que aún nos sostienen físicamente. Gracias por alentar nuestros sueños.

A nuestros hijos por enseñarnos que la vida se trata de crecer juntos y por acompañar las horas de producción con dibujos y canciones.

Resumen

El presente trabajo de investigación se propone como principal objetivo caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión escolar, en una Institución de educación primaria de la ciudad de San Miguel de Tucumán. A partir del enfoque metodológico cualitativo, no experimental y descriptivo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho docentes del nivel primario. Luego se procedió al análisis cualitativo de la información recabada centrada en tres categorías principales: los actores institucionales que intervienen, sus concepciones de la evaluación y los instrumentos con que la llevan a cabo. En cuanto a los resultados, se identificó que quienes intervienen en los procesos educativos de los alumnos en inclusión son mayormente las/os docentes del aula los que se constituyen en principales protagonistas en las instancias de los procesos evaluativos, quedando el resto de los actores en un segundo plano. Entre otros aspectos, se observaron los siguientes puntos a destacar: la consideración de la evaluación como un elemento importante que debe ofrecerse a todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad, la convivencia de concepciones tanto sumativas como formativas en los procesos de evaluación, que los mismos se efectúan a partir de una heteroevaluación, y la prevalencia de los instrumentos de medición cuantitativa siendo las evaluaciones escritas las más relevantes. Queda expuesto que en todos los casos más allá de las particularidades que se destacaran en los discursos de las educadoras que las mismas buscan garantizar el derecho a la evaluación para todos los alumnos teniendo que elaborar muchas veces recursos y conocimientos propios para poder acompañarlos desde sus particularidades.

Palabras Clave: Evaluación, Discapacidad, Inclusión educativa, Derecho, Psicopedagogía.

Índice General

1. Introducción	1
2. Marco Teórico	4
2.1. Derecho a la educación	4
2.2. Inclusión educativa	5
2.3 Inclusión educativa de alumnos con discapacidad	6
2.4 Concepto de evaluación	8
2.4.1 Actores que intervienen en el proceso de evaluación	10
2.4.2 Tipos de evaluación, técnicas e instrumentos	13
3. Metodología	16
3.1 Problema de Investigación	16
3.2 Objetivos	16
<i>Objetivo General</i>	16
<i>Objetivos Específicos</i>	16
3.3 Enfoque metodológico	16
3.4 Diseño y Alcance	17
3.5 Participantes	17
3.6 Instrumentos de recolección de datos	17
3.7 Procedimientos	18
3.8 Análisis de datos	18
4. Resultados	20
4.1 Actores involucrados en el proceso de evaluación y su rol	20
4.2 Concepciones de los actores sobre el proceso de evaluación.	24
4.3 Instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión de la institución seleccionada.	27
5. Conclusiones	30
6. Referencias bibliográficas	34
Anexos	37
Anexo A: Consentimiento Informado de Participación	37
Anexo B: Guía de preguntas para la entrevista con docentes	38

1. Introducción

En la presente investigación, abordaremos el proceso de evaluación vinculada a los proyectos de inclusión de alumnos con discapacidad en una Institución educativa de gestión estatal dentro de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Desde hace más de una década, la inclusión escolar está presente en las escuelas comunes de la Argentina, incluso entre las prácticas actuales de la Psicopedagogía de la provincia de Tucumán. En este sentido, existe una gran demanda para intervenir, asesorar y participar de los procesos de inclusión escolar.

En este trabajo, la perspectiva sobre la que abordaremos la discapacidad estará centrada en el modelo social. El actual paradigma de la inclusión educativa promueve el derecho a la escolarización y, por lo tanto, a la plena participación de los niños, niñas y adolescentes en cada uno de los niveles y modalidades que componen el sistema. Se entiende que la misma es sólo un aspecto de la sociedad inclusiva, que busca la igualdad de derechos (Booth y Ainscow, 2000).

La relación entre educación inclusiva y evaluación fue desarrollada en investigaciones previas. Se puede tomar como referencia el estudio realizado por Castelli (2004) quien se propuso abordar la inclusión-exclusión en el sistema educativo, a nivel primario y secundario en la provincia de Tucumán, tomando como variable principal la integración escolar. En ese estudio, quedó evidenciado que, de un total de 760 escuelas encuestadas en todos los niveles, sólo el 29% hacen integración escolar, sólo el 53% conoce el Programa Provincial de Integración Escolar (PPIE) y, consecuentemente, sólo el 32% de ellas tiene en funcionamiento un proyecto institucional de integración escolar. Además, el 86,7% de los alumnos que ingresaron a las diferentes instituciones educativas fueron integrados espontáneamente, sin derivación del personal técnico de las escuelas especiales o de instituciones de salud de la zona, lo que da cuenta del desconocimiento del proceso tal cual lo plantea el PPIE.

Otro antecedente son los estudios de Ramírez Gordillo (2020), en cuyo trabajo realizado en la Universidad Surcolombiana, se investiga cómo se lleva a cabo la evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de

estudiantes. Allí, luego de recabar datos sobre los procesos de evaluación en diferentes asignaturas como Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, se obtuvo como resultado que los docentes ofrecen poca diversidad de estrategias formativas a la hora de evaluar de acuerdo a las necesidades de sus alumnos

Por otro lado, Quijano Huertas (2022) investiga, en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, cuáles son las nociones respecto de la evaluación con las que cuentan docentes de educación básica y media que trabajan con alumnos en proyecto de inclusión. Este trabajo arroja como conclusiones que la evaluación es en mayor medida un instrumento de medición en el que prevalece una mirada cuantitativa, descuidando su aspecto formativo.

A partir de las inquietudes desarrolladas en relación al proceso de evaluación e inclusión escolar y teniendo en cuenta las investigaciones de Ramírez Gordillo (2020) y Quijano Huertas (2022) que fueron realizadas en Colombia, nos proponemos como objetivo general caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión escolar en una institución de educación primaria dentro de la ciudad de San Miguel de Tucumán. A partir de allí, delimitamos los siguientes objetivos específicos: identificar a los actores institucionales implicados y su función en la evaluación, describir las concepciones de evaluación de los actores institucionales y conocer los instrumentos de evaluación utilizados para evaluar los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión de la institución seleccionada.

Consideramos que el aporte de esta investigación es brindar información ajustada a la realidad educativa de nuestra ciudad, con una perspectiva Psicopedagógica. Frente a la proliferación de Certificados Únicos de Discapacidad (CUD), Profesores de educación especial y Psicopedagogos son profesiones continuamente requeridas por padres y equipos institucionales, por lo tanto, tener una mirada crítica e informada sobre estos procesos es fundamental.

La estructura de esta investigación consta de cuatro apartados principales: marco teórico, metodología, resultados y conclusiones.

En el marco teórico, abordaremos en primer lugar las legislaciones internacionales, nacionales y provinciales que proveen de diferentes marcos de acción para garantizar los derechos de las personas con discapacidad; entre ellos, su derecho a una educación de calidad. Además, apoyar los proyectos de inclusión educativa de personas con discapacidad. Por último, desarrollaremos conceptos fundamentales para el abordaje de nuestro trabajo como los de Inclusión, Evaluación, Actores institucionales e instrumentos de evaluación.

En el apartado de metodología, se explicitarán el problema de investigación, los objetivos, el enfoque y diseño de la investigación, describiendo la institución y participantes que formaron parte. También se describe el instrumento de recolección de datos y el análisis correspondiente de los mismos.

En cuanto a los resultados, allí analizaremos pasajes de las entrevistas utilizando las categorías trabajadas en el marco teórico. Nuestra atención se centrará principalmente en tres aspectos: los actores institucionales implicados en los proyectos de inclusión, sus concepciones de la evaluación y los instrumentos con que llevan a cabo sus evaluaciones.

Por último, en el apartado de conclusiones, rescataremos los puntos más importantes de nuestra investigación y ofreceremos interrogantes para futuras investigaciones.

2. Marco Teórico

Desde nuestra práctica profesional cotidiana nos vinculamos con alumnos que participan en proyectos de inclusión en escuelas comunes. Advertimos una diversidad de similitudes y diferencias en sus trayectorias, donde apoyos y barreras se conjugan frente a esta realidad.

Observamos que diariamente surgen determinadas preguntas al interior de los equipos interdisciplinarios, padres, colegios, y de todos los que acompañamos alumnos con discapacidad, en la búsqueda de favorecer procesos que nos permitan reflexionar sobre nuestras prácticas.

Esta práctica motivó el tema seleccionado para esta tesina, siendo la evaluación solo un aspecto de los tantos que componen las prácticas inclusivas. El análisis contendrá aspectos teóricos que consideramos significativos para profundizar la mirada en la temática propuesta.

2.1. Derecho a la educación

Quienes hemos nacido en la modernidad naturalizamos el hecho de que todos los niños tienen derecho a ser educados, pero este derecho es el resultado de diversas luchas que nos precedieron.

Como lo expresan diversos autores, Rivas et al. (2007), es fundamental considerar que el derecho a la educación en tanto derecho humano, tiene una historia corta y reciente. Su origen, incluso a nivel internacional, como parte de los desarrollos jurídicos de los estados modernos, se remonta a 1948, año en el que ocurrió la sanción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU), documento base sobre el cual, posteriormente, se anclaron las normativas que rigen actualmente.

La educación obligatoria, la gratuidad en el acceso, entre otras obligaciones estructurales que asumieron los Estados de occidente, mayormente en la segunda mitad del siglo XIX (Rivas et al., 2007), son objeto de esta normativa. También, podemos destacar la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Esta última es una de las normas más avanzadas en la defensa de una concepción integral del

derecho a la educación, vigente en la Argentina a partir de su sanción como Ley Nacional N° 23.849 en 1990.

En el contexto de la educación actual, en nuestro país, el cumplimiento de esta responsabilidad se expresa en la Ley 26.206 de Educación Nacional (2006), más específicamente en el Art. 2 que enuncia que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (Art 3). Existe, entonces, una distribución de funciones para asegurar este derecho que es compartido entre el estado nacional y las provincias. En este sentido, Consoli (2020) expresa que hay competencias que son propias del ámbito federal (como los contenidos básicos de los diseños curriculares), otras de las provincias y la CABA (la administración de servicios educativos) y, algunas, compartidas (financiamiento del sistema educativo).

En el plano estrictamente jurídico las normativas supremas que dictan el marco regulatorio actual de esta obligación están contenidas en gran parte en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006), que intenta instaurar un sistema educativo integrado en todo el país. El Estado nacional debe fijar la política educativa en todo el territorio argentino y controlar su cumplimiento.

2.2. Inclusión educativa

Desde la exclusión hasta llegar a la mirada inclusiva, propia de la década de los 90, el sujeto con discapacidad fue mirado de diversas maneras, sus necesidades analizadas por otros y sus derechos, rara vez, ajustados a su realidad.

Es preciso considerar algunos aspectos importantes del paradigma actual en relación a la educación inclusiva, en el cual prevalece ~~no en la noción~~ la diversidad como valor. Esta noción no solo se aplica a la convivencia con personas con discapacidad, sino también a diferencias económicas, étnicas, de género, etc. En referencia al concepto de igualdad nuestra Constitución Nacional (1994) contempla a los sectores más vulnerados, declarando la igualdad de oportunidades, trato y ejercicio de todos los derechos, como obligaciones a perseguir (Cap. 4°, Art. 75, Inciso 23).

El actual paradigma de educación inclusiva promueve el derecho a la escolarización y, por lo tanto, a la plena participación de los niños, niñas y adolescentes en cada uno de los niveles y modalidades que componen el sistema. Tal como lo afirman Booth y Ainscow (2000), la educación inclusiva es solo un aspecto de la sociedad inclusiva. Este paradigma propone un sistema educativo con escuelas que renuncien a cualquier tipo o mecanismo de selección y de segregación (Vinacur y Bustos, 2007).

Pero, como lo describe Barton (Sandoval et al., 2002), para que esto se dé, el sistema escolar que conocemos tendrá que cambiar. Y ello, porque la educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes, removiendo todas las prácticas excluyentes.

2.3 Inclusión educativa de alumnos con discapacidad

Desde 2007, se ha puesto énfasis en la discapacidad centrándose en el modelo social. Éste describe a las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, que se encuentran con diversas barreras en el transcurrir de su vida. Barreras que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. La discapacidad, por lo tanto, no es la consecuencia de una deficiencia, sino de una barrera que impide su participación. En relación a esto es que se propusieron los llamados apoyos específicos, que componen aquellas herramientas que hacen posible la inclusión, tales como los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, la máquina Braille, la tecnología asistida, entre otros. De todos modos, un recurso por sí sólo no constituye un apoyo, sino que sólo pasa a serlo cuando éste es activado por un agente (persona o grupo) con una intencionalidad o propósito inclusivo.

En relación al marco legal, podemos destacar diferentes tratados a nivel Internacional, Nacional y regional que fueron permitiendo, progresivamente, la posibilidad de una educación inclusiva de alumnos con discapacidad.

A Nivel internacional, la Declaración de Salamanca del año 1994, plantea a la necesidad de actuar con miras a lograr escuelas para todos, que

celebren las diferencias, protejan el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada una.

Otro hito a destacar es que desde el año 2006 se encuentra vigente la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada por Argentina en 2008, mediante la Ley 26.378, en donde se plasma el reconocimiento a la lucha de las personas con discapacidad en relación a sus derechos. En el Art. 24 de la misma, se reconoce el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo, sin discriminación alguna. Se enuncia, además, la concepción de discapacidad bajo el modelo social de la discapacidad que orienta, actualmente, toda intervención y reflexión en esta temática, la cual destacamos, anteriormente, como posición de análisis de esta investigación.

En el ámbito Nacional, podemos destacar la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación (CFE), resultado de la lucha de familias con hijos en procesos de inclusión. En sus artículos, propicia las condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino y para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Su conocimiento es indispensable para todas aquellas personas que acompañen a alumnos con discapacidad en las escuelas comunes.

En esta misma línea, siguiendo los aportes de Cartoceti et al. (2020), podemos mencionar entre sus postulados más importantes el principio de la matrícula como derecho, la importancia que se le da a la escucha del estudiante con discapacidad, la necesidad de identificar las barreras que afectan al alumno en su contexto y a lo largo de su trayectoria escolar, el rol de los Proyectos Pedagógicos Individuales para la inclusión (PPI) y lo fundamental que resulta la promoción, acreditación y certificación de los estudiantes, en donde se incluye la instancia de evaluación como parte central de sus derechos.

Por último, es significativo tener en cuenta que, en el ámbito de la provincia de Tucumán, contamos con el “Anexo VIII: Servicios de Inclusión Escolar de Estudiantes con Discapacidad” de los *Lineamientos Organizativos y*

Curriculares Jurisdiccionales del área especial —Resolución N° 0603/5 del Ministerio de Educación de Tucumán (MEd)—. Este documento supone una resignificación del accionar del sistema educativo común ante las personas con discapacidad y los distintos ámbitos institucionales. Esto es en todos los aspectos: teóricos, pedagógicos, organizativos y administrativos. Es un referente para la práctica diaria de procesos de inclusión escolar en la provincia. Entre los artículos más destacados, se establece que la escolaridad obligatoria no puede ser condicionada por discapacidad, así como no podría negarse la inscripción de ningún alumno bajo el argumento de que ya se encuentran matriculadas otras personas en proyecto de inclusión.

Dentro de los aspectos antes mencionados en relación a la inclusión educativa de personas con discapacidad, la evaluación toma relevancia a partir del art. 49° de la Resolución 311/16, donde se manifiesta que “la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad deberá ser acreditada mediante un instrumento formal de evaluación del año/ciclo correspondiente” (CFE, 2016).

2.4 Concepto de evaluación

De acuerdo a Murillo (2016) ser evaluado y recibir información valorativa sobre la educación que se está recibiendo, ha de entenderse también como un derecho. Efectivamente, la evaluación es el único instrumento que tenemos para verificar el cumplimiento de ese derecho superior, internacionalmente reconocido y que supone el acceso igualitario al conocimiento y a las oportunidades disponibles en la sociedad.

En el campo de la pedagogía, Gimeno Sacristán (1992), define a la evaluación como cualquier proceso en el que estudiantes, ambiente educativo, objetivos, materiales, profesores, entre otros, reciben la atención del que evalúa. Se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Por otra parte, Santos Guerra (2009) plantea que, según la concepción desde la que parte el profesorado, para obtener información sobre el alumnado

y la concepción que se tenga de evaluar, condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Enmarca estas concepciones dentro de dos modelos, quedando la evaluación vista como *instrumento de medición dentro de la dimensión tecnológica/positivista* y la evaluación como *herramienta de comprensión tomada desde la dimensión crítica reflexiva*.

Primeramente, la evaluación *como medición*, es definida por Santos Guerra (2009) como un dispositivo que, fundamentalmente, busca la comprobación de los resultados del aprendizaje. Además, sirve para decidir si se produce el éxito o el fracaso, al finalizar un proceso, y si se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicada al mismo tiempo y corregida con criterios similares. Por lo tanto, se caracteriza por expresar los resultados en números, de tal forma que facilite la comparación entre estudiantes. Dicha evaluación no puede dar cuenta acerca de cómo está aprendiendo el alumno, sino que permite saber lo que ya ha aprendido. Busca conocer el rendimiento escolar de los mismos, sin profundizar en las causas del fracaso y posibles transformaciones de los procesos.

Por el contrario, el mismo autor define la evaluación *como comprensión*, enmarcada por la dimensión crítico reflexiva como el proceso permanente de reflexión. Esta se apoya en evidencias de diferentes tipos, ya que se obtiene información de la realidad cotidiana escolar. Esto se realiza de forma permanente, permitiendo un análisis del que derivan medidas que afectan al alumnado, a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la cultura que lo orienta. Posibilita conocer las ideas de los estudiantes, los errores, las dificultades con las que se encuentran y los logros más importantes alcanzados. Es un fenómeno que permite comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilita la reorientación del trabajo, la planificación de la enseñanza y las modificaciones del contexto. Asimismo, invita a revisar la adecuación de la metodología, la pertinencia de los contenidos y reconocer si el aprendizaje producido es significativo y relevante para el estudiantado. Además, utiliza como herramienta fundamental el diálogo y el debate con los alumnos y con otros agentes preocupados por la educación.

De este modo, respecto al sentido de la evaluación y el aprendizaje, acordamos con lo planteado en los aportes de la teoría constructivista. Esta postula que el aprendizaje es un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones (Pons y Serrano, 2011).

En este proceso, la evaluación cumple un rol fundamental ya que puede convertirse en un apoyo o una barrera de procesos de inclusión. Para favorecer los mismos, deben partir de la certeza de que todo alumno/a es capaz de aprender, es decir que tiene potencialidades y que se merece respeto. Por lo que las evaluaciones deben tener objetivos claros y atender a los diferentes ritmos de aprendizaje. Los conocimientos previos, capacidades, estilos y maneras de aprender, deben ser tomados en cuenta a la hora de establecer criterios para evaluar.

Como lo menciona la Resolución 311/16 del CFE, la promoción, acreditación y certificación de saberes es una de las obligaciones con las que tienen que cumplir las instituciones inclusivas. Es decir que un alumno con discapacidad no sólo debe permanecer en una institución educativa, sino también recibir educación de calidad, ajustada a sus posibilidades. La trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad deberá ser acreditada mediante un instrumento formal de evaluación y certificación del año/ciclo correspondiente en función del diseño y propuesta jurisdiccional, teniendo la posibilidad de incluirse en el mundo del trabajo y definir nuevas alternativas educativas, en articulación con otras modalidades y niveles.

2.4.1 Actores que intervienen en el proceso de evaluación

Para constituir una cultura inclusiva, resulta indispensable reflexionar sobre los actores institucionales que participan en las diferentes instituciones educativas abocadas a ello. Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno sea valorado, fundamentalmente para que todos los estudiantes logren constituirse en plenos sujetos de derecho.

A partir de lo anteriormente descrito, podemos diferenciar a los principales actores intervinientes en los procesos de evaluación: alumno y docente.

Por un lado, el enfoque socio-constructivista promueve la percepción del alumno como un participante activo, pero éste debe ser formado a través de experiencias de aprendizaje que favorezcan la interacción social. De este modo, que un alumno con discapacidad tenga la posibilidad de lograr transitar los citados procesos, depende del posicionamiento y acciones del equipo docente.

Por otro lado, desde el lugar del docente, la enseñanza es un proceso, cuyo propósito fundamental es apoyar y orientar el aprendizaje del alumno, a través de la mediación cognitiva. La función del docente no debe limitarse al sólo hecho de preparar las clases, debido a que él es el encargado de regular y matizar la enseñanza para promover el aprendizaje en sus alumnos. (Alfaro, 2000). Siguiendo los aportes de Alicia Fernández (2012), podemos decir también que la evaluación no debe dirigirse solo al alumno, sino que necesita ser entendida como un análisis del proceso constructivo entre alumno y profesor. Es decir que, en la medida en que los docentes puedan darles a sus propios errores un valor constructivo, podrán también otorgarles ese carácter a los errores de sus alumnos. La autora sostiene que “evaluar debe ser un acompañar, un analizar, un pensar, un atender, un momento de descanso para pensar en lo que hemos realizado, en cómo nos sentimos y en qué hemos aprendido” (Fernández, A., 2012, p. 49).

Además, a partir de los *Lineamientos Organizativos y Curriculares para la Modalidad de Educación Especial*, en la provincia de Tucumán, en el anexo VIII (1996), podemos diferenciar otros actores que intervienen en el proceso de inclusión. Éstos son: padres o tutores, directivos y equipos de apoyo (Equipo coordinador central de integración escolar y equipos interdisciplinarios de apoyo a la Integración escolar de gestión estatal o privada), cada uno con sus funciones correspondientes.

A propósito de los padres, ellos podrán participar activamente de reuniones con el equipo que acompaña el proceso de inclusión, deberán ser informados periódicamente con respecto a la evolución y evaluación del mismo,

comprometerse con el seguimiento y apoyo del proceso educativo de sus hijos. Grolnick et al. (1997) citados por Sánchez Escobedo (2006) describen que el involucramiento personal se refiere a mantenerse informado y estar al corriente de su conducta y aprovechamiento del niño en la escuela. Por otro lado, los autores manifiestan que el involucramiento de los padres en la educación del hijo abarca varios aspectos que influyen en el desarrollo del niño, como lo son la autoestima, la formación de expectativas educativas, la formación de actitudes positivas hacia la escuela, etc. Este involucramiento requiere de la disposición de los maestros, para permitir que los padres los apoyen en su labor profesional (Grolnick et al. citados por Sánchez Escobedo, 2006).

Del mismo modo, el equipo directivo tiene también funciones distintivas, explicitadas en el *Breviario para directores* (2012): la supervisión de planificaciones y el acompañamiento para orientar la toma de decisiones diarias para la enseñanza, observaciones de clase, lectura de carpetas, análisis de planificaciones, entre otras acciones. El director puede acompañar y supervisar el diseño y también la propuesta que desarrollan y su concreción en la enseñanza.

Respecto a los equipos de apoyo externo, según lo indica la Resolución N° 657/5 (MEd), su misión es ofrecer un abordaje integral de la situación educativa del estudiante con discapacidad y su contexto, con el objetivo de mediar el trabajo conjunto, bajar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, promoviendo la inclusión educativa. Además, se espera que estos equipos cuenten con una composición multidisciplinaria con un abordaje interdisciplinario.

En consonancia con la Resolución N° 657/5 (MEd), se destaca también que el acompañamiento pedagógico sólo pueda ser desarrollado por Profesores en Educación Especial. Aunque dicho docente actúa como mediador en los procesos de enseñanza y, especialmente, en las relaciones del estudiante del Servicio de Inclusión Escolar con su docente del aula y sus compañeros, la presencia permanente del mismo puede en algunos casos interferir en el desarrollo de estas relaciones y en el aprendizaje. En la defensa de los derechos

a la educación y a la participación de los estudiantes con discapacidad, la institución no puede solicitar la presencia de un docente de apoyo en forma continua durante la jornada escolar.

Finalmente, podemos mencionar el pensamiento de Casanova (1998), quien aporta una diferenciación relacionada a los roles implicados en la evaluación. En función de quiénes la llevan a cabo y de quiénes son evaluados, realiza una diferenciación de tres tipos de evaluaciones: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Autoevaluación: es aquella en la que el sujeto valora sus actividades. Aquí el agente y sujeto de la evaluación se identifican. El uso de este tipo de evaluación, en función del nivel madurativo de los alumnos, posibilita que los alumnos sepan acerca de sus progresos educativos. Es, a la vez, una manera de motivación y aprendizaje.

Coevaluación: consiste en la evaluación mutua de una actividad realizada entre varias personas. En este caso tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica alumnos y profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulten interesantes para destacar.

Heteroevaluación: consiste en elaborar una evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. (Casanova, 1998, p. 25)

2.4.2 Tipos de evaluación, técnicas e instrumentos

Teniendo en cuenta que la Resolución N° 311/16 menciona que la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad deberá ser acreditada mediante un instrumento formal de evaluación y certificación del año/ciclo correspondiente, en función del diseño y propuesta jurisdiccional, con el fin de que puedan incluirse en el mundo del trabajo y definir nuevas alternativas educativas, en articulación con otras modalidades y niveles, resulta imprescindible destacar aspectos relacionados a los instrumentos de evaluación.

Principalmente, se debe tener en cuenta que, dependiendo del momento en que se introduzca, la evaluación puede ser clasificada en tres clases:

diagnóstica, formativa y sumativa. Con esta categorización, Giné y Piqué (2007) introducen además una observación de los instrumentos que pueden ser utilizados en cada tipo de evaluación:

Evaluación diagnóstica: ofrecida durante la fase inicial de la secuencia formativa, los docentes necesitan poder diagnosticar y pronosticar. Mientras que el alumnado requiere ser consciente de sus conocimientos previos y ubicarlos en relación a lo que desarrollarán a lo largo del tema o la unidad didáctica.

Para efectuar la evaluación diagnóstica pueden ser utilizadas las siguientes técnicas e instrumentos, tales como:

-Técnicas informales: observación (por medio de listas de control), entrevistas, debates, exposición de ideas.

-Técnicas formales: pruebas objetivas, cuestionarios abiertos y cerrados, mapas conceptuales, pruebas de desempeño, resolución de problemas, informes personales.

De esta manera, se puede diagnosticar y pronosticar, siendo ambas necesidades cubiertas.

Evaluación formativa: es un aspecto de suma importancia la necesidad de ir abriendo espacio a una evaluación formadora en beneficio de las habilidades de autorregulación de los aprendizajes de los alumnos (Díaz Barriga, 2002). En relación a ella, Giné y Piqué (2007), plantean que, en la fase del desarrollo del proceso, los docentes necesitan conocer los errores, los aciertos y los obstáculos que dificultan el proceso de aprendizaje. El alumnado necesita obtener información que le ayude a gestionar sus errores, a ser consciente de lo que está haciendo bien y, en definitiva, a autorregular su proceso de aprender.

Además, la realización de la evaluación formativa se puede dar, tanto de tipo informal como semiformal, en episodios didácticos breves y continuos. La implementación podría pensarse, por ejemplo, en los frecuentes intercambios por medio de preguntas y respuestas, observación intuitiva o dirigida mediante rúbricas o listas de cotejo, ejercicios y tareas cotidianas. Mientras que, para episodios didácticos más amplios, algunas de las técnicas de evaluación formal

mencionadas, serán sin duda las más adecuadas. Tales como: trabajos más estructurados, pruebas de desempeño, portafolios, mapas conceptuales, cuestionarios, solución de problemas y ensayos, entre otros. Por lo tanto, debe buscarse un equilibrio entre la *intuición* y la *instrumentación*.

Evaluación sumativa: es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo. Su fin principal consiste en verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas. Por medio de la evaluación sumativa el docente conoce si los aprendizajes estipulados en las intenciones fueron cumplimentados según los criterios y las condiciones expresadas en ellas. Pero, especialmente, esta evaluación provee información que permite derivar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida. Al finalizar un ciclo escolar o un cierto nivel educativo, la institución y el docente tienen la responsabilidad y el compromiso de expedir ciertos juicios, para acreditar el grado y el supuesto nivel de aprendizaje logrado en él. Por medio de calificaciones finales, certificados o títulos, se pretende avalar que un alumno tiene la competencia necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos.

Por su propia naturaleza, la evaluación sumativa atiende, principalmente, a los productos del aprendizaje como consecuencia del proceso de enseñanza global. Por ello, la mayoría de los instrumentos de tipo formal constituirán los recursos más utilizados para valorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes logrados al término del ciclo. Los cuestionarios, las pruebas abiertas y cerradas, las pruebas de desempeño, los portafolios, los trabajos complejos —tales como ensayos o monografías—, son instrumentos muy utilizados en las evaluaciones sumativas. No obstante, es importante tomar en cuenta que la selección o diseño de las estrategias e instrumentos de evaluación que se utilicen, deben siempre enfatizar la amplitud y profundidad de los aprendizajes logrados. Como así también, la funcionalidad y flexibilidad de los mismos, siendo estos indicadores importantes de los aprendizajes significativos conseguidos.

3. Metodología

3.1 Problema de Investigación

¿Qué características tiene el proceso de evaluación de los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión con discapacidad en una institución primaria de educación común de la Ciudad de San Miguel de Tucumán?

3.2 Objetivos

Objetivo General

Caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión escolar en una institución de educación primaria de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Objetivos Específicos

1. Identificar los actores institucionales implicados y su función en el proceso de evaluación de aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión escolar.

2. Describir las concepciones de evaluación de los procesos de aprendizaje que sostienen los actores institucionales implicados en dicho proceso en una institución de educación primaria de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

3. Conocer los instrumentos de evaluación utilizados para evaluar los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión de la institución seleccionada.

3.3 Enfoque metodológico

La presente investigación adoptó un enfoque metodológico cualitativo, se eligió el mismo debido a que este se caracteriza por centrarse en la comprensión del fenómeno, explorándolos siempre desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández Sampieri et al., 2014) lo cual era del interés de las investigadoras.

3.4 Diseño y Alcance

El diseño de la presente investigación fue de tipo no experimental, en tanto no se manipularon variables sino que se buscó conocer las características del fenómeno de interés tal como se dan en su contexto real para después analizarlo (Buendía et al., 1998). Además se trató de un diseño de tipo transversal (Buendía et al., 1998). debido a que se buscó describir y plantear la relación entre diferentes variables .

En cuanto al alcance de la investigación, es de tipo descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014) ya que no se pretendió explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad del proceso de evaluación de los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión escolar en una institución de educación primaria de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

3.5 Participantes

Participaron de este estudio ocho docentes de sexo femenino, de nivel primario con una antigüedad de cinco años o más en el cargo, que trabajan con alumnos que estuvieron o están en proyectos de inclusión escolar de una escuela de gestión pública ubicada en el ámbito urbano de la localidad de San Miguel de Tucumán de la Provincia de Tucumán. Sus edades estuvieron comprendidas entre treinta y cincuenta años. Su formación académica era de nivel terciario.

3.6 Instrumentos de recolección de datos

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada (Robles, 2011). Esto se debe a que las entrevistadoras durante el encuentro con los participantes, además de seguir una guía de asuntos o preguntas confeccionadas, pudieron, con libertad y según se consideró, introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.

La entrevista estuvo formada por diecisiete preguntas guía (se adjunta modelo en Anexos), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes, tal como fue mencionado.

3.7 Procedimientos

Se solicitó autorización para realizar el relevamiento de los datos mediante una nota de pedido, que fue autorizada por la Dirección de la institución, lo que habilitó el ingreso a la misma. Posteriormente se tomó contacto con los participantes, a quienes se ofreció el consentimiento informado solicitándoles su firma y luego se acordó fecha y horario para realizar la entrevista.

El encuentro se llevó a cabo en una institución escolar, de forma individual con cada docente y con una duración aproximada de un módulo escolar. Para la misma se utilizó el protocolo con las preguntas, grabadora de voz, lápiz y papel.

3.8 Análisis de datos

A partir de la información recabada en las entrevistas realizadas se procedió al análisis de su contenido, el cual se realizó desde un enfoque cualitativo. Es decir, se trató de develar los sentidos y significados otorgados por los participantes.

La elaboración de las categorías que organizaron los datos, se ha realizado bajo la lógica deductiva, considerando los objetivos específicos. En la siguiente tabla se enuncian las categorías y subcategorías empleadas en el análisis:

Categoría	Subcategorías
Actores institucionales implicados en el proceso de evaluación de un alumno en proyecto inclusión	Institución educativa. Equipo externo.
Concepciones de evaluación de los actores implicados.	Evaluación como derecho. Evaluación como medición. Evaluación como reflexión

Instrumentos utilizados en la evaluación de alumnos en proyecto inclusión.

Instancias de evaluación
Recursos para evaluar
Otros dispositivos educativos institucionales

4. Resultados

En este apartado se refleja el análisis e interpretación de la información recabada en las entrevistas, junto a las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, analizando puntos de encuentros y/o desencuentros. El mismo se estructurará en categorías y subcategorías elaboradas teniendo en cuenta lo descrito anteriormente y partiendo de un análisis cualitativo.

4.1 Actores involucrados en el proceso de evaluación y su rol

De acuerdo a lo trabajado en el marco teórico y específicamente en relación a la Resolución N° 311/16 (CFE) —donde se establece la creación de un marco y un sistema educativo adecuado que propicie la inclusión de toda persona con discapacidad—, es fundamental hablar de los actores educativos involucrados en la evaluación de alumnos en proyecto de inclusión. Ya que las características de toda práctica inclusiva están definidas por el concepto de inclusión que dichos actores compartan, es decir, por la construcción o no de una cultura inclusiva conjunta.

En primer lugar, nos encontramos con las docentes entrevistadas. Todas ellas destacaron la importancia de su rol en los procesos de inclusión, en general, y en las evaluaciones de alumnos con discapacidad en particular. Algunas mencionaron que entre sus tareas se encuentran la planificación, el dictado y la evaluación de contenidos, su corrección y calificación:

“Yo me encargo de hacer una propuesta de evaluación, en base a su carpeta ya que se va cambiando el contenido para que tenga más imágenes y menos palabras, de la misma forma evalúo”. (E 6)

En el caso de tener alumnos en proceso de inclusión, estas tareas en ocasiones son compartidas con docentes de apoyo, aunque no siempre, por lo que las docentes del aula son las que principalmente realizan el acompañamiento del alumno. Al respecto, podemos citar algunas expresiones de las docentes:

“Los alumnos con discapacidad necesitan otra prueba, por lo general la tengo que hacer yo, ya que no tuve casi la suerte de que venga a acompañarlo una maestra especial”. (E 4)

“Solo yo tengo que tomar y corregir las pruebas. Mi rol es complejo ya que tengo que tener en cuenta lo que saben y lo que pueden hacer”. (E 5)

Tomando esta complejidad que destacan en su rol, es posible articular estos testimonios con el aporte de Alfaro (2000), quien sostiene la importancia de que el docente se convierta en un mediador cognitivo, apoyando y orientando el aprendizaje del alumno. Convirtiéndose además en un participante activo, en consonancia con lo que proponen los postulados del enfoque socio-constructivista, tal como manifiestan las entrevistadas en pasajes como el siguiente:

“Es una instancia donde como docentes debemos no solo pretender corroborar que contenidos aprendieron los alumnos sino también conocer su forma de aprendizaje, la evaluación habla de ellos y de nosotros.” (E6)

Siguiendo una misma línea, en este fragmento se evidencia la presencia del docente comprometido en el proceso de evaluación tal como lo manifiesta Alicia Fernández (2012: 49) al afirmar que “evaluar debe ser un acompañar, un analizar, un pensar, un atender, un momento de descanso para pensar en lo que hemos realizado, en cómo nos sentimos y en qué hemos aprendido”.

En segundo lugar, dentro de los actores institucionales nos encontramos con los docentes de apoyo, quienes participan en la elaboración de la evaluación y en las adaptaciones pertinentes, teniendo en cuenta las necesidades específicas de los alumnos. En este sentido, las entrevistadas destacaron en algunos casos el trabajo en conjunto con dichos docentes:

“Al igual que la adaptación de la planificación, a veces la realizaba la docente de apoyo y otras veces yo y la docente las revisaba o me hacía algunas sugerencias”. (E 3)

“Las evaluaciones las realiza la docente de apoyo teniendo en cuenta la evaluación que yo planteaba para el resto del grupo”. “Una vez que la tenía listo, yo la revisaba y luego se la entregaba a la niña. Y luego la corregimos juntas. Y yo ponía la nota final”. (E 2)

Esta posibilidad de realizar el trabajo conjunto que manifiestan, está vinculada con lo que determina la Resolución N° 657/5 (MEd) donde se destaca que el acompañamiento pedagógico externo sólo puede ser desarrollado por Profesores en Educación Especial. En estos discursos se evidencia el rol mediador manifestado en la citada resolución.

Por otro lado, en algunos casos, frente a la ausencia de la figura pedagógica de un docente de apoyo, la docente del aula o a cargo del grado ha construido sus propios recursos para acompañar. Esto se refleja en las siguientes expresiones de las entrevistadas:

“En mi caso no tenía docente de apoyo este estudiante, por lo que solo era yo la que debía realizar algunas adaptaciones y la evaluación que considera que podían beneficiar”. (E 3)

“Yo no tuve la suerte de tener la maestra especial del Ministerio, me puse a leer y a intentar o inventar a veces lo que tenía que hacer sin saber mucho”. (E 8)

En cuanto al rol del alumno, si bien se expresa en las voces de las personas entrevistadas que las necesidades del alumno son tenidas en cuenta, no se evidencian manifestaciones que lo convoquen como participante activo en el proceso evaluativo. En este sentido, podemos retomar los diferentes tipos de evaluación propuestos por Casanova (1998). En concordancia con lo que expresa el autor, se puede determinar la presencia de la *heteroevaluación* en la totalidad de los casos, ya que todas las propuestas evaluativas mencionadas estaban centradas en el accionar del docente. Es decir que, solo una persona elabora y evalúa por sobre otra. Es necesario mencionar que esto entra en contradicción con el modelo social según lo planteado en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Ley 26.378, 2008) para la cual

la discapacidad no es ya la consecuencia de una deficiencia, sino de una barrera que impide su participación. Podría ser oportuno pensar si este protagonismo docente se convierte en una barrera para la plena inclusión del alumno.

En tercer lugar, podemos mencionar el rol de los padres. En relación a su participación, sólo una entrevistada menciona la intervención de éstos:

“En general es entre yo y la docente que acompaña al alumno y los padres que se interesan y preguntan por cómo va su hijo, y se ve de qué manera se lo puede ayudar para seguir aprendiendo”. (E 2)

Sería posible establecer una articulación entre lo mencionado y lo que plantean Grolnick et al. (1997) al sostener que el involucramiento de los padres en la educación del hijo es fundamental y abarca varios aspectos que influyen en el desarrollo del niño, como lo son la autoestima, la formación de expectativas educativas, la formación de actitudes positivas hacia la escuela, etc. Pero, este involucramiento también requiere de la disposición de los maestros, para permitir que los padres los apoyen en su labor profesional. Sabiendo entonces que de darse los beneficios son para el alumno.

En cuarto lugar, se encuentran los directivos de la institución educativa, cuyo rol no es registrado en las entrevistas realizadas. No podemos a partir de esto afirmar o negar que los directivos no cumplan con sus funciones, explicitadas en el *Breviario para directores* (Dirección General de Cultura y Educación, 2012), como la supervisión de planificaciones y el acompañamiento para orientar la toma de decisiones diarias para la enseñanza, entre otras. Tal vez sea oportuna la profundización para futuras investigaciones.

En quinto lugar, también debemos mencionar a los equipos externos, es decir, los profesionales que acompañan por fuera de la Institución. En relación a ellos, algunas docentes manifestaron lo siguiente:

“Los intercambios no suelen ser muy frecuentes y hay poco acompañamiento de forma general. A veces nulo [...]”. (E 6)

“Siempre es conveniente trabajar en equipo, pero muchas veces esto no se da, los profesionales ofrecen poca ayuda o apoyo para que se pueda acompañar a los alumnos con discapacidad”. (E 8)

“[...] ahora me tocó un niño que tiene dislexia y le pedí a la fonoaudióloga a la que va él, un informe para conocer cómo lo ve ella y en qué etapa del tratamiento va, solicité algunas recomendaciones que me pueda dar para trabajar y la verdad que los intercambios son pocos [...]”. (E 4)

De este modo, según los fragmentos citados podría considerarse que la falta o fallas de comunicación inciden en el trabajo articulado entre las docentes y los equipos externos, lo que ocasiona o podría ocasionar a su vez el malestar manifestado por las docentes.

4.2 Concepciones de los actores sobre el proceso de evaluación.

Respecto de las concepciones de la evaluación manifestadas en las entrevistas de las docentes, todas reconocieron a la misma como un elemento importante que debe ofrecerse a todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad. Esto coincide con lo planteado por Murillo (2016), quien afirma que ser evaluado y recibir información valorativa sobre la educación que se está recibiendo, ha de entenderse también como un derecho, siendo el fin último brindar educación de calidad accesible para todos y todos los ciudadanos. Esto se encuentra reflejado en un pasaje como el siguiente:

“Es una instancia importante a partir de la cual sirve para conocer si se logró alcanzar los objetivos propuestos.” (E 1)

Además, durante la entrevista se solicitó a las docentes comentar alguna experiencia de evaluación de un alumno en proyecto de inclusión. Respecto a un alumno con problemas de motricidad una entrevistada cuenta lo siguiente:

“En el caso de este niño que tiene este grave problema de motricidad, él no puede agarrar el lápiz, no puede escribir, entonces al momento de evaluar, él va dictando, él habla y yo o la docente de apoyo vamos escribiendo al lado; de esa manera logramos resolver la forma de evaluar.” (E 2).

En otros casos, en los que los alumnos están afectados por algún tipo de retraso mental leve o trastornos del espectro autista (TEA), las docentes afirman lo siguiente:

“En mi caso trabajé con un alumno con retraso mental leve por lo que la evaluación que se le ofrecía tenía como en base la evaluación original y de ahí realizaba una adaptación para mantener el mismo formato y consigna”. (E 5).

“Con mi alumno con TEA trabajamos solo en la disminución de actividades. Si en el examen pedía cinco oraciones, a él en el examen le pedía tres. En el otro caso con una bajada en la profundización de contenido. En ambos casos con soportes como grillas y otros materiales concretos. La comprensión lectora de mi alumno con autismo era por medio de dibujos, ya que no hablaba y su producción escrita era baja”. (E 1)

Estas expresiones se vinculan a lo expuesto por Gimeno Sacristán (1992), quien define a la evaluación como el proceso en el que estudiantes, objetivos, materiales, profesores, ambiente educativo reciben la atención del que evalúa. Siendo este, el momento en el que se analizan y valoran las características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación de ese alumno en estos casos teniendo en cuenta las características particulares de estos alumnos en función de su derecho de ser evaluados según sus potencialidades más que sus limitaciones.

En este sentido, lo mencionado evidencia el cumplimiento de la Resolución N° 311/16 del CFE, que establece que un alumno con discapacidad no sólo debe permanecer en una institución educativa, sino también recibir educación de calidad, ajustada a sus posibilidades. Esto marca el cumplimiento de la responsabilidad institucional de acreditar mediante un instrumento formal de evaluación los saberes adquiridos por los estudiantes, en estos casos lo lograron hacer por medio de ajustes las docentes citadas.

Por otro lado, es posible mencionar que tres docentes refieren la obligación administrativa que implica la evaluación, tomando a ésta como un instrumento de medición donde se busca comprobar el rendimiento escolar del estudiantado tal como lo menciona Santos Guerra (2009), enmarcando a esta concepción dentro de la dimensión *tecnológica/positivista*. Citamos algunos fragmentos que lo ejemplifican:

“Es una instancia importante a partir de la cual se conoce si se logró alcanzar los objetivos propuestos”. (E 4).

“Es el momento donde tienen que demostrar lo que aprendieron”. (E 8).

“Una vez finalizado un contenido, unidad didáctica o proyecto pedagógico se realiza una evaluación sobre los puntos más relevantes para tener registro de lo que los alumnos lograron aprender”. (E 3)

En contraposición, otras docentes evidenciaron trabajar con una concepción crítico-reflexiva tal como la expone Santos Guerra (2009) al mencionar la importancia de obtener información de la realidad cotidiana escolar, a través del proceso permanente de reflexión buscando comprender lo que sucede en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta manera ponen de manifiesto:

“Es constante la evaluación sobre la comprensión de consignas, lectura, oralidad, comprensión de textos, participación. Las evaluaciones me dan mucha información”. (E 3)

“Evaluó permanente, observo todos los días en clases a los alumnos, sus logros, su participación y mediante preguntas voy viendo si están aprendiendo”. (E 2)

“Realizo Evaluaciones diarias. Yo me manejo con notas, en donde tengo por ítems, desde participación en el grupo a pasar al pizarrón, las carpetas, las tareas que llevan para hacer en la casa, o bien tareas que hacemos en el aula, algún oral que se le pueda hacer, incluso de ciencias naturales. Evaluó sus saberes previos y demás, observo constantemente”. (E 7).

De este modo, queda claro que, si bien nos encontramos con cierta heterogeneidad respecto a las concepciones que sostienen las docentes sobre la evaluación —enmarcándose algunas en una dimensión tecnológica-positivista y otras en una línea más bien crítico-reflexiva—, en todos los casos es evidente la importancia que le asignan a garantizar los derechos de sus alumnos respecto

a una evaluación de calidad, que se ajuste a sus posibilidades y que permita su inclusión.

4.3 Instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión de la institución seleccionada.

Con respecto a las instancias de evaluación, la mayoría de las entrevistadas sostienen la importancia de iniciar el proceso de enseñanza teniendo en cuenta la información recabada sobre los saberes previos de sus estudiantes. Es decir que destacan la importancia de las pruebas diagnósticas. Citamos algunas expresiones que lo ejemplifican:

“Siempre se planifica teniendo en cuenta los NAP [Núcleos de Aprendizaje Prioritarios], el diseño curricular y por sobre todo la evaluación de diagnóstico que se realiza a principio de año”. (E 1)

“Utilizo los NAP y me fijo mucho en la evaluación de diagnóstico, parto de ahí porque ahí puedo ver qué saben y qué es necesario reforzar” (E 3)

Podemos poner en relación estos fragmentos con lo que exponen Giné y Piqué (2007) al decir que la fase inicial de la secuencia educativa comienza con la necesidad de una evaluación diagnóstica, ya que los docentes necesitan partir de datos para planificar lo que desarrollarán a lo largo del tema o unidades didácticas.

Las entrevistadas a su vez mencionan que para efectuar el diagnóstico utilizan como instrumentos la observación, debates, cuestionarios y pruebas objetivas:

“Observo todos los días en clases a los alumnos, sus logros, su participación y mediante preguntas voy viendo si están aprendiendo”. (E 1)

Por otra parte, así como las docentes mencionan las evaluaciones diagnósticas a comienzo de año, también hacen referencia a aquellas que realizan al final del proceso educativo para verificar si los objetivos planificados han sido cumplidos. Este tipo de evaluación que pone énfasis en los resultados

es definida por Giné y Piqué (2007) como una evaluación sumativa. Al respecto podemos citar el siguiente pasaje:

“Los exámenes son por lo general escritos y los estructuro en base a los contenidos trabajados y bueno en base a eso yo realizo la prueba como una culminación de lo que hemos podido trabajar de ese modo calificar a los estudiantes”. (E 6).

Según lo expresado por las educadoras en relación a los instrumentos utilizados en la instancia sumativa, se obtuvo una coincidencia en las respuestas de las entrevistadas. Todas expresaron que la evaluación escrita es considerada como principal instrumento de recolección de información, aunque mencionan otras técnicas utilizadas en menor medida tales como: exámenes orales, exposiciones con afiches, trabajos prácticos. En este sentido, podemos introducir un fragmento del discurso de dos docentes que hacen referencia al aspecto mencionado:

“Por una cuestión burocrática mayormente se utiliza la evaluación escrita o una instancia de examen oral. Igualmente considero que se realiza una evaluación constante para revisar el proceso. Conocer lo que sirve y beneficia, que estrategias tienen mejores resultados e influyen de manera positiva en los aprendizajes de los alumnos”. (E 1)

“Generalmente escrito, pero también realizo una evaluación permanente, observo todos los días en clases a los alumnos, sus logros, su participación y mediante preguntas voy viendo si están aprendiendo”. (E 2)

Sin embargo, a partir de lo planteado por las entrevistadas es posible distinguir una instancia de evaluación formativa que realizan durante el proceso. Esto se puede observar en un fragmento como el siguiente:

“Observo todos los días en clases a los alumnos, sus logros, su participación y mediante preguntas voy viendo si están aprendiendo”. (E 1)

Por último, considerando lo planteado por Giné y Piqué (2007), la realización de la evaluación formativa se puede realizar en episodios didácticos breves y continuos. Esto implica frecuentes intercambios por medio de preguntas y respuestas, la observación intuitiva o dirigida mediante rúbricas o listas de cotejo, ejercicios y tareas cotidianas.

5. Conclusiones

En este apartado, nos proponemos plasmar algunas ideas a modo de conclusiones, sin pretensiones de ofrecer respuestas acabadas sino a modo de cierre y reflexión con el propósito de brindar aportes para la disciplina Psicopedagógica.

En primera instancia, resulta pertinente mencionar el objetivo general que ha orientado nuestra investigación ha sido caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión escolar, en una institución de educación primaria de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

En este sentido, las entrevistas nos han permitido constatar diferentes aspectos de los procesos de evaluación vinculados con los actores institucionales que intervienen, sus concepciones de la evaluación y los instrumentos que utilizan para evaluar.

Respecto a los actores institucionales, si bien en el proceso de evaluación intervienen diferentes agentes, tales como los docentes de apoyo, la familia, los directivos y el equipo externo, continúa siendo la figura de la docente del aula quien tiene mayor presencia en los procesos de inclusión. Algunas de las docentes entrevistadas destacaron que entre sus tareas se encuentran la planificación, el dictado y la evaluación de contenidos, su corrección y calificación. En el caso de tener alumnos en proceso de inclusión, estas tareas en ocasiones son compartidas con docentes de apoyo, aunque no resulta una práctica habitual. Además, también se manifestaron algunas asperezas en el trabajo en conjunto con los equipos externos y la ausencia al menos en el relato del rol directivo.

Esta fuerte presencia de las docentes del aula en los proyectos de inclusión, coincide también con su centralidad a la hora de evaluar. Esto se debe

a que en todos los casos se hizo referencia a una *heteroevaluación*, dejando de lado otras opciones como la *autoevaluación* o la *coevaluación*.

En relación a las concepciones de la evaluación, de acuerdo a lo enunciado por las participantes, la misma se entiende como un medio para verificar el cumplimiento del derecho de los alumnos en proyecto de inclusión. De este modo, podemos identificar que la totalidad de las docentes reconocieron evaluar a sus alumnos con discapacidad, logrando adaptar la evaluación a las necesidades y capacidades de cada estudiante. El no poner en duda la participación de los mismos en esta instancia, significa un avance, ya que probablemente lentamente se dejan atrás miradas relacionadas con el asistencialismo y la integración puramente social, para pasar esta última a una concepción de alumno centrada en el modelo de la inclusión. Este cambio de paradigma deja de lado la segregación para promover la plena participación.

Más allá de este avance es necesario resaltar que en el discurso de las entrevistadas se observa que la temática de la evaluación pone en juego tensiones. Esto se debe a que la misma no sólo se aplica en un contexto diverso, como lo es el abordaje de la enseñanza de cada grupo de alumnos, sino que también se ve atravesada por múltiples factores administrativos, temporales, de recursos, etc. En este sentido, la mayoría de las entrevistadas reconoce que en general las características del grupo en gran medida determinan aspectos de sus decisiones relacionadas a la evaluación. Este trabajo docente que se sostiene en su mayoría sobre la lectura de las prácticas dentro del aula, sus contextos y las particularidades del alumnado, da cuenta de una concepción y un posicionamiento crítico-reflexivo preponderante, descrito por las docentes como un camino que implica además la aparición de variables normativas que en algún punto limita sus acciones.

Sobre los instrumentos de evaluación, destacamos en primer lugar las evaluaciones diagnósticas que resultan fundamentales para recabar datos acerca de las barreras con las que se encuentran los alumnos en proyecto de inclusión, así como para planificar luego las intervenciones docentes que permitan superar esas barreras. En segundo lugar, podemos mencionar ciertos

instrumentos vinculados con un tipo de evaluación sumativa, principalmente llevada a cabo a partir de exámenes escritos, aunque también, y en menor medida, a partir de exámenes orales, exposiciones de afiches, etc. Por último, también detectamos la implementación de instrumentos relacionados con una evaluación de tipo formativa, en menor medida y reducidos a episodios didácticos breves y continuos tales como preguntas y respuestas y la observación intuitiva, entre otros. Siendo la evaluación escrita en todas las instancias la de mayor presencia.

Pensando en la relación entre discapacidad y evaluación, cabe destacar que desde la Psicopedagogía son numerosos los aportes que se pueden realizar para continuar fortaleciendo la concepción de la evaluación como un derecho en las aulas, ya que consideramos que incluso en la obligación administrativa de evaluar para calificar es posible dar lugar a la diversidad. Es justamente en la trayectoria de los alumnos en proyecto de inclusión donde comprobamos que hay más de una forma de evaluar y calificar. Ya que, la flexibilidad y apertura que se pone en juego al pensar en una propuesta evaluativa enmarcada en un proyecto de inclusión pueden, en un docente con suficiente apertura, ser la semilla que le permita pensar otros modos de evaluar a toda el aula, y es aquí donde como psicopedagogas podemos promover y acompañar estas reflexiones.

A continuación, es conveniente mencionar algunas limitaciones con las que nos encontramos en este recorrido para dar un marco de realidad a la investigación.

La falta de antecedentes en muchos de los aspectos desarrollados implicó la necesidad de adaptar ciertos textos a la temática sin que hayan sido escritos específicamente para ella. Con esto, hacemos referencia a la escasa bibliografía que encontramos respecto a los procesos de evaluación en el ámbito de la inclusión escolar, específicamente en lo que respecta al trabajo del Psicopedagogo más allá de que sea un campo de trabajo común de otras disciplinas además de ésta.

Para la realización de las entrevistas, dificultó su ejecución la época del año en que fueron autorizadas, es decir a fin de año, ya que en esta época los docentes se encuentran sobrecargados de tareas administrativas que ocupan el tiempo que antes tenían disponible para otros fines. Por este motivo, debimos adaptarnos y flexibilizar nuestros tiempos para poder realizar dichas entrevistas.

Por último, en base al camino recorrido podemos identificar algunas sugerencias para próximas investigaciones, tales como el lugar de los PPI (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión) en las propuestas de inclusión escolar, el lugar de los equipos técnicos privados y del Estado, y el diagnóstico de formación docente relacionado a los procesos de inclusión.

6. Referencias bibliográficas

- Alfaro, M. (2000) *Evaluación del Aprendizaje*. Caracas: Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador FEDUPEL. Colección serie azul.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Disponible en: https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Buendía Eismas, L., Colás Bravo, M. P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill. Disponible en: https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf
- Cartoceti, R., Martorello, V., y Schiavi, S. (2020). *La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación*. Buenos Aires: UNICEF. Disponible en: <https://docplayer.es/197815248-La-resolucion-311-16-en-la-argentina-analisis-y-guia-para-su-mejor-implementacion.html>
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. La evaluación en el momento actual*. España: Muralla.
- Castelli, M. G. (2004). *La integración escolar en la provincia de Tucumán: Alcances y perspectivas*. Disponible en: <https://www.academica.org/000-029/117.pdf>
- Consoli, V. (2020). *Marco legal de la educación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/normasmarcogcbaf.pdf>.
- Constitución Nacional de la República Argentina. (1994)
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Dirección General de Cultura y Educación (2012) *Aportes y recomendaciones para la orientación y la supervisión de la enseñanza. Breviario para Directores*. La Plata. Disponible en: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/1-_breviario_para_directores.pdf
- Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía Clínica: Propiciando autoría de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

- Giné, N. y Piqué, B. (2007). "Evaluación para la inclusión: siete propuestas en forma de tesis", *Revista Aula de Innovación Educativa*, (163-164), 7-11. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42038/1/559771.pdf>
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C. y Apostoleris, N. (1997): "Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling", en *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), pp. 538-547.
- Hernández Sampieri, R. H., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ley 23.849 de 1990. (2006, 27 de septiembre). Congreso de la República Argentina. Boletín Oficial. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2/ley-238491990-aprueba-convencion-derechos-nino>
- Ley 26.206 de 2006. (2006, 14 de diciembre). Congreso de la República Argentina. Boletín Oficial. <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley 26.378 de 2008 (2008, 21 de mayo). Congreso de la República Argentina. Boletín Oficial. <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>.
- Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán (2019). *Lineamientos Organizativos y Curriculares Jurisdiccionales del área especial. Anexo VIII- Servicios de inclusión escolar de Estudiantes con Discapacidad*. Resolución N° 0603/5 (MEd) del 31 de Mayo de 2019 - Nuevo Anexo VIII de Resolución N° 657/5(MEd).
- Murillo, F. J. y Román, M. (2016). "La Evaluación Educativa como Derecho Humano", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1). Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4676>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca*. <https://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Pons, R. M. y Serrano, J. M. (2011). "La adquisición del conocimiento: Una perspectiva cognitiva en el dominio de las matemáticas", *Educatio Siglo XXI* 29(2), 117-138. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/133001/122701>

- Quijano Huertas, A. M. (2022) *La evaluación escolar y la discapacidad intelectual: hacia una evaluación formativa en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez Gordillo, M. Y. (2020) *La evaluación en el aula como proceso de inclusión ante la diversidad de estudiantes*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Resolución N°311 (2016). Consejo Federal de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>.
- Robles, B. (2011) "La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico", *Cuicuilco*, 18(52). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rivas, A., Batiuk, V., Composto, C., Mezzadra, F., Scasso, M., Veleda, C., y Vera, A. (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Sánchez Escobedo, P. (2006), "Discapacidad, familia y logro escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2). Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1538Escobedo.pdf>.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). "Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva", *Contextos educativos*, (5), 227-238. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10810/26170>.
- Santos Guerra, M. (1999). *Evaluación educativa, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata.
- Vinacur, T. y Bustos, J. (2019). *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>

Anexos

Anexo A: Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **Proceso de evaluación de los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión escolar** en la ciudad de San Miguel de Tucumán, cuya responsable es Cardozo Vanesa DNI 31809951 y De la Rosa Victoria DNI 32775778.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es Caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes de alumnos en proyecto de inclusión escolar en una institución de educación primaria de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán la siguiente actividad: Entrevista individual.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Anexo B: Guía de preguntas para la entrevista con docentes

Nombre:

Edad:

Institución:

1. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo en la Institución?
2. ¿Cuál es su formación?
3. Nos podría compartir brevemente ¿Cómo decide planificar el dictado de cada tema?
4. ¿Cómo se desarrollan las instancias de planificación y selección de contenidos en procesos evaluativos?
5. ¿Qué objetivo tiene la evaluación para usted en cada momento? ¿Qué le interesa saber/conocer/indagar? Nos podría compartir sus vivencias o experiencias.
6. ¿Nos podría comentar alguna situación de evaluación que pudo realizar a su /algún alumno con discapacidad?
7. ¿Quiénes participan en los acuerdos que sostienen el proceso de evaluación de un alumno en proceso de inclusión?

Repreguntas de lo anterior si no fuera respondido:

- a) ¿Quiénes participan en la ejecución de la evaluación?
 - b) ¿Quiénes participan en la corrección de la evaluación?
8. ¿Quiénes participan en la calificación final del proceso de evaluación?
 9. Si el alumno tiene terapias fuera de la escuela ¿Existe algún intercambio con el equipo externo en relación a la evaluación?
 10. A su entender ¿Los roles en relación a la evaluación son funcionales o cambiaría algo de la organización actual?
 11. Si tuviera que mencionar las formas o las instancias que elige preferentemente para evaluar a sus estudiantes ¿Cuáles serían?

12. Nos podría compartir brevemente ¿De qué manera realiza la selección el material o temas a desarrollar en sus clases?
13. Según su consideración, ¿qué elementos o recursos considera necesarios para evaluar a un alumno con discapacidad?
14. ¿Cuáles son los dispositivos educativos de inclusión que se elaboran desde la Institución?

Anexo C:

CURRICULUM VITAE 1

DATOS PERSONALES

Nombre: De la Rosa María Victoria

Nacionalidad: Argentina

DNI: 32775778

Fecha de Nacimiento 24-04-1987

Domicilio: Laprida 745- San Miguel de Tucumán- Tucumán

Email: vicky2.delarosa@gmail.com

Teléfono (0381) –155161780

EDUCACIÓN

- Terciario: (2006-2010) Profesorado de Educación Inicial- Instituto Decroly-San Miguel de Tucumán.
- Terciario (2011-2018) Psicopedagoga- Instituto Decroly- San Miguel de Tucumán-

EXPERIENCIA LABORAL

- Docente de nivel inicial- sala de 3- Jardín Tuquitos- San Miguel de Tucumán.
- Abordaje psicopedagógico en un servicio de rehabilitación neuropsicolingüística- SPERANTIA-San Miguel de Tucumán.
- Docente de apoyo a la integración- CEDI (centro de estimulación y apoyo a la inclusión escolar) San Miguel de Tucumán.
- Abordaje psicopedagógico en CEDI (centro de estimulación y apoyo a la inclusión escolar) San Miguel de Tucumán.
- Docente de nivel inicial- sala de 3 – Colegio Suizo- San Miguel de Tucumán.

CURRICULUM VITAE 2

DATOS PERSONALES

Nombre: Cardozo Vanesa Elizabeth

Nacionalidad: Argentina

DNI: 31809951

Fecha de Nacimiento 13-11-1985

Domicilio: Zenon Santillan 3362- San Miguel de Tucumán- Tucumán

Email: cardozovane@hotmail.com

Teléfono (0381) –154672238

EDUCACIÓN

- Terciario (2012-2015) Psicopedagoga- Instituto Decroly- San Miguel de Tucumán-

EXPERIENCIA LABORAL

- Abordaje psicopedagógico en equipo intersdisciplinario SENDERO -San Miguel de Tucumán.
- Abordaje de dificultades de aprendizaje -Consultorio privado – modalidad individual y grupal.
- Docente de apoyo a la integración- CEDI (centro de estimulación y apoyo a la inclusión escolar) San Miguel de Tucumán.
- Abordaje psicopedagógico en CEDI (centro de estimulación y apoyo a la inclusión escolar) San Miguel de Tucumán.
- Coordinación de área de Psicopedagogía en CEDI (centro de estimulación y apoyo a la inclusión escolar) San Miguel de Tucumán.