

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN



ACCIONES DE ADECUACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE LOS
APRENDIZAJES,

En estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de la comuna de Concepción,
y su coherencia con la normativa vigente.

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la
Santísima Concepción para optar al grado académico de Magíster en Ciencias de la
Educación.

POR KARLA ANDREA MUÑOZ DURÁN

DIRECTOR DE TESIS: MAITE OTONDO BRICEÑO

COMISIÓN INFORMANTE: XENY GODOY MONTECINOS
MARCELA VALENZUELA RAVANAL

Concepción, agosto de 2017.

A Laura, por la insistencia.
A Roberto y Gabriel, por la paciencia.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, por brindarme la oportunidad de realizar esta investigación de magister en calidad de becaria.

A mi profesora directora de tesis, Sra. Maite Otondo Briceño, por su constancia, optimismo y por compartir su conocimiento en investigación.

A mis colegas, por su comprensión.

Al Sr. Claudio Bustos, quien realizó el análisis estadístico de la investigación

A los profesores que colaboraron respondiendo los instrumentos de recogida de datos.

Agradezco también, a todos los establecimientos que facilitaron la investigación: Colegio Gran Bretaña, Liceo Rep. Israel, Liceo Rebeca Matte, Liceo J. G. Las Heras, Liceo Dgo. Sta. María, Colegio Brasil, Esc. Diego Portales, Escuela René Louvel, Escuela Oscar Castro, Liceo Leopoldo Lucero, Colegio Biobío, Escuela Lagos de Chile, Escuela Agüita de la Perdiz, Escuela Palomares, Escuela Lautaro.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	iii
Tabla de contenidos	iv
ÍNDICE DE TABLAS.....	viii
RESUMEN.....	xi
SUMMARY	xii
CAPÍTULO I:.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
CAPÍTULO I: Planteamiento Del Problema	4
1. Fase Cuantitativa.....	6
1.1 Objetivos específicos cuantitativos.	6
1.2 Pregunta de investigación.	6
1.3 Interrogantes específicas cuantitativas.	7
1.4 Hipótesis.	7
2. Fase Cualitativa.	7
2.1 Objetivos específicos cualitativos.	7
2.2 Interrogantes específicas cualitativas.	8
2.3 Supuestos de la investigación.	8
Justificación de la investigación	9
CAPÍTULO II:.....	11
MARCO CONCEPTUAL O TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO II: Marco Conceptual o Teórico de la Investigación	12
Marco Conceptual	12
1. Evaluación de los aprendizajes.....	12
1.1 Definición del concepto de evaluación educativa.	12
1.2 Enfoques de la evaluación.	14
1.3 Momentos de la evaluación.	16
1.4 Intencionalidad de la evaluación.	17
1.5 Estrategias de evaluación.	18
1.6 Procedimientos de evaluación.	19
1.7 Instrumentos de evaluación.....	21
2. Educación especial.....	24

2.1 Antecedentes históricos y concepto de educación especial.	24
2.2 Atención a la diversidad.	26
2.3 Adecuaciones curriculares para atender a la diversidad.	30
2.4 Diseño Universal de Aprendizaje como respuesta a la adecuación curricular.	31
2.5 Índice para la Inclusión como respuesta a la diversidad.	32
Marco Normativo	33
1. Ley orgánica constitucional de enseñanza.	33
2. Ley de integración social de personas con discapacidad.	34
3. Ley 20.201, modifica subvenciones a establecimientos educacionales.	35
4. Ley general de educación	35
5. Ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.	37
6. Orientaciones técnicas para el funcionamiento de los PIE.	38
6.1 Evaluación diagnóstica de las NEE.	39
6.2 Evaluación de aprendizajes de estudiantes con NEE.	41
7. Decreto 83, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica.	43
Marco Referencial	44
1. Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile.	44
2. Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET).	46
3. Atención a la diversidad en el contexto educativo chileno.	48
4. Flexibilización del currículum para atender a la diversidad.	50
CAPÍTULO III:	51
MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS	51
CAPÍTULO III: Métodos y Procedimientos.	52
Metodología	52
1. Fase cuantitativa.	52
1.1 Población y muestra.	53
1.2 Técnica de recogida de información.	54
1.3 Técnica de análisis de los datos.	54

1.4 Variables.	55
1.5 Definición conceptual y operacional de las variables.	55
2. Fase cualitativa.	57
2.1 Informantes representativos.	57
2.2 Procedimientos.	58
2.3 Categorías de análisis.	59
CAPÍTULO IV:	60
RESULTADOS	60
CAPÍTULO IV: Resultados.....	61
Resultados de la fase cuantitativa	61
1. Demográficos.....	62
2. Análisis por pregunta.	64
Resultados de la fase cualitativa	83
1. Informantes representativos.....	83
2. Informe dimensión cualitativa.	84
2.1 Codificación de la información.	84
2.2 Levantamiento de categorías.....	86
2.3 Matriz de triangulación.	90
2.4 Análisis de los datos cualitativos	90
Capítulo V:	113
Análisis y Discusión	113
Capítulo V: Análisis y Discusión.....	114
1- Evaluación de los aprendizajes.	114
2- Dimensión 2: Educación Especial.....	118
3- Discusión en relación a las Orientaciones Técnicas para PIE.	122
3.1 Definición del programa de integración.	123
3.2 Planificación de un PIE.	124
3.3 Condiciones de la evaluación diagnóstica en el ámbito educativo.	125
3.4 Conceptualización del trabajo colaborativo.	127
3.5 Diseño de la respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo correspondiente al nivel (Plan de Clase).	131
3.6 Elaboración del plan de apoyo individual del estudiante.	132

3.7 Diseño de la evaluación y el registro de los aprendizajes tanto de los estudiantes que presentan NEE transitorias como permanentes.....	135
3.8 Orientaciones específicas para la co-enseñanza	138
CAPÍTULO VI:	140
Conclusiones y Proyecciones	140
CAPÍTULO VI: Conclusiones y Proyecciones.....	141
1- Acciones de adaptación evaluativa que realizan los docentes de aula regular y educación diferencial.....	141
2- Vinculación que tienen las adaptaciones evaluativas implementadas por los profesores de aula regular y educación diferencial, con la normativa vigente para programas de integración.....	142
3- Intervención el equipo multiprofesional en la evaluación de los aprendizajes de alumnos con NEE.....	144
4- Experiencia de los profesores de aula común y diferencial en los ajustes evaluativos de los estudiantes con NEE transitorias o permanentes.....	146
5-facilitadores y obstáculos que encuentran los profesores de aula común y diferencial, para la adaptación de la evaluación.	147
6- Aspectos que facilita u obstaculiza la participación de la familia las decisiones para la evaluación de los aprendizajes de estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	148
7- Limitaciones del estudio.....	150
8- Proyecciones del estudio.	151
Referencias Bibliográficas	153
1. Referencias Bibliográficas.....	153
2. Referencias Normativas.....	155
3. Referencias a publicaciones.....	156
Anexos	158
Anexo 1: Categorías de análisis.....	159
Anexo 2: Matriz de hallazgos para profesores de aula y diferencial	160
Anexo 3: Matriz de cruzamiento para profesores de aula y diferencial	164
Anexo 3: Guion temático entrevista.....	166
Anexo 4: Definición conceptual y operacional de las variables	168
Anexo 5: Codificación de la información.....	171
Anexo 6: Tablas de levantamiento de categorías.....	175
Anexo 7: Tablas de matriz de triangulación	179

Anexo 8: Transcripción de entrevistas	194
Entrevista 1: Profesora diferencial, 2°, 3°, 6° y 7°, establecimiento particular subvencionado.	194
Entrevista 2: Profesora EGB 1ro básico, mención Lenguaje e Historia, establecimiento municipal.....	196
Entrevista 3: Educadora de párvulos, sistema municipal, NT1.....	197
Entrevista 4: Profesora EGB, 4to básico, establecimiento particular subvencionado.	200
Entrevista 5: Profesora EGB 4to, establecimiento municipal.	202
Entrevista 6: Profesora EGB, mención en Lenguaje y Comunicación, NB2, 5to a 7mo año, establecimiento particular subvencionado	205
Entrevista 7: Profesora EGB, mención en Matemática, 5to y 6to año, Establecimiento Municipal.....	207
Entrevista 8: Profesora EGB, mención en Lenguaje, 2do básico, Establecimiento particular subvencionado.	209
Entrevista 9: Profesora Educación diferencial, Establecimiento municipal, 3ro, 4to, 5to y 8vo básico.	211
Entrevista 10: Educadora de Párvulos. NT1, Establecimiento Particular subvencionado.	213
Entrevista 11: Profesora EGB, mención en Lenguaje y Comunicación, 2do año, Establecimiento Municipal.....	215
Entrevista 12: Profesora EGB, mención en matemática, 2do ciclo, establecimiento particular subvencionado.	217
INFORME DE LOS PROFESORES REVISORES	220

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla III – 1. Ejemplo de la definición conceptual y operacional de las variables.....	68
Tabla III – 2. Categorías de análisis cualitativo.....	71
Tabla IV – 1. Título profesional de los participantes.....	74
Tabla IV – 2. Centro de formación de los participantes.....	75
Tabla IV – 3. Último grado académico obtenido.....	76
Tabla IV – 4. Participación de los docentes en ciclos.....	76
Tabla IV – 5. Concepto de Evaluación declarado por los participantes.....	77

Tabla IV – 6. Enfoque evaluativo declarado por los participantes.....	77
Tabla IV – 7. Momento evaluativo más importante.....	78
Tabla IV – 8. Evaluación más importante según su intencionalidad.....	78
Tabla IV – 9. Concepto de estrategias de evaluación.....	79
Tabla IV – 10. Procedimientos de evaluación priorizados por los docentes.....	80
Tabla IV – 11. Instrumentos de evaluación más utilizados en los últimos 12 meses...81	
Tabla IV – 12. Concepto de PIE.....	81
Tabla IV – 13. Expresión de la inclusión dentro del establecimiento.....	82
Tabla IV – 14. Concepto de NEE.....	82
Tabla IV – 15. Ajustes realizados por el equipo de aula.....	83
Tabla IV – 16. Modelo de planificación para estudiantes NEE.....	84
Tabla IV – 17. Miembros del equipo de aula que toman decisiones de evaluación ...84	
Tabla IV – 18. Tipo de NEET presente en el aula común.....	85
Tabla IV – 19. Tipo de NEEP presente en el aula común.....	86
Tabla IV – 20. Principios Inclusivos presentes en las escuelas.....	87
Tabla IV – 21. Criterios para la evaluación de los aprendizajes en estudiantes NEE...87	
Tabla IV – 22. Funciones realizadas por el equipo de aula.....	88
Tabla IV – 23. Acciones para el diseño de evaluación y registro de aprendizajes de alumnos NEE.....	89
Tabla IV – 24. Principios DUA no afianzados en los establecimientos educativos...90	
Tabla IV – 25. Etapa de implementación de la educación inclusiva en los establecimientos.....	91
Tabla IV – 26. Participantes entrevista semiestructurada.....	95
Tabla IV – 27. Ejemplo del listado de códigos.....	96
Tabla IV – 28. Ejemplo del levantamiento de categoría 1: Experiencias de adaptación en la evaluación.....	99
Tabla IV – 29. Levantamiento de categoría 2: Facilitadores para la adaptación de la evaluación.....	100
Tabla IV – 30. Levantamiento de categoría 3: obstaculizadores para la adaptación de la evaluación.....	100

Tabla IV – 31. Ejemplo del levantamiento de categoría 4: Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación.....101

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es describir las acciones de evaluación de los aprendizajes para los estudiantes con necesidades educativas especiales, realizadas por profesores de aula regular y de educación diferencial, evidenciando la coherencia entre estas acciones y la propuesta de la normativa vigente. Este estudio se justifica desde la importancia a la evaluación de los aprendizajes sistemática y auténtica (Ahumada, 2001), la debilidad en la organización y la planificación de acciones para la diversidad al interior del aula; además prácticas de planificación y evaluación en forma conjunta, profesor de aula y diferencial, están muy débilmente relacionadas, en un estudio de Ministerio de Educación (Marfán, Castillo, González & Ferreira, 2013); sumado a la atribución de responsabilidades externas de responsabilidad por los aprendizajes (López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2014; San Martín, 2012).

Esta tesis se enmarca como una investigación de integración de paradigmas, secuencial, mixto, por complementación. La primera fase, cuantitativa, corresponde a un estudio descriptivo, no experimental, transeccional, realizado a través de un cuestionario autoadministrado a profesores de educación básica, diferencial y de enseñanza media, además de educadoras de párvulos, que realizan trabajo de coordinación para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, en la comuna de Concepción. La segunda fase, cualitativa se desarrolló mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada a 12 profesores que participaron de la primera fase.

Dentro de los principales resultados se encontró diferencias entre los conceptos que declaran los profesores y las acciones que describen realizar; se declaran conceptos constructivistas e inclusivos, pero utilizan procedimientos tradicionales, que priorizan el rendimiento antes que en la inclusión. Los docentes manifiestan realizar acciones en concordancia con la normativa vigente, pero al describir sus prácticas se observa que se centran en la prueba escrita como principal instrumento de evaluación, los equipos multidisciplinares no incorporan a los padres en la planificación; no obstante los docentes manifiestan una valoración positiva de la incorporación de la familia en la toma de decisiones para la evaluación.

SUMMARY

The objective of this research is to describe the actions of evaluation of the learning for students with special educational needs, made by teachers of regular classroom and differential education, showing the coherence between these actions and the proposal of the current legislation. This study is justified from the importance to the evaluation of systematic and authentic learning (Ahumada, 2001), weakness in the organization and action planning for diversity in the classroom; besides, joint planning and evaluation practices, classroom teacher and differential one, are very weakly related, in a study by the Ministry of Education (Marfán, Castillo, González & Ferreira, 2013); added to the attribution of external responsibilities of responsibility for learning. (López et al., 2014; San Martín, 2012).

This thesis is framed as a research of paradigms' integration, sequential, mixed, by complementation. The first phase, quantitative, corresponds to a descriptive, non-experimental, transactional study, made through a self-administered questionnaire to teachers of elementary, differential and secondary education, as well as, nursery educators, who perform coordination work for the attention of students with special educational needs, in the city of Concepción. The second phase, qualitative, was developed through the application of a semi-structured interview to 12 teachers who participated in the first phase.

Within the main results we found differences between the concepts that teachers declare and the actions they describe to do; constructivist and inclusive concepts are declared, but they use traditional procedures that prioritize performance rather than inclusion.

The teachers express to perform actions in agreement with current regulations, but when describing their practices it is observed that they focus on the written test as the main evaluation tool, multidisciplinary teams do not incorporate parents in planning; however, teachers express a positive assessment about the incorporation of the family in decision-making for evaluation.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo chileno se fundamenta en principios inclusivos, de igualdad y equidad; no obstante es complejo asegurar estos aspectos, sin evaluar los progresos de los estudiantes en forma igualmente equitativa. La situación actual investigada, indica ambigüedad en la definición de papeles y responsabilidades en la supervisión de los avances y resultados de aprendizaje (López et al., 2014), una distancia entre el discurso inclusivo del Ministerio de Educación y las prácticas evaluativas efectivamente implementadas (Marfán et al., 2013), un doble discurso de la política educativa chilena que propone la inclusión desde los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración de énfasis psicomédico (López et al., 2014); donde la ley determina los requisitos e instrumentos diagnósticos para elegir a los beneficiarios de una subvención (Peña, 2013). Todo esto conlleva a una proyección de la responsabilidad de los aprendizajes de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) en las profesoras diferenciales o en sus familias (López et al., 2014) aunque ésta no se involucra en las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que actualmente no se valora el conocimiento de la comunidad como co-formadores (Peña-Sandoval & Montecinos, 2016).

De estos antecedentes, se desprende la interrogante sobre qué acciones realizan los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes con NEE, considerando que estos resultados guardan relación con la permanencia y el progreso de estos alumnos dentro del sistema educacional, principios declarados dentro de la legislación educativa chilena (Decreto 83 exento, 2015). Junto a lo anterior se observa un vacío en el conocimiento científico, al tratarse específicamente de estudiantes con NEE que pertenecen a programas de integración escolar (en adelante PIE); instancias ampliamente investigadas en los últimos años y que se encuentra actualmente en proceso de reforma y aplicación de un nuevo reglamento que regula la adecuación curricular para estudiantes con NEE.

Esto conlleva a que los resultados de la presente investigación, cuyo objetivo general fue describir las acciones de adecuación en la evaluación de los aprendizajes para los

estudiantes con NEE, de profesores de aula regular y de educación diferencial, para describir la coherencia entre estas acciones y la propuesta de la normativa vigente; cobren importancia frente a los nuevos cambios y permitan continuar investigando en función de los hallazgos encontrados en la comuna de Concepción.

Para realizar este estudio secuencial mixto, se comenzó con una primera fase cuantitativa, donde se aplicó una encuesta a una muestra no probabilística intencionada de 107 docentes de la comuna de Concepción, que consistió en comprobar la hipótesis que las adaptaciones evaluativas que realizan profesores de educación básica y diferencial no guardan coherencia con la normativa vigente para la atención de estudiantes con NEE. Los resultados obtenidos en esta primera fase, fueron complementados a través de una segunda fase cualitativa que permitirá ampliar el conocimiento en torno a cómo estos profesores deciden los ajustes evaluativos que requieren sus estudiantes NEE y la valoración que dan a la participación de la familia en la decisión de estos ajustes; para ello se desarrolló una entrevista semiestructurada con 12 docentes que participaron de la primera fase. En cada una de las fases se realizó su correspondiente análisis de resultados que cruzaron al terminar el estudio.

El texto se estructura en 6 capítulos, comenzando con el planteamiento del problema, una revisión de antecedentes teóricos diferenciando conceptos teóricos, normativa e investigaciones recientes; posteriormente se da cuenta de la metodología y el curso de cada una de las fases.

CAPÍTULO I:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CAPÍTULO I: Planteamiento Del Problema

La Ley General de Educación (en adelante LGE), declara como uno de sus principios que la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley (Ley 20.370, 2009), además señala que el sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial (Ley 20.370, 2009); no obstante, no es posible asegurar la concreción de estos dos principios sin claridad en las acciones evaluativas que permiten dar cuenta del grado de aprendizaje alcanzado, puesto que se observa ambigüedad en la definición de papeles y responsabilidades en la supervisión de los avances y resultados de aprendizaje (López et al., 2014); además de una distancia entre el discurso inclusivo del Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) y las prácticas evaluativas efectivamente implementadas (Marfán et al., 2013), que podría estar relacionado con que la política educativa chilena tiene un carácter híbrido, dado que propone la inclusión desde los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración de énfasis psicomédico (López et al., 2014); donde la ley determina los requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas que se necesitan para elegir a los beneficiarios de una subvención (Peña, 2013) y el diagnóstico señalado tendrá un rol fundamental en la escuela para el funcionamiento correcto y fluido del aprendizaje (Peña, 2013).

El sistema educativo chileno se ha reformado profundamente durante las últimas décadas, para garantizar educación para todos los estudiantes, en base al acceso, participación y progreso, asegurando calidad en la educación pública, como el Marco de la Buena Enseñanza, que establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar en su trabajo en aula, fortaleciendo así la profesión docente (MINEDUC, 2008). Esta reforma, incorpora apoyos para estudiantes con NEE; preocupación explícita en la LGE al referirse a la modalidad de “educación diferencial”. Se regula la normativa relativa a la subvención de estudiantes

pertenecientes a programas de integración escolar (en adelante PIE) (Ley 20.201, 2007), las normas para determinar los alumnos beneficiarios de las subvenciones para educación especial (Decreto 170, 2009); las posteriores Orientaciones Técnicas para PIE, enfocadas en la evaluación de ingreso a educación especial y la organización de la atención por parte de los diferentes profesionales de apoyo (profesores especialistas, fonoaudiólogos y psicólogos) (MINEDUC, 2013a); que vienen a complementarse con el decreto 83/2015 que aprueba los criterios y adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE (Decreto 83 exento, 2015). Estos documentos legales han sido trabajados en jornadas de análisis y difundidos por el MINEDUC para asegurar que profesores de educación básica y diferencial trabajen en conjunto, garantizando el desarrollo de aprendizajes y la evaluación de alumnos con NEE.

Dado los antecedentes anteriormente presentados, se observa un vacío de conocimiento y necesidad de investigación en cuanto a las acciones realizadas por profesores para la evaluación de los aprendizajes en estudiantes con NEE transitorias y permanentes, investigando las prácticas de adecuación evaluativa implementadas por profesores de aula común y diferencial de la comuna de Concepción, en coherencia con las premisas de MINEDUC en función de la calidad, progreso y promoción de todos los estudiantes dentro del sistema educativo chileno.

Objetivo General

Describir las acciones de los profesores de aula regular y de educación diferencial para la adecuación de la evaluación de los aprendizajes en estudiantes con NEE, para describir la coherencia entre estas acciones y la propuesta de la normativa vigente.

1. Fase Cuantitativa.

1.1 Objetivos específicos cuantitativos.

- a) Identificar las acciones de adaptación evaluativa que los docentes de aula regular y educación diferencial, declaran realizar para la evaluación de los aprendizajes en estudiantes con NEE.
- b) Indagar las adaptaciones evaluativas implementadas por profesores de aula regular y educación diferencial, y su relación con la normativa vigente para programas de integración.
- c) Describir la participación del equipo multiprofesional, en las decisiones relativas a la evaluación de los aprendizajes de alumnos con NEE pertenecientes a PIE.

1.2 Pregunta de investigación.

Tras analizar los antecedentes en torno a la evaluación de los aprendizajes en estudiantes con NEE, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué acciones de adecuación evaluativa realizan los profesores de aula regular y de educación diferencial, que trabajan con alumnos con NEE permanentes y transitorias, para la evaluación de los aprendizajes?

1.3 Interrogantes específicas cuantitativas.

- a) ¿Qué acciones de adaptación evaluativa realizan los docentes de aula regular y educación diferencial, respecto de la evaluación de los aprendizajes en estudiantes con NEE?
- b) ¿Qué vinculación tienen las adaptaciones evaluativas implementadas por los profesores de aula regular y educación diferencial, con la normativa vigente para programas de integración?
- c) ¿Cómo interviene el equipo multiprofesional en la evaluación de los aprendizajes de alumnos con NEE?

1.4 Hipótesis.

H – Los profesores realizan acciones para la adecuación de la evaluación de los estudiantes con NEE, poco vinculadas con la normativa vigente para dar respuesta a las necesidades detectadas en el aula.

H₀ – Los profesores no realizan acciones para la adecuación de la evaluación de los estudiantes con NEE, vinculadas con la normativa vigente para dar respuesta a las necesidades detectadas en el aula.

2. Fase Cualitativa.

2.1 Objetivos específicos cualitativos.

- a) Indagar la experiencia de los profesores de aula común y diferencial, con respecto a la adaptación evaluativa que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.

- b) Explorar los facilitadores y obstaculizadores que tienen los profesores de aula común y diferencial, para la adaptación de la evaluación que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.
- c) Conocer aspectos que dificulten o faciliten la participación de la familia en las decisiones evaluativas en estudiantes con NEE transitorias o permanentes.

2.2 Interrogantes específicas cualitativas.

- a) ¿Cuál es la experiencia de los profesores de aula común y diferencial en los ajustes evaluativos de los estudiantes con NEE transitorias o permanentes?
- b) ¿Qué facilitadores u obstáculos encuentran los profesores de aula común y diferencial, para la adaptación de la evaluación?
- c) ¿Qué aspectos facilita u obstaculiza la participación de la familia las decisiones para la evaluación de los aprendizajes de estudiantes con NEE transitorias o permanentes?

2.3 Supuestos de la investigación.

- a) Los profesores de aula común y diferencial expresan en sus relatos tener experiencias conjuntas de ajustes evaluativos en base a su valoración de la NEE.
- b) Los profesores de aula común y de educación diferencial tienen obstáculos externos, como la implicación de la familia, a su praxis directa con sus estudiantes, para la adaptación de la evaluación.
- c) Los profesores de aula común y de educación diferencial desestiman la participación de la familia en la planificación de la evaluación.

Justificación de la investigación

Investigar sobre la importancia de evaluación de los aprendizajes en estudiantes con NEE, además de dar cuenta de las acciones desarrolladas y facilitar la toma de decisiones, se justifica de acuerdo a lo planteado en el Marco para la Buena Enseñanza, donde se señala que la práctica pedagógica condiciona el desarrollo de aprendizajes de calidad, además de condicionar la equidad al interior de la sala de clases. “Lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer es crucial en las oportunidades de aprendizaje que tendrán los alumnos” (MINEDUC, 2008, p. 39); esto no sólo se relaciona con saberes relativos a la didáctica; sino también con saber evaluar el desarrollo de aprendizajes de calidad que han alcanzado los estudiantes. Para ello se propone que la evaluación de los aprendizajes, sea desarrollada de manera sistemática y auténtica (Ahumada, 2001), enmarcada en la mirada del aprendizaje como un proceso constructivo interno, donde la mediación y la interacción con otros conllevarán al logro de una construcción de saberes culturales (Condemarin & Medina, 2000; Ahumada, 2005).

Desde un punto de vista del derecho social a una educación de calidad, las aulas del sector municipal y las escuelas del sector particular subvencionado que reciben una Subvención Especial Preferencial (en adelante SEP), concentran la mayoría de la población de estudiantes con NEE (Marfán et al., 2013), alumnos que requieren de un diseño de la evaluación a cargo de un equipo de aula (MINEDUC, 2013a). Sin embargo, el análisis de la implementación de los PIE realizado por encargo del MINEDUC ha determinado dualidad en el nivel de instalación de procesos asociados a los PIE, no existe el mismo nivel de institucionalización en lo que respecta al desarrollo de una lógica de trabajo que asegure el aprendizaje de calidad de los y las estudiantes; existe debilidad en la organización y planificación de acciones para el trabajo con la diversidad al interior del aula; además de que las prácticas de planificación y evaluación de estudiantes en forma conjunta, profesor de aula y diferencial, están muy débilmente relacionadas (Marfán et al., 2013); sumado a la atribución de responsabilidades externas de responsabilidad por los aprendizajes (López et al., 2014).

La relevancia de esta investigación radica en que ha permitido evidenciar experiencias docentes y acciones evaluativas declaradas por profesores de aula común y diferencial, de la comuna de Concepción, en relación a la adecuación de la evaluación de los aprendizajes que ellos realizan para sus estudiantes con NEE transitorias y permanentes; permitiendo además, visualizar quiénes componen el equipo de aula, quiénes participan realmente de las decisiones relativas a la evaluación de los aprendizajes para estos estudiantes y cuál es la importancia que se otorgan a la familia, dentro del proceso de evaluación. Es importante observar el impacto social de una inadecuada evaluación de los aprendizajes, que puede llegar a vulnerar el derecho a la educación y la inclusión escolar, pues condiciona la participación y el progreso de estos alumnos dentro del sistema escolar (Ley 20.422, 2010).

CAPÍTULO II:
MARCO CONCEPTUAL O TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO II: Marco Conceptual o Teórico de la Investigación

Este marco teórico se ha dividido en tres áreas a desarrollar, presentando un primer apartado relativo a referencias bibliográficas relevantes; un segundo apartado donde se abordará la normativa sobre educación especial y la evaluación de los estudiantes NEE adscritos a PIE y una tercera parte destinada al análisis de investigaciones en torno a la evaluación de los aprendizajes en estudiantes con NEE.

Marco Conceptual

Con el fin de organizar los elementos bibliográficos más pertinentes al desarrollo del marco conceptual, se diferenció la información de acuerdo a tres ámbitos involucrados en la presente investigación: La evaluación de los aprendizajes, la educación especial y, en una fusión de ambos aspectos, la evaluación de los aprendizajes en el caso de las necesidades educativas especiales.

1. Evaluación de los aprendizajes.

1.1 Definición del concepto de evaluación educativa.

La evolución del concepto de evaluación cubre alrededor de cuatro mil años en la historia de la humanidad; no obstante se destaca la segunda mitad del siglo XX como el periodo más prolífico en cuanto al desarrollo de investigaciones sobre evaluación de los aprendizajes (Escudero, 2003).

Desde el periodo clásico hasta el siglo XVIII, aproximadamente, se concibió a la evaluación como un juicio de valor con respecto a la calidad de un objeto o proceso educativo (Ahumada, 2005), como es observable en los exámenes orales en la Antigua Grecia (Blanco, 1994 citado en Escudero, 2003), Roma Imperial, Edad Media (Bernstein, 2001); y hasta el siglo XVIII, periodo en que aumenta el acceso a la educación, surge la necesidad de comprobar los aprendizajes de manera individual y los méritos de las instituciones educativas, dándose inicio a los exámenes escritos y

llegándose a elaborar normas relativas a su utilización (Gil, 1992 citado en Escudero, 2003), en torno a una medición consistente en la asignación de numerales que expresen de forma cuantitativa el nivel en que un estudiante posee ciertas características (Ahumada, 2005).

Con la aparición de las investigaciones de Ralph Tyler (citado en Escudero, 2003), después de la década del treinta, se inicia un movimiento de la evaluación que busca determinar el grado de logro de objetivos previamente asignados (Ahumada, 2005) Este investigador, decidió separar la Evaluación Educativa de la psicométrica, evidenciando la necesidad de una disciplina científica que busque mejorar la calidad de la educación.

Durante la década del setenta, Stufflebeam señala que la evaluación educativa no sólo debe dar cuenta del logro de objetivos, sino que debe facilitar la toma de decisiones; por lo que la evaluación es vista “como el proceso de determinar, obtener y proporcionar información relevante para juzgar, decisiones alternativas” (Alkin, 1969; Stufflebeam, 1971; McDonald, 1976; Crombach, 1982; en Hernández y León, Montes, & Delijorge, 2013; Castro, Zayas, Saiz, Sorokina, Castillo, Sánchez y Arellano 2013). Esta última definición se ha ido transformando con las investigaciones posteriores, en la línea del constructivismo, donde el profesor realiza un proceso mediante el que recopila información sobre la ejecución; es decir, una evaluación que recolecta y sintetiza información sobre los aprendizajes de los estudiantes (Condemarin & Medina, 2000). Una mirada actual es la evaluación vista como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1995); donde el diálogo se hace necesario para que los distintos participantes del proceso de evaluación busquen la verdad y el valor del programa.

Definiéndola desde una mirada ecléctica, Ahumada sugiere que la evaluación es el “proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones de mejora” (Ahumada, 2001, p. 22).

1.2 Enfoques de la evaluación.

Para organizar estos cambios en el concepto de evaluación, se relaciona cada periodo a un enfoque evaluativo (Ahumada, 2005), entendiéndose un primer enfoque referido a normas (1960-1980) en el que se buscaba contrastar los resultados de un alumno con los obtenidos por un grupo.

En un segundo periodo, la evaluación estaba referida a criterios (1980-2000), en este momento se analizaban los logros individuales en función al objetivo trazado para un estudiante o un grupo de alumnos.

En el tercer periodo, posterior a 1990, la evaluación se relaciona con la construcción de conocimientos, por lo que se evalúa un estudiante en particular en función de un aprendizaje significativo (Ahumada, 2005).

Hace más de una década, Ahumada ofrece una comparación entre el enfoque evaluativo predominante y el enfoque auténtico que propone instalar en las escuelas; donde la primera diferencia corresponde a la modificación de la enseñanza-evaluación grupal y uniforme, por una enseñanza personalizada y una evaluación diferenciada (Ahumada, 2005). Esta propuesta no está pensada en los estudiantes con NEE, sino en la totalidad del grupo con el que se desarrolle la actividad; correspondiendo así a una mirada más inclusiva de la evaluación de los aprendizajes; ya que es individualizada y multidimensional.

La importancia de transformar la evaluación tradicional a una evaluación auténtica, radica en que la mirada tradicional dificulta la innovación pedagógica (Condemarin & Medina, 2000). Estas autoras fundamentan su mirada, argumentando, entre varios, que la evaluación educativa tradicional: tiende a clasificar a los estudiantes en categorías de acuerdo a su rendimiento académico (buenos, malos y regulares); responsabiliza al estudiante de su desempeño académico, restando responsabilidad a la escuela en este proceso; limita el ajuste de la respuesta educativa a las características individuales; limita la innovación y empobrece el abanico de actividades presentadas; el estudiante no está centrado en aprender, sino en responder lo que el profesor espera; frena la autonomía del alumno, quien actúa sólo si existe una calificación que lo motive;

prioriza la prueba como instrumento de evaluación, la que no informa acerca de la construcción de conocimiento que realiza cada estudiante; no otorga tiempo suficiente al aprendizaje, pues se aplica aceleradamente, cuando el alumno aún no es capaz de transferir lo que ha aprendido; no considera condiciones, ni características del contexto, tales como experiencias previas, prácticas culturales, materiales educativos y mediación recibida por la familia (Condemarin & Medina, 2000).

La evaluación auténtica busca mejorar la calidad y el nivel de aprendizajes, permitiendo que todos los estudiantes aprendan desde su diversidad, mediante la evaluación de competencias y desempeños, no sólo de conocimientos; además, éstos últimos ya no serían entregados por el profesor, quien pasaría a tomar un rol de mediador entre los conocimientos previos y los nuevos (Ahumada, 2005). La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos, ya que surge desde un enfoque constructivista, cuyas acciones se basan en identificar los conceptos que un estudiante tiene sobre un tema, la posibilidad de cambiar éstos confrontando al alumno con sus ideas previas, la nueva propuesta y el aprendizaje que está logrando; además de entregar la posibilidad de aplicar los nuevos conceptos a situaciones concretas para asegurar su transferibilidad (Ahumada, 2005).

Los principios evaluativos que este autor, recomienda mantener corresponden:

- Continuidad y permanencia de la evaluación, en condiciones que no debiese ser advertida por el estudiante.
- Carácter retroalimentador del proceso evaluativo, donde el error es parte del proceso e indicaría las áreas a reforzar.
- Funciones de la evaluación en el proceso de aprendizaje, focalizadas según su intencionalidad.
- Propiedad consustancial del proceso evaluativo, involucrando la autoevaluación y coevaluación.
- Utilización de nuevos procedimientos de evaluación, implementando variedad en los mismos (Ahumada, 2005).

1.3 Momentos de la evaluación.

La evaluación de los aprendizajes es una herramienta fundamental, pues entrega información sobre los modelos de aprendizaje y de enseñanza. A partir de esa información se podrá reflexionar para tomar decisiones; Sin embargo, esta percepción variará dependiendo del enfoque (conductista o constructivista). Al tratarse de una evaluación del aprendizaje con miras a la construcción de nuevos aprendizajes, aportará información sobre las fortalezas y debilidades en el área de estudio, además de información sobre cómo superar las debilidades (Condemarin & Medina, 2000).

El proceso de recogida de la información se realiza en diferentes momentos; siendo el primero la Evaluación Inicial, al comienzo de la fase o etapa de aprendizaje, proporcionando datos sobre los aprendizajes previos, expectativas e intereses de los alumnos, sus necesidades de ayudas pedagógicas y permitiendo conocer en qué nivel se encuentran los alumnos; así como sus ideas previas, sus dificultades o debilidades (Muñoz, 2006).

Los fines de la evaluación inicial son tres: establecer el nivel real del alumno, identificar aprendizajes previos (carencias, errores) y los elementos que permitan realizar ajustes o modificaciones del programa (Muñoz, 2006). Sus funciones serían la determinación de necesidades y la selección de los contenidos por enseñar (Ahumada, 2005).

La evaluación procesual, se realiza durante el proceso que conlleva el aprendizaje. Posibilita identificar las fortalezas que presentan los alumnos durante el proceso de enseñanza; así como conocer errores o falencias del quehacer pedagógico. Por esto requiere de la recolección sistemática de información. Implica reflexión del docente, para realizar las modificaciones didácticas pertinentes, que faciliten la obtención de los logros esperados (Muñoz, 2006).

La evaluación procesual se inicia al mismo tiempo que se inicia un proceso de aprendizaje nuevo, un nuevo objetivo; y deja de hacerse, cuando ya se conoce la realidad de los estudiantes, sabiendo que pueden rendir la fase siguiente. En base a la información, el profesor podrá modificar su planificación si no se están cumpliendo los

objetivos esperados; pudiendo corregir errores, mejorar aprendizajes e involucrar a los estudiantes. Las funciones específicas de este momento son el rendimiento, el control y la autorregulación (Ahumada, 2005).

La evaluación final se realiza en función de propósitos ya establecidos (mes, semestre, trimestre), relacionándose con una acreditación que certifique los aprendizajes esperados alcanzados por los estudiantes (Muñoz, 2006).

Sus fines son valorar el logro de los objetivos planteados, comprobar el desarrollo de las capacidades que los alumnos hayan trabajado, posibilitar la reflexión; por ello en las funciones específicas se observa sumativa, calificadora y acreditadora (Ahumada, 2005) del logro adquirido en un momento determinado, permitiendo organizar la evaluación diagnóstica del año siguiente.

1.4 Intencionalidad de la evaluación.

Si se entiende la evaluación como un proceso de recopilación de la información, para emitir juicios valorativos que permitan tomar decisiones, ésta se diferenciará según su intencionalidad en tres tipos:

La Evaluación Diagnóstica, busca conocer al estudiante, tanto en su aspecto personal, como en el académico; está diseñada para determinar los conocimientos, aptitudes, destrezas, creencias y prejuicios del alumno y se realiza al inicio de una unidad de aprendizaje (Ahumada, 2005).

La Evaluación Formativa, tiene dos misiones informativa y reguladora (Barberá, 1999); corresponde a una estrategia de mejora (Castillo & Cabrerizo, 2003), puesto que permite retroalimentar el proceso educativo. Es de gran importancia, porque facilita la intervención oportuna, pues conlleva a la reflexión docente.

Casanova (1999), señala 3 características diferenciadoras de la evaluación formativa: permite la recogida de datos concernientes al proceso, facilita la interpretación de la información desde una perspectiva criterial, posibilitando la adaptación de las actividades en función de la interpretación de los resultados; permitiendo así adaptar

actividades y generar cambios didácticos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje; asegurando la obtención de los resultados deseados en la evaluación final. La evaluación formativa se enfoca en conducir los aprendizajes de los alumnos, llevándolos a dominar ciertas capacidades, mediante métodos y ritmos acorde a sus necesidades individuales; por ende da origen a la evaluación auténtica, que la separa de su dimensión temporal y la antepone como un medio para mejorar la calidad de los aprendizajes en forma permanente (Condemarin & Medina, 2000).

La Evaluación Sumativa corresponde a un proceso selectivo, porque califica. Su función es certificar el nivel de logro de un aprendizaje para asignarle una calificación, mediante la demostración de competencias en una situación real o simulada, por lo que se realizará al finalizar una unidad de aprendizaje (Ahumada, 2005).

1.5 Estrategias de evaluación.

La estrategia se refiere al tratamiento específico de la evaluación, del proceso educativo y del propio proyecto curricular donde se presenta un plan que incluye el momento donde se efectuará la evaluación y los instrumentos necesarios para facilitarla (Llanos & Escamilla, 1995); de ahí se desprende que antes de desarrollar un procedimiento o instrumento de evaluación, deben tenerse claras consideraciones sobre el proceso en el que se inscriben todas estas acciones para recién allí dar curso a la evaluación de los aprendizajes.

Dentro de este plan, también debe considerarse el momento del proceso de construcción del aprendizaje y el tipo de contenido que se quiere evaluar (Ahumada, 2001), de forma que permita tener claridad sobre los procedimientos e instrumentos más adecuados

1.6 Procedimientos de evaluación.

Al referirse en el lenguaje cotidiano a procedimiento, se refiere a una acción o a un método de ejecución determinado (Real Academia Española, 2014). En el caso de un procedimiento de evaluación, entonces, se refiere a la acción bajo la cual los sujetos son evaluados.

Si bien se tiene claro que la evaluación debe constituir un proceso dentro del proceso de construcción de aprendizajes, se mantiene la constante de enfatizar momentos dentro de la evaluación (Ahumada, 2001), puesto que los docentes deben asegurar una calificación que respalde el nivel de logro de aprendizaje en cada estudiante.

Para planificar y diseñar procedimientos adecuados, Ahumada (2001) diferencia entre la evaluación de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales; entendiéndose por contenidos declarativos los términos acabados como terminologías, hechos específicos y la enunciación de teorías, leyes, principios. Este conocimiento debe ser recordado o reconocido dentro de una situación contextualizada.

Los contenidos procedimentales tienen relación con las actividades de ejecución manual (por ejemplo, el diseño de un plano, mapa o confección de una maqueta) y con aquellas que implican acciones y decisiones cognitivas (por ejemplo, recopilación y organización de información, resolución de problemas). Para evaluarlos, se debe seleccionar el procedimiento esencial de cada unidad, sus técnicas, determinar el grado de dominio que los estudiantes tienen de estas técnicas y crear las situaciones de aprendizaje para que los estudiantes ensayen el procedimiento.

Para la evaluación de los contenidos actitudinales, se debe tener claro que están formados de tres componentes: lo que el estudiante conoce, lo que siente o prefiere, y las acciones que manifiesta en torno al tema. Estos contenidos resultan difíciles de evaluar porque se trata de construcciones personales y subjetivas; no obstante el sistema educacional busca formar, y por ende evaluar, los valores y actitudes en el alumnado, en forma sistemática, utilizando diversas técnicas, a fin de obtener información real.

A nivel de lectoescritura y comprensión lectora, pueden encontrarse recomendaciones de procedimientos tendientes a integrar información nueva dentro de las estructuras cognitivas del estudiante, activando conocimientos previos que faciliten la comprensión (Condemarin & Medina, 2000). Para ello se destacan:

- Preguntas previas y formulación de hipótesis: revela conocimientos previos y competencias para anticiparse al contenido de un texto.
- Técnica CQA (Ogle, 1986 citado en Condemarin & Medina, 2000), consistente en responder tres interrogantes: ¿Qué sé sobre el tema?, ¿Qué quisiera saber?, ¿Qué he aprendido?.
- Discusiones, comentarios y lluvia de ideas: constituyen procedimientos interactivos para evaluar conocimientos previos.
- Guías de anticipación: donde se indican planteamientos para que el estudiante manifieste su acuerdo o desacuerdo, evidenciando así desconocimientos o falsas concepciones.

Tras haber realizado la activación de conocimientos previos y afin de evidenciar el grado de comprensión del estudiante, es posible implementar procedimientos evaluativos tales como:

- Inferencias y predicciones, revelando su comprensión del texto.
- Preguntas y respuestas sobre lo leído, que permiten evaluar el nivel de procesamiento de la información requerida para dar respuesta (explícita, inferencial, basada en los conocimientos y experiencias del lector).

Una vez que se ha guiado la comprensión y se espera evaluar la construcción de significados tras la lectura, puede implementarse procedimientos como:

- Recuerdo o paráfrasis, relatando con sus propias palabras lo comprendido del texto, obligando al estudiante a reorganizar los elementos del texto de manera personal.
- Organizadores gráficos que permiten visualizar como el estudiante identifica información importante y la organiza en categorías que relaciona entre sí.

- Resúmenes, que revelan la comprensión del contenido, así como la capacidad de decidir la importancia de los elementos para seleccionarlos y jerarquizarlos.
- Lectura crítica, asumiendo una actitud abierta a juicios y razones externas, diferenciando hecho y opinión, constatando credibilidad de la fuente, apreciando la calidad estética, entre otras (Beas et al. 1992 citado en Condemarin & Medina, 2000).
- Respuestas a la literatura, enmarcables en dos categorías, personal y creativa; siendo la primera una relación de la vida del personaje y la vida del lector, evidenciando la emocionalidad involucrada tras la lectura y comprensión del texto, mientras que la segunda corresponde al desarrollo de una actividad artística diferente a la literaria (danza, dramatización, música, plástica).
- Círculo literario: permite construir significados con otros, mediante la observación de conductas tales como hacer predicciones, parafrasear, hacer inferencias, entre otras (Harste et al. 1998 citado en Condemarin & Medina, 2000).

1.7 Instrumentos de evaluación.

Según el diccionario, un instrumento es un objeto fabricado para poder realizar una actividad (Real Academia Española, 2014); en este caso la actividad consiste en poder evaluar los aprendizajes de los estudiantes, en función de los objetivos de aprendizaje propuestos.

De acuerdo a Ahumada (2001), los instrumentos evaluativos utilizados siguen siendo uniformes, impidiendo la utilización de la diversidad de situaciones educativas para conocer los diferentes niveles de logro de aprendizajes.

Si se quiere determinar el grado de conocimientos de contenidos declarativos, los instrumentos más utilizados son las pruebas escritas y orales de respuesta guiada, como un cuestionario; puesto que focaliza la respuesta del estudiante y resulta de rápida corrección para el profesor.

Para determinar el dominio de aprendizajes procedimentales y actitudinales, se recurre al registro en lista de cotejo, fácil de diseñar y aplicar al momento de la observación de

la actividad. Menos utilizada, es la escala de apreciación, dada la complejidad de su diseño; no obstante resulta más objetiva al momento de desarrollar la evaluación.

Si se considera la prueba escrita como obstaculizador, en relación a que logre informar avances reales de los estudiantes, se puede encontrar un sistema de evaluación alternativa, caracterizada por:

- Realizar un juicio evaluativo basado en la observación y la subjetividad
- Se evalúa de manera individualizada
- Tiende a ser idiosincrásica
- Provee información evaluativa y facilita la acción curricular
- Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

Los procedimientos no tradicionales de evaluación se consideran divergentes (no estructurados), se centran en qué y cómo aprende el estudiante, lo que obliga a los estudiantes a responsabilizarse del proceso.

Para la evaluación de contenidos conceptuales, se destaca el uso del mapa conceptual como instrumento de evaluación; puesto que permite la jerarquización conceptual, estableciendo relaciones significativas. El mapa semántico, que permite al estudiante establecer todas las relaciones posibles entre los conceptos. El diagrama de síntesis, entre los cuales destaca la “V de Gowin”, que relaciona conceptos teóricos y prácticos, al igual que los “mandalas”.

En el caso de los contenidos procedimentales, puede utilizarse una pauta de observación, a fin de registrar la secuencia de procedimientos que se espera realice el estudiante; el autoinforme que permite al estudiante relatar y describir el procedimiento y su propio razonamiento durante el desarrollo de la actividad; la coevaluación, donde los integrantes de un grupo de trabajo pueden analizar y comparar datos tras resolver una situación problemática.

Para la evaluación de contenidos actitudinales, Yus (1996) citado en (Ahumada, 2001) establece una diferencia entre métodos no observacionales y métodos observacionales narrativos, donde los primeros corresponden a registros como cuestionarios, encuestas y pautas de cotejo; los segundos a registro anecdótico, diarios de clase, registros de audio y video, cuestionarios de co-evaluación y auto-observación, entre otros. Algunas

instancias evaluativas menos utilizadas corresponden a las entrevistas, que permite el intercambio oral, además que implica el hacer consciente las emociones e intereses del estudiante; los juegos de dramatización, que facilitan la observación empática de una situación contextualizada; las asambleas de clase, que facilitan el diálogo, debate y discusión entre los diversos integrantes del grupo; los relatos de historias, donde cada estudiante podrá narrar una situación vivenciada en torno al tema en discusión, haciendolo más significativo para sí mismo y sus compañeros.

El portafolio es el principal instrumento de evaluación no tradicional, pues contiene otros instrumentos y recursos combinados; recopila proyectos, escritos y otras creaciones de los estudiantes; también, instrumentos como listas de cotejo o pruebas escritas; observaciones de los profesores, de sus compañeros o propias, durante un tiempo determinado; facilitando la conservación de registros relativos a la participación del estudiante y su desempeño en diferentes actividades (Condemarin & Medina, 2000).

El diseño y el contenido del portafolio no es rígido, pero se deben tomar decisiones acerca de ambos aspectos, pues éstos tendrán incidencia en la selección del contenido que se conservará y los criterios para su evaluación; otorgándole confiabilidad y consistencia como medio de evaluación (Condemarin & Medina, 2000).

Para la revisión de portafolios, se recomienda sistematicidad, estimular a los estudiante a desarrollar co y auto evaluación; leer y corregir todas las producciones de los estudiantes realizando comentarios escritos, donde se comente el progreso en su aprendizaje en relación a sí mismo, pues este material no será comparado con el de otros estudiantes, pues tiene por finalidad que cada alumno tome consciencia de sus propios logros (Condemarin & Medina, 2000).

Una posible desventaja del portafolio para el estudiante, es la dificultad de comprensión del proceso completo, o que se sienta inseguro de llenar correctamente el portafolio. Otra posible desventaja es que exigirá mayor cantidad de tiempo para su corrección, que otros instrumentos evaluativos, además de requerir un tiempo para decidir y consensuar su contenido.

2. Educación especial.

2.1 Antecedentes históricos y concepto de educación especial.

Desde el primer caso ampliamente documentado e intervenido por el médico-pedagogo Jean Itard, en el siglo XVIII; la educación especial estuvo ligada al ámbito de las investigaciones médicas y psicológicas, hasta el siglo XX, donde se opta por brindar experiencias educativas en centros especiales de educación.

En Chile, en la década del cincuenta se generan políticas para la ampliación de cobertura de los estudiantes con deficiencia mental, desde una mirada intervencionista y clínica; destacan personajes del área de la salud, tales como el Dr. Ricardo Olea. Durante este periodo y hasta 1975, la necesidad de diagnóstico se dirigió hacia centros clínicos, como hospitales con especialidad de psiquiatría y neurología infantil (Godoy, Meza, & Salazar, 2004).

En 1852 se funda la primera escuela especial para niños sordos de latinoamérica, en la ciudad de Santiago. Setenta años después, se crea la primera escuela especial para niños con deficiencia mental, pero pasarán otros cincuenta años para la publicación del primer programa de estudios oficial, específico para estas escuelas.

En la década del sesenta, se comienza a impartir la carrera de educación especial; se inician investigaciones en función de perfeccionar profesorado y otorgar protección a las personas con discapacidad, en su vida adulta.

Hacia finales de la década del setenta, en el Informe Warnock, se muestra una nueva concepción de la educación especial, desligándola de una intervención más bien clínica y asociándola a un derecho a la educación con los mismos fines para todos e introduciendo el concepto de NEE.

El año 1977, la Unesco define como educación especial “una forma enriquecida de educación general tendiente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías, enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencias” (Unesco, 1977, p. 25 en Castejón & Navas, 2009)

En la década de los 80, la Organización Mundial de la Salud (OMS) publica la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), proporcionando actualizaciones al concepto de discapacidad, que dejó de ser visto como una capacidad reducida y pasa a ser entendido como “limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 206).

En Chile, recién en 1989 se decretan los planes y programas de estudios específicos para cada NEE, de acuerdo a sus características específicas, descontextualizándolos del plan común (Echeita, 2006),

En 1994, la Unesco redefine educación especial en un contexto de formular las condiciones de una escuela para todos, donde el sistema escolar de un país debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos (Unesco, 1994 en Echeita, 2006).

Actualmete, en Chile la educación especial es entendida como una:

Modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades para todos los educandos (Ley 20.422, 2014, p. 19).

2.2 Atención a la diversidad.

a) Integración.

La integración puede ser entendida como la consecuencia del principio de normalización (Blanco, 1999); correspondiendo al derecho de las personas con discapacidad de participar en todos los ámbitos sociales (educación, salud, empleo, ocio, cultura y servicios sociales). No debe entenderse como un fin en sí misma; es decir que no basta con la inserción del sujeto dentro del contexto de normalidad, sino que debe involucrarse, participar y desenvolverse en favor de su desarrollo.

Durante varios años fue aceptada como integración social, asegurando la incorporación de estudiantes con discapacidad a instancias educacionales comunes. Para aclarar este aspecto, el informe Warnock 1979 (Blanco, 1999) especifica tres ámbitos de integración:

- Integración Física: corresponde a clases de educación especial al interior de una escuela común, donde comparten el espacio físico, como el patio o el comedor.
- Integración Social: corresponde a clases de educación especial al interior de la escuela común, donde los estudiantes participarán de actividades extraprogramáticas y sociales (recreos, almuerzos, paseos).
- Integración Funcional: Los estudiantes con discapacidad participarán de todas o algunas actividades comunes, incorporándose como uno más dentro de su grupo de aula.

b) Inclusión.

La educación inclusiva puede considerarse como un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos” (UNESCO, 2008, p. 12). Se relaciona con identificar y remover barreras que deben identificar algunos grupos para acceder a la educación, por lo que implica la planificación de mejoras políticas y educativas, tras realizar investigación continua (Echeita, 2006). La inclusión

se relaciona con la presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos; es decir que estén dentro del establecimiento educativo, en sus diferentes instancias y evidenciando avances favorables en torno a su incorporación en esta diversidad de áreas. Pone énfasis en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, evidenciando la necesidad de asegurar las medidas necesarias para la presencia, participación y rendimiento de los grupos estadísticamente más vulnerables (Echeita, 2006).

De acuerdo al informe 2009 de UNESCO, existen tres justificaciones para la evolución hacia la escuela inclusiva: la educativa explica que si las escuelas educan a todos los niños juntos, tendrá que desarrollar formas de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y beneficien a todos; la social indica que las escuelas inclusivas podrán cambiar las actitudes, contribuyendo a una sociedad justa y no discriminatoria; y la económica, pues sería menos costoso mantener una escuela para todos, que una red de establecimientos para grupos específicos. (UNESCO, 2008)

c) Concepto NEE.

El concepto de NEE, se desprende del informe Warnock, en el que se diferencian las necesidades individuales que podrían requerir mayor atención de profesionales de educación común, materiales o estrategias; de aquellas necesidades que requieren ser atendidas mediante una serie de apoyos especiales, anexos a los que cuenta el profesor. Estos apoyos extraordinarios podrían corresponder a:

- Medios de acceso al currículo: corresponden a factores físicos y materiales que tras ser adaptados, permitirán al estudiante acceder al currículo en su mayor parte.
- Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo: corresponden a ajustes sobre el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, interviniendo contenidos, objetivos, metodología y procedimientos de evaluación.
- Modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo: las que implican revisar y modificar los aspectos

relacionales y de la enseñanza que dificultan el aprendizaje a (Warnock, 1979 en Blanco, 1999).

d) Concepto Necesidades Educativas Especiales de tipo Transitorio.

Las Necesidades Educativas Especiales de tipo Transitorio (en adelante NEET), pueden ser definidas como aquellas necesidades educativas cuya causa no está asociada a una discapacidad. Pueden asociarse a factores internos, como dificultades de aprendizaje, capacidad y estilo cognitivo, rasgos de personalidad; o a factores externos, como errores metodológicos, factores ambientales de estrés (Bermeosolo, 2007 en Pinto, 2011).

Dentro del marco legal actual chileno, se definen como “aquellas no permanentes que requieran 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 periodo de su escolarización” (Ley 20.201, 2007, p. 1)

e) Concepto Barreras para el aprendizaje y participación.

Se refiere a dificultades que enfrenta cualquier estudiante, surgidas de su interacción con el contexto: las personas, políticas, instituciones, las culturas y circunstancias sociales y económicas en las que se encuentren (Booth, Ainscow, Black-hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000).

La existencia de una NEE, genera expectativas más bajas, pues la atención se enfoca a las necesidades individuales, que continúa siendo segregadora, considerando que se parte de la base de la existencia de un diagnóstico que puede influenciar en profesores y padres, desviando la atención hacia la necesidad y descansando la responsabilidad en el especialista que deberá desarrollar adaptaciones del currículum (Booth et al., 2000) .

Tras lo anterior, se plantea que el foco debe hallarse orientado a la superación de barreras para el aprendizaje y la participación, considerando una visión sistémica del estudiante, su entorno, las políticas y la cultura en donde se encuentra inserto.

e) Programas de Integración Escolar.

En Chile, el año 1994, se promulga la Ley Sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, que reguló por primera vez los derechos de las personas con discapacidad (Ley 19.284, 1994) y el año 1998 se aprueba el decreto n°1 que posibilita la creación de PIE en escuelas básicas y liceos, de manera de facilitar el acceso a educación, proporcionándoles los apoyos adicionales específicos para asegurar su progreso en el plan común. Esta instancia asienta el concepto de *integración*, como consecuencia de un proceso de educación común a todos los estudiantes desde temprana edad, dentro del marco del derecho inalienable a la educación (MNEDUC, 2005).

Los PIE, brindaron un ampliación de cobertura a los estudiantes con NEE, aseguraron su progresión dentro del currículo común, permitieron la capacitación de diversos profesionales del ámbito de la educación facilitó el asesoramiento de establecimientos comunes, por escuelas especiales y centros de recursos (Godoy et al., 2004).

Tras la modificación de la subvención de educación especial, se incorporan las NEET y se instaura el PIE que debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Comunal en el caso de los establecimientos de dependencia municipal; además, el diseño y la implementación de los PIE debe estar articulado con el PME del establecimiento (Decreto 170, 2009).

El PIE se define como una estrategia inclusiva para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, cuyo propósito es favorecer la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes especialmente aquellos con NEE (MINEDUC, 2012)

2.3 Adecuaciones curriculares para atender a la diversidad.

Las NEE, habrían de satisfacerse con adaptaciones en el currículum, modificaciones en el contexto educativo, estructura o clima afectivo (Marfán et al., 2013). “La planificación de las adaptaciones curriculares y de los apoyos especializados deberán cumplir con las instrucciones y orientaciones que defina para estos efectos el Ministerio de Educación” (Decreto 170, 2009, p. 26)

Una adecuación curricular puede ser definida como una adaptación del currículum oficial y de la programación de aula, en función de las características y las necesidades de los estudiantes (Méndez, Moreno, & Pérez, 2006). Para efectuarse, presupone la realización de una evaluación del alumno y su contexto social, familiar y cultural (MINEDUC, 2012); para determinar las NEE y las adaptaciones curriculares individuales que requiera, las que pueden ser adaptaciones de acceso o adaptaciones curriculares generales o por sector de aprendizaje.

Las adaptaciones de acceso son modificaciones o provisiones de recursos espaciales, materiales o de comunicación para posibilitar a los estudiantes que desarrollen el currículum, ya sea común o adaptado (Méndez et al., 2006). Estas adaptaciones pueden consistir en cuidar las condiciones de iluminación, acústica, espacio físico, mobiliario, facilitar la interacción con un grupo de estudiantes, utilizar un equipamiento tecnológico o un sistema de comunicación acorde a su necesidad, entre otras.

Las adecuaciones curriculares, corresponden a estrategias, soportes o ayudas brindadas por el docente, de acuerdo a un diseño de intervención adaptado de su forma de enseñar y evaluar (cómo enseñar y evaluar). Estas adaptaciones generales contemplan modificaciones en los agrupamientos de alumnos, en los métodos, las técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, y de evaluación y en las actividades programadas (Méndez et al., 2006).

También puede realizarse adecuaciones curriculares específicas por área o sector de aprendizaje, correspondientes a modificaciones en las metas y fines que el educador haya propuesto (el qué y cuándo enseñar y evaluar); estas adecuaciones curriculares

específicas, son individuales y afectan a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la programación del aula (Méndez et al., 2006).

Estas adecuaciones pueden ser:

- Modificar el tipo y grado de consecución de un aprendizaje.
- Priorizar un determinado objetivo, contenido o criterio de evaluación.
- Temporalizar un objetivo o criterio de evaluación
- Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación que no están contemplados en el currículum del aula.
- Eliminar algún contenido, objetivo o criterio de evaluación.

2.4 Diseño Universal de Aprendizaje como respuesta a la adecuación curricular.

Actualmente, el MINEDUC promueve el Diseño Universal para el Aprendizaje (Universal Design for Learning) que busca asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículum común. Se trata de un marco para modificar los currículos inflexibles, estimulando la creación de nuevos diseños, flexibles, para atender las necesidades de todos los estudiantes, que les permitan progresar desde donde ellos realmente se encuentran (Pastor, Sánchez, Sánchez, & Del Rio, 2013).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) se fundamenta en tres principios:

- Proporcionar múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje), lo que corresponde a ofrecer diversidad de opciones para los distintos canales de percepción.
- Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el cómo del aprendizaje) ofreciéndole variadas opciones para la acción (materiales con los que todos puedan interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (facilitadores para la utilización de programas y recursos materiales) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (estimulación al esfuerzo, motivación); de modo que puedan navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben a través de una diversidad de medios.

-Proporcionar múltiples medios de compromiso (el porqué del aprendizaje), ofreciendo opciones que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para enfrentar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión, entre otras; ya que el elemento emocional es esencial para el aprendizaje y los estudiantes difieren en la forma en que pueden ser motivados para aprender, pues dependerá de factores neurológicos, culturales, interés personal, subjetividad y conocimientos previos, entre otras variables (Pastor et al., 2013).

2.5 Índice para la Inclusión como respuesta a la diversidad.

El MINEDUC declara en su normativa que el PIE es una estrategia de educación inclusiva; aclarando que:

La educación con enfoque inclusivo aspira al desarrollo de las escuelas comunes para

que todos los estudiantes, no obstante sus diversidades individuales, culturales y sociales ante el aprendizaje puedan acceder a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprender (MINEDUC, 2013a, p. 7), adaptado del Índice de Inclusión (Booth et al., 2000).

El Índice de Inclusión o Índex, es un conjunto de materiales diseñados para ayudar a las escuelas a transitar hacia la educación inclusiva. Implica una auto-evaluación de los establecimientos en relación a las dimensiones cultura, políticas y prácticas de la educación inclusiva. Para ello propone un detalle de preguntas e indicadores que favorecen la discusión y el análisis de la inclusión al interior de la unidad educativa, desde una perspectiva ética, social, organizativa y comunitaria (Booth et al., 2000).

Propone un modelo de gestión circular, pues se analiza el centro educativo, luego se elabora un plan de mejora con orientación inclusiva, se implementan los aspectos

susceptibles a mejorar, para terminar con una evaluación del proceso que conllevará nuevamente al análisis del centro educativo.

Para realizar este cambio propone revisar los valores inclusivos que serán el sello del establecimiento educativo y en base a ellos generar un currículo inclusivo que transite desde el currículo tradicional a un currículo global basado en los derechos de agua, comida, ropa, casa, transporte, salud, energía, tecnología, entre otros (Booth & Ainscow, 2015).

Marco Normativo

Durante la última década se han vivido importantes cambios en la atención de las NEE en los establecimientos educativos chilenos; esto hace necesario realizar una revisión de la normativa relativa a la educación especial en Chile, con el fin de visualizar la profundidad de las modificaciones para dar respuesta educativa a la diversidad.

1. Ley orgánica constitucional de enseñanza.

La Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (en adelante LOCE), fue aprobada el año 1990 por la Junta de Gobierno de la República de Chile; fija los requisitos mínimos para la enseñanza básica y media, regula el deber del Estado, en relación a su cumplimiento; así como norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales.

En ella se declara que “corresponde a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos” (Ley 18.962, 1990, p. 1). Expone que la educación básica procura “el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios” (Ley 18.962, 1990, p. 2). De aquí se desprenden dos elementos importantes de destacar, pues se habla de la integración de un sujeto normado a la sociedad y que esto será posible tras la aprobación de contenidos mínimos obligatorios; situaciones que hoy resultarían excluyentes para los estudiantes con NEE.

En la LOCE se dictamina que MINEDUC diseñará instrumentos que permitan el establecimiento de un sistema para la aplicación periódica, con las que deberá elaborar estadísticas de sus resultados por región (Ley 18.962, 1990). Este es el punto que permite el nacimiento del Sistema de Medición de la Calidad Escolar (SIMCE), instalándose como indicador de la calidad del producto obtenido por un establecimiento.

Se indican los requisitos para el reconocimiento oficial de establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles básico y medio, como cooperadores de la función educacional del Estado; permitiendo así el surgimiento de una sistema tripartito de educación municipal, particular y particular subvencionada, permitiéndoseles aplicar ciertos criterios de selección.

En cuanto a la educación especial, la LOCE sólo la menciona para hacer referencia a los límites de edad y su función cooperadora; es decir, puede optar a recibir subvención; sin mencionar la existencia de NEE y sus necesidades de atención.

2. Ley de integración social de personas con discapacidad.

En el año 1994 se promulga la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad, que en su título IV, capítulo II, hace referencia al acceso a la educación, dejando en claro que la educación especial es una modalidad diferenciada de la educación general. Se menciona que es un sistema flexible y dinámico que debe incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares que aseguren la permanencia y el progreso de los alumnos con NEE dentro del sistema escolar. (Ley 19.284, 1994).

En esta ley se ampara el Decreto de ley N°1 de 1998, que entrega las disposiciones mínimas para la atención de estudiantes con NEE en establecimientos comunes, establecimientos comunes con PIE y escuelas especiales; dando origen a la modalidad de integración dentro escuelas comunes, proceso que consiste en “educar niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común” (Decreto 1, 1998, p. 2). Para acceder a esta atención se debía elaborar un PIE, donde se especificaba el tipo de NEE y la opción en

las que se incorporaba a los estudiantes; así como los profesionales y las características físicas del establecimiento, para acoger a este tipo de alumnado. Este decreto permitió crear conciencia en la comunidad educativa, mediante sus actividades de sensibilización, de la existencia de las NEE y su derecho de acceder a una educación igualitaria; no obstante sólo logró la incorporación física de los alumnos con necesidades de tipo permanente, dentro de las aulas de educación común.

3. Ley 20.201, modifica subvenciones a establecimientos educacionales.

En el año 2007 se promulga la Ley 20.201 del Ministerio de Educación que modifica las subvenciones a establecimientos educacionales. En este documento se hace mención a las NEE, se define el concepto de Necesidad Educativa Transitoria, anticipando un reglamento que determinará los profesionales que deben estar inscritos en un registro del Ministerio de Educación, los requisitos e instrumentos diagnósticos para seleccionar los estudiantes que serían sujetos de subvención especial, para la atención de sus NEE, entre las que incorpora el déficit atencional, los trastornos específicos del lenguaje y del aprendizaje (Ley 20.201, 2007). Bajo esta ley se ampara el posterior Decreto con toma de razón N°170 que fija las normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (Decreto 170, 2009). A diferencia del Decreto n°1/1989, cuyo fin último fue la creación de proyectos de integración; el Decreto 170/2009 busca establecer criterios diagnósticos precisos de los estudiantes que pueden ser beneficiarios de los programas de integración escolar.

4. Ley general de educación

Meses más tarde, el mismo año 2009 se publica la Ley 20.370 que establece la LGE, que regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, con el objetivo de alcanzar “un sistema educativo alcanzado por la equidad y calidad de su

servicio” (Ley 20.370, 2009, p. 1). Define la educación como un proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y busca alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas; para ello se enmarca en la valoración y el respeto de los derechos humanos, la diversidad cultural, para que las personas logren conducir su vida en forma plena, convivir y participar (Ley 20.370, 2009).

En su artículo tercero, declara sus intenciones para la equidad, explicitando los principios en los que se inspira el sistema educativo chileno; entre los cuales se encuentran:

Universalidad y educación permanente para que la educación esté al alcance de todas las personas, calidad de la educación independiente de las condiciones y circunstancias, equidad para asegurar que todos tengan las mismas oportunidades, respeto de la diversidad cultural, religiosa y social, participación a todos los miembros de la comunidad, e integración para la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales (Ley 20.370, 2009; p. 2).

Se incorpora la Agencia de Calidad de la Educación que “evaluará los logros de aprendizajes de los alumnos y el desempeño de los establecimientos, de acuerdo a estándares indicativos” (Ley 20.370, 2009, p. 3).

A diferencia de la LOCE, la LGE incorpora criterios inclusivos, como el derecho a recibir una educación que “ofrezca oportunidades de formación y desarrollo integral”, recibir una “atención adecuada y oportuna” en el caso de las NEE y a no ser discriminados. (Ley 20.370, 2009, p. 4); pero al mantener el sistema tripartito, estos

estudiantes se concentran en establecimientos particulares subvencionados y, principalmente aquellos con NEE de tipo permanente, en establecimientos públicos.

5. Ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

El año 2010, se busca cambiar la legislación vigente en relación a la integración social de personas con discapacidad por otra que se “adecue a los nuevos paradigmas, a los instrumentos jurídicos internacionales y a los avances del derecho comparado para hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010, p. 17), por lo que se establecen modificaciones a la antigua ley y se renuevan organizaciones, instituciones y responsables, a fin de asegurar los nuevos cambios. Para ello se promulga la Ley 20.422 que Establece las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, donde se redefinen conceptos como igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la que es abordada como la “ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social” (Ley 20.422, 2010, p. 5).

En cuanto a la educación, la Ley 20.242, indica que “el Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado” (Ley 20.422, 2010, p. 19).

También consigna, en su artículo 36, que:

los establecimientos de educación 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 (Ley 20.422, 2010, p. 19).

En función de asegurar el cumplimiento de este artículo y los otros puntos de buscar garantizar el derecho al desarrollo intelectual de los estudiantes con NEE, desde el 2007 a la fecha, se fueron creando Orientaciones Técnicas que explican el funcionamiento de los ahora, PIE.

6. Orientaciones técnicas para el funcionamiento de los PIE.

Las orientaciones del MINEDUC, además de clarificar algunos puntos relativos a la evaluación diagnóstica, eje central del Decreto 170/2009; hace mención a la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje y de las respuestas educativas más ajustadas a la diversidad de estudiantes presentes en el aula, la que debe estar basada en la “implementación de estrategias para la diversificación de la enseñanza, de modo de otorgar mayores oportunidades para que todos los estudiantes presentes en el aula puedan acceder a los aprendizajes” (MINEDUC, 2013a, p. 21).

En cuanto a la evaluación en el ámbito educativo, las Orientaciones Técnicas, indican que:

La evaluación psicopedagógica o psicoeducativa, es un proceso que recoge y analiza información relevante del estudiante y de su contexto, escolar, familiar y comunitario, para identificar sus necesidades

educativas. En ella intervienen diferentes profesionales que son al mismo tiempo evaluadores y agentes de intervención psicopedagógica. Se distingue del diagnóstico clínico, en que el foco de la evaluación es la situación de enseñanza aprendizaje y el contexto en que se produce la interacción educativa (MINEDUC, 2013a; p. 24).

De acuerdo a este documento, en relación a la situación del estudiante, esta evaluación considerará los aprendizajes logrados, los estilos de aprendizaje y motivación, los aspectos del desarrollo personal y social; así como las capacidades, fortalezas y dificultades para enfrentar el proceso aprendizaje desde una perspectiva pedagógica y psicopedagógica. En relación a las condiciones del contexto educativo, en la sala de clases, indaga:

los programas de estudio y las prácticas pedagógicas; los aspectos didácticos y metodológicos; de la organización de la clase; las dinámicas de relación entre alumnos, entre profesores, entre profesores y especialistas, etc., los estilos de enseñanza para responder a la diversidad y a las NEE de los estudiantes, entre otros posibles (MINEDUC, 2013a, p. 24).

6.1 Evaluación diagnóstica de las NEE.

De acuerdo a las Orientaciones Técnicas para PIE, del MINEDUC, el proceso evaluativo se inicia con la recogida de información de los profesores de aula común, a través de la evaluación inicial. Esta evaluación aportaría información sobre los

elementos que favorecen o dificultan el aprendizaje, poniendo énfasis en aquellos estudiantes que:

- Progresan poco o no progresan, a pesar de recibir atención educativa para compensar sus dificultades.

- Su desempeño se encuentra significativamente inferior a lo esperado para alumnos de edad similar en el mismo nivel educativo (dos años o más de retraso escolar).

- Presenta dificultades emocionales o conductuales continuas que no supera, a pesar de la contención y apoyo.

- Presentan déficit sensorial o físico y, a pesar de las ayudas, muestran poco progreso.

- Tienen dificultades de comunicación o interacción y requieren intervenciones específicas para relacionarse y acceder al aprendizaje.”

(MINEDUC, 2013a, pp. 20-21).

A partir de esta evaluación inicial se podrá optar entre movilizar los diferentes apoyos y recursos con que cuenta el establecimiento, o dar paso a una evaluación diagnóstica especializada (psicoeducativa y de salud), según los procedimientos específicos señalados por el decreto n°170/2009, a fin de hacer la evaluación más rigurosa y de calidad (MINEDUC, 2013a); ya que:

Regula los requisitos, procedimientos y pruebas diagnósticas, así como los profesionales competentes, para evaluar a estudiantes que presentan NEE de carácter permanente (asociados a una discapacidad), o NEE de

carácter transitorio (relacionadas con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Trastorno por Déficit Atencional e Hiperkinesia (TDA-H); y rendimiento en Rango Limítrofe en pruebas de coeficiente intelectual, con dificultades en la conducta adaptativa) (MINEDUC, 2013a, p. 22).

En este marco, la evaluación interdisciplinaria:

Se define como aquella indagación acerca de la existencia de NEE en un determinado estudiante, realizada con la concurrencia de profesionales del ámbito de la salud como psicoeducativo y construida con información obtenida de los distintos niveles y perspectivas disciplinarias, a fin de determinar los apoyos especializados que el estudiante requiera para participar y progresar en su desarrollo y aprendizaje (MINEDUC, 2013a, p. 23).

6.2 Evaluación de aprendizajes de estudiantes con NEE.

En relación a la evaluación del estudiante con NEE en el ámbito educativo, el MINEDUC, especifica cuatro puntos desde los cuales obtener información clave para decidir las metas educativas, determinar y modificar estrategias a utilizar en el contexto escolar y familiar para que logre los aprendizajes esperados y consiga una participación efectiva en la comunidad educativa:

- a) Aprendizajes Logrados: corresponde a lo que el estudiante sabe y es capaz de hacer respecto de los aprendizajes esperados para su curso y edad.

- b) Estilo de aprendizaje y motivación: se espera conocer con qué enfrenta los procesos educativos; sus expectativas, intereses y ritmos de aprendizaje.
- c) Aspectos del desarrollo personal y social: tales como las habilidades sociales, cognitivas, de la comunicación, desarrollo de su autonomía y afectividad, entre otros aspectos.
- d) Capacidades, fortalezas y dificultades: observables en el estudiante con NEE para enfrentar el proceso de aprendizaje, desde una perspectiva pedagógica y psicopedagógica (MINEDUC, 2013a).

Los avances dentro del PIE, se evaluarán de acuerdo a los siguientes objetivos:

- Valorar los progresos del estudiante en el currículo y en sus metas del aprendizaje.
- Valorar la efectividad en la evolución del déficit y NEE asociadas, de los apoyos y ayudas prestadas en el contexto escolar, familiar u otro, por los profesionales docentes, asistentes de la educación y otros actores.
- Ajustar los apoyos especializados y la respuesta educativa, para optimizarla (MINEDUC, 2013a, p. 30).

No obstante lo anterior, el equipo multidisciplinario, debe tomar decisiones referidas a la evaluación de aprendizajes de los estudiantes que presentan NEE transitorias y permanentes, tales como:

- Decidir las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación, que se ajusten a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de todos los estudiantes.
- Acordar uso flexible de tiempos de evaluación, respetando los distintos ritmos de aprendizaje y de ejecución de los alumnos.
- Utilizar la información de la evaluación inicial del curso para determinar quiénes requieren una evaluación interdisciplinaria y quiénes necesitan adecuaciones

curriculares, favoreciendo su progreso en el currículum escolar y la participación en el nivel.

-Definir la conveniencia de diversos procedimientos de evaluación de los aprendizajes, como: mayor tiempo, diversos momentos de la evaluación, adecuaciones para acceder a los instrumentos de evaluación, entre otros.

-Concordar la conveniencia de registrar los resultados de evaluación de cada estudiante en la plataforma informática. (MINEDUC, 2013a).

Con respecto a la evaluación, en la Ley 20.422 puede encontrarse una medida referida a los instrumentos utilizados para las mediciones de calidad, indicando que “Los instrumentos que se utilicen para la aplicación de mediciones de la calidad de la educación deberán contemplar las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan participar” (Ley 20.422, 2010, p. 36).

7. Decreto 83, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica.

En base a que el concepto de NEE implica una transición en la forma de comprender las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque educativo que implica el desarrollo integral de las características individuales de los estudiantes; el Decreto 83 “establece criterios y orientaciones para realizar adecuaciones curriculares que permitan planificar propuestas educativas de calidad a los estudiantes que lo requieran” (Decreto 83 exento, 2015, p.3).

Marco Referencial

En los últimos cuatro años la atención a la diversidad en la escuela común ha debido que ajustarse a intensos cambios; considerando que en 2010 comienza a regir el decreto 170, cuyas últimas orientaciones se reciben el 2013 y en 2015 se emite el decreto 83 que comenzará a regir en 2017. Este el contexto en el cual se han realizado diversas investigaciones tendientes a observar el grado de implementación de la política relativa a PIE y las condiciones de la escuela para recibir a la diversidad.

1. Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile.

Este estudio analiza desde el ámbito de la psicología las concepciones y prácticas sobre integración, mediante un análisis pragmático del discurso de los datos obtenidos, con el fin de observar la relación entre la política educativa y las prácticas locales.

Se realizó a través de un análisis documental (incluyendo normativa previa al 2009 y la que entraba en vigencia ese mismo año) mediante análisis del discurso pragmático y un análisis cualitativo al interior de escuelas municipales de la región de Valparaíso, a través de entrevistas semiestructuradas individuales.

En el momento estudiando, la política sobre integración se presenta como optativa y complementaria en un establecimiento que será medido por su rendimiento escolar; no declarándose explícitamente una relación entre el aprendizaje de los estudiantes que participan en PIE y otros alumnos (López et al., 2014).

La atención de los estudiantes con NEE recaía en manos de las docentes especialistas a las cuales se atribuía la responsabilidad principal por sus aprendizajes, cuyo efecto es la externalización de las obligaciones educativas, desde el profesor de aula regular hacia el docente de educación diferencial (López et al., 2014). Del mismo modo se atribuye la responsabilidad del aprendizaje al mismo estudiante NEE y a su familia, lo

que se traduce en que docentes de aula común y diferencial pierdan su compromiso con sus responsabilidades en el aprendizaje.

Un aspecto interesante de rescatar de esta investigación es que los tiempos de planificación de la co-docencia se destinaban a mejorar el rendimiento académico y no a analizar temáticas sobre la integración.

Una de las conclusiones de este estudio muestra que a pesar de que la política se refiere a la diversidad desde la inclusión, se centra en un “modelo médico-clínico, que descansa sobre la visión patológica de la diferencia” (López et al., 2014, p. 276) esto implica que las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes NEE dependen de su discapacidad, del apoyo familiar y de su cultura de origen.

El financiamiento se realiza a través de la categorización diagnóstica de un estudiante PIE, que recibe subvención especial; que refuerza la segregación y discriminación en la escuela (Echeita, 2007 en López et al., 2014). Esta política educativa, que aún se mantiene en nuestro país, tiende a aumentar el diagnóstico de NEE, incluso el sobrediagnóstico (Graham & Jahnukainen, 2011 en López et al., 2014). En este mismo ámbito y con relación al decreto 170 se señala que no tiende a la inclusión, sino que pone en riesgo la equidad educativa al aumentar la segregación (Ferguson, 2008 en López et al., 2014).

Las tres décadas de política educativa neoliberal, la categorización por los resultados de la prueba SIMCE, la Ley SEP, condicionan la entrega de recursos adicionales, creando estándares nacionales que conforman una barrera para la inclusión, dado que conllevará a la formación de jerarquías de valoraciones de estudiantes (Graham & Jahnukainen, 2011 en López et al., 2014).

Los resultados de este estudio concluyen que:

La política educativa y las prácticas escolares y pedagógicas crean barreras para la inclusión, en la medida en que tienden a la individualización, a la segregación y a la desresponsabilización del

aprendizaje y la participación de los estudiantes con NEE (López et al., 2014, p. 279)

2. Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET).

Esta investigación del Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile fue realizada por solicitud del MINEDUC a fin de describir la instalación de la política PIE y la situación actual de las escuelas, respecto a sus procesos escolares y experiencias de aprendizaje.

Dentro de este estudio se señala la región del Biobío como la de mayor concentración de escuelas PIE, más que en la región Metropolitana, a pesar de su demografía. Esto se relaciona con el hecho de que escuelas municipales como particular subvencionadas han incorporado la política PIE (Marfán et al., 2013). La región del Biobío llega a tener un promedio de cuarenta alumnos en integración por cada escuela (Marfán et al., 2013). En las regiones del Maule, Biobío y Araucanía, las escuelas con PIE pertenecen en su mayoría al segmento socioeconómico Bajo, “lo que determina una realidad mucho más compleja que en otras regiones del país, la que sumada a problemas de segregación, ruralidad, vulnerabilidad, demanda más y mejores herramientas para trabajar temas de integración y diversidad” (Marfán et al., 2013, p. 95).

El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) más bajo se concentra en las escuelas de dependencia municipal. La región del Biobío vuelve a reconocerse estadísticamente significativa puesto que existen 16,3 puntos porcentuales de IVE adicionales en las escuelas rurales que en las urbanas (Marfán et al., 2013). A esto se le debe sumar que el grupo socioeconómico Bajo posee mayor cantidad de NEEP y la región del Biobío presenta la mayor cantidad de estudiantes con NEEP en el país (Marfán et al., 2013).

Esta investigación, también observó las actitudes de profesionales entrevistados, donde se observa que las escuelas cuentan con valores de integración e inclusión “sin embargo en la práctica lo más integrativo es la existencia de PIE y en la mayoría de los casos, la no existencia de criterios de selección en los estudiantes” (Marfán et al., 2013, p. 159). Con respecto a las prácticas en torno a la integración, la Evaluación Diferenciada es uno de los temas más complejos de realizar, pues “existe declaración de voluntad, pero en la práctica es una acción llevada a cabo con muchas dificultades o resistencias, en todos los establecimientos estudiados” (Marfán et al., 2013, p. 160). En relación al trabajo colaborativo, se observa que al estar poco formalizado, recae en los profesionales PIE generar instancias de trabajo y en los profesores de aula regular el tener disposición (Marfán et al., 2013).

Dentro de las conclusiones obtenidas por este estudio, es posible encontrar que existe una profunda dualidad en la instalación de procesos asociados a PIE, pues no existe el mismo nivel de institucionalización con respecto a una lógica de trabajo que asegure aprendizaje de calidad para todos los estudiantes. Las escuelas han logrado cumplir con requisitos mínimos de diagnósticos y profesionales involucrados en este proceso; cuentan con un coordinador con funciones delimitadas; existe diversidad en la conformación de los equipos multiprofesional, principalmente por motivos geográficos.

Existen desafíos por desarrollar prácticas de institucionalización de la política PIE: existe debilidad en la organización y planificación de acciones para el trabajo con la diversidad al interior del aula pues descansan en el equipo PIE, en consecuencia que depende de UTP para concretar sus acciones, las horas de colaboración son reducidas y sin estructura sistemática, que conlleva a que el profesor diferencial sea considerado un apoyo para el docente de aula común, las escuelas señalan trabajar con flexibilización curricular y evaluación diferenciada, pero no se observó la existencia de un trabajo profundo al respecto, con respecto a la evaluación diferenciada, existe declaración de voluntad, pero se observan dificultades como falta de tiempo y conocimiento para realizarlas, además de contraposición con rendimiento exitoso en pruebas de medición. Al no discutir en relación a los contenidos, metodologías y modos

de evaluación, se debilitan las acciones de trabajo colaborativo en aula y el involucramiento mutuo de los docentes.

De acuerdo al estudio, las actitudes y prácticas de las escuelas tienen más hacia la integración que a la inclusión. Se trata a los niños como si fueran iguales, pero se les integra desde un diagnóstico, no se trabaja para superar la barrera, por lo que se mantienen en un parámetro.

3. Atención a la diversidad en el contexto educativo chileno.

Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: Concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular, corresponde a una investigación centrada en describir concepciones docentes respecto a dilemas de diseño de la propuesta curricular y evaluativa para atender a la diversidad; principalmente NEEP.

En este artículo se encuentra un apartado específico relativo a la evaluación, titulado “De la evaluación sumativa y homogénea a la evaluación formativa y personalizada” (San Martín, 2012, p. 168), donde se considera que la evaluación es “la forma en que los profesores y otras personas implicadas en la educación sistemática de un alumno recogen y emplean la información sobre los logros alcanzados y/o desarrollados en las distintas áreas de su experiencia educativa” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2007, en San Martín, 2012, pp. 168-169); entendiendo que estas áreas pueden ser la académica, el ámbito conductual y el social. No obstante esta definición, San Martín indica que diversas investigaciones señalan una tendencia mayoritaria a la evaluación correspondiente al modelo clásico y sumativo, donde lo más relevante es asegurar el acceso a la información objetiva, pero que tiende a homogeneizar los niveles de aprendizaje para el alumnado, concentrándose en exámenes idénticos para todos los alumnos.

Esta investigación corresponde a un estudio descriptivo de corte cualitativo que consideró la participación de sesenta y dos personas de la región de Valparaíso, divididos en cuatro colectivos: profesores educación básica de escuelas municipales,

profesores de educación diferencial que participaban de un proyecto de integración comunal, estudiantes de educación básica y estudiantes de educación diferencial, cursando tercer o cuarto año de las respectivas carreras. Se recogió la información en grupos de discusión, a través de entrevistas grupales; luego se analizó la información bajo la aplicación del método comparativo constante, criterios de muestreo teórico y saturación conceptual.

Dentro de la familia de evaluación de los aprendizajes, los entrevistados indican dificultades para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con NEE permanentes y la promoción de los mismos.

En la categoría modelo clásico de evaluación, los profesores de educación básica señalan la necesidad de realizar una evaluación unificada y homogénea para todos los alumnos de la clase; mientras que los profesores de educación diferencial indican errores conceptuales en torno a la evaluación diferenciada, que es considerada por los profesores de educación básica como disminución de la complejidad y del número de ítems de un instrumento.

En la categoría modelo de evaluación continua y formativa, los entrevistados indicaron que los procesos evaluativos deben considerar las características, habilidades y necesidades de todo el alumnado adecuando los niveles de logro a cada niño. En la categoría dificultades en promoción y evaluación, los participantes indican que las dificultades para evaluar a los alumnos con NEE permanentes se deben a una falta de formación profesional, por tanto a un desconocimiento de estrategias, además de requerir tiempo y trabajo adicional para el docente.

En la categoría delegación de la evaluación a los profesores educación diferencial, los profesores de educación básica indican que los educadores diferenciales cuentan con tiempo y herramientas que les permiten llevar a cabo los procesos evaluativos, por lo que se le asigna la responsabilidad de determinar las calificaciones del alumnado con NEE permanentes.

4. Flexibilización del currículum para atender a la diversidad.

Esta investigación realizada en 2010, por la Universidad Central en colaboración con MINEDUC, propone criterios y orientaciones de flexibilización del currículum para atender a la diversidad. Se realizó en tres fases: la primera consistió en un análisis documental de la normativa referente al Marco Curricular chileno; la segunda implicó una consulta a expertos internacionales recogiendo visiones, enfoques y modelos que aseguren el acceso y la participación de estudiantes con NEE; la tercera fase consistió en la elaboración de la propuesta revisada por la Unidad de Educación Especial y Unidad de Currículum del MINEDUC.

Este estudio considera la evaluación como un proceso que se articula con la acción educativa, entregando una retroalimentación para la toma de decisiones futuras. Señala que una evaluación auténticamente continua facilitará una mirada longitudinal del proceso de aprendizaje y la práctica docente, pudiéndose verificar los progresos y los factores que afectan el proceso (Duk & Loren, 2010).

La investigación indica la importancia de las decisiones relativas a la evaluación, dando respuesta a la diversidad; que afectarán el tipo de información que se recoge, el modo y el momento en que esto se realiza. El objetivo de planificar la evaluación aseguraría que esta entregue claridad de la situación inicial de cada alumno en particular, su progreso en función a metas establecidas, conocimientos y habilidades previas y a los objetivos planificados para un estudiante en particular (Duk & Loren, 2010).

Es importante señalar que la investigación indica que la adaptación curricular facilitará la participación y logros de aprendizajes de todos los estudiantes; no obstante en aquellos casos de estudiantes que al no ofrecerles una respuesta ajustada podrían fracasar o desertar del sistema escolar, se debe realizar una diversificación curricular. Esta última implicará realizar cambios en la organización de la evaluación.

Dentro de la evaluación inicial del alumnado, para determinar sus NEE, habilidades y potencialidades, se mencionan como indicadores de alerta factores del contexto escolar, como los programas de estudio y sistemas de evaluación rígidos (Duk & Loren, 2010).

CAPÍTULO III:
MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

CAPÍTULO III: Métodos y Procedimientos

El presente capítulo describe el diseño metodológico de la investigación realizada, detallando las dos fases que componen este estudio mixto, las distintas muestras e instrumentos utilizados en cada fase para la recopilación de la información.

Metodología

Se enmarca en una modalidad de integración de paradigmas por complementación, consistente en obtener dos imágenes, una procedente del método cualitativo y otra del método cuantitativo, lo que permitirá complementar nuestro conocimiento de los mismos (Bericat, 1998).

En este caso, se inicia de una idea coherente con objetivos cuantitativos, que predomina en este estudio; pero posteriormente se incorpora la mirada cualitativa, como complementaria a los hallazgos de la primera fase. El aporte que realiza esta segunda fase a la investigación es permitir hacer una mejor descripción de las acciones de adecuación de la evaluación de los aprendizajes, que realizan los profesores de aula regular y de educación diferencial, para los estudiantes con NEE. La descripción se verá complementada con las experiencias, vivencias y significados descritos por los docentes entrevistados.

1. Fase cuantitativa.

En una primera instancia, se especifican objetivos y preguntas de investigación cuantitativos, se realiza una revisión de la literatura para la construcción de un marco teórico que sirvió de base para establecer las hipótesis y variables, además de un plan para probarlas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010); con el fin de describir datos reales, posibles de registrar y cuantificar para su análisis, en un contexto real que corresponde a la comuna de Concepción.

El diseño de la primera fase se entiende como no experimental-transeccional, pues se observa el fenómeno tal como ocurre en el contexto natural, para posteriormente analizarlo y se trata de una recolección de datos en un momento único (Hernández et al., 2010).

El tipo de estudio es descriptivo que busca mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno o situación (Hernández et al., 2010).

1.1 Población y muestra.

La población, vista como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Selltiz et al., 1980 citado en Hernández et al., 2010, p. 174), correspondió a todos los profesores, de educación básica y enseñanza media, profesores de educación diferencial y educadoras de párvulos que trabajen actualmente en un establecimiento educacional con PIE, ya sea colegio, escuela o liceo, de la provincia de Concepción.

La muestra intencionada se delimitó a los profesores, de educación básica y enseñanza media, profesores de educación diferencial y educadoras de párvulos, que se desempeñaban en establecimientos con PIE de la comuna de Concepción, que trabajaban directamente con estudiantes con NEE y que además, realizaban un trabajo de coordinación para la atención de estos alumnos. Fue no probabilística, pues “los datos no podrán extrapolarse a toda la población” (Buendía, L; Colás, P; Hernández, F. 2003, p. 143).

Los profesores de la muestra que participaron realmente de la investigación corresponden en su mayoría a profesores de educación diferencial (48%) y educación general básica (38%). De un total de 107 participantes, 32 se desempeñan en el sistema particular subvencionado y 75 en el sistema municipal.

Participaron profesionales de 18 escuelas municipales que corresponden al 81,81% de las escuelas que imparten enseñanza básica de administración municipal de la comuna de Concepción. Los profesores del sistema municipal, corresponden al 22,05% de una población del profesorado que realiza trabajo coordinado para la atención de alumnos

con NEE, incorporados a PIE. El cálculo de porcentaje se realizó en base a una aproximación, de acuerdo a la información declarada por los directores y jefes de unidad técnico pedagógica.

1.2 Técnica de recogida de información.

La recogida de datos inicial se realizó mediante un cuestionario, instrumento más utilizado para recolectar datos, consistente en un conjunto de preguntas respecto a las variables que se espera medir (Hernández et al., 2010).

El Objetivo del instrumento fue recoger información sobre los conceptos y las acciones de los profesores, en relación a la operacionalización de variables realizada en base a la revisión teórica efectuada y la normativa vigente para PIE.

El cuestionario aplicado contiene 21 preguntas cerradas, de selección múltiple; que consisten en opciones de respuesta previamente delimitadas, más fáciles de codificar y analizar (Hernández et al., 2010). Este instrumento fue autoadministrado, pues se proporcionó directamente a los participantes mediante correo electrónico o entregado en su lugar de trabajo; para que cada participante lo respondiese en forma individual (Hernández et al., 2010).

Previo a su aplicación, el cuestionario fue validado por juicio de expertos, solicitando a tres profesores de la universidad la revisión de cada ítem, considerando su pertinencia en relación a las dimensiones e indicadores presentados.

Se debe mencionar que el cuestionario incluyó preguntas de información tendientes a caracterizar a los docentes que participaron del estudio; por ejemplo, título profesional, nivel escolar en que se desempeña, años de experiencia profesional, entre otras que se detallarán en el análisis de los resultados.

1.3 Técnica de análisis de los datos.

Por las características del instrumento utilizado se desarrolló un análisis de datos descriptivo de las variables implicadas, mediante tablas que permiten describir el porcentaje de cada categoría de respuesta.

Para lograr resumir la información de las distintas respuestas en una variable, que permita sintetizar la información disponible, se realizó un análisis de homogeneidad (Homals). Este análisis permite ubicar a todos los sujetos y sus respuestas en una dimensión de tal manera, que personas con respuestas similares obtengan una puntuación similar. El análisis se expresó a través de tablas que permiten describir el porcentaje de cada categoría de respuesta.

1.4 Variables.

Las variables que se desprenden de los objetivos son las Acciones de Evaluación de los Aprendizajes y Acciones de Atención a la Diversidad. Al tratarse de dos ámbitos tan amplios, se realiza una operacionalización de las variables, que delimitan en específico lo que se espera cuantificar.

1.5 Definición conceptual y operacional de las variables.

En la presente tabla se establecen variables de la investigación, centradas en el objetivo de estudio mixto. Se analizó la definición conceptual, correspondiendo a lo que se entiende por aquella variable en la investigación; la Definición Operacional e indicadores.

Tabla III-1

Ejemplo de la Definición Conceptual y Operacional de las Variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicador
1- ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Evaluación de los aprendizajes: Proceso para delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones de mejora (Ahumada, 2001, p.22) en torno al proceso de aprendizaje.	1-Valoración 2-Medición 3-Proceso	Resultado encuesta
1- ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	El Enfoque Evaluativo: Modelo educativo que puede estar centrado en: -Normas, donde que buscaba contrastar los resultados de un alumno con los obtenidos por un grupo; -Criterios, donde se analizaban los logros individuales en función al objetivo trazado para un estudiante o un grupo de alumnos; -Construcción de conocimientos, donde se evalúa un estudiante en particular en función de un aprendizaje significativo; -Enfoque Auténtico, donde se busca una enseñanza personalizada y una evaluación diferenciada mediante la evaluación de competencias, desempeños y conocimientos; además, éstos últimos ya no serían entregados por el profesor, quien pasaría a tomar un rol de mediador entre los conocimientos previos y los nuevos (Ahumada, 2005, p.31).	4-Enfocado en la normalización 5-Enfoque en los criterios de logros individuales. 6-Enfoque en la construcción de conocimientos. 7-Enfocado en la enseñanza personalizada.	Resultado encuesta
1- ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Momentos de la Evaluación: Partes del proceso educativo que permiten obtener diversa información en torno al estudiante, sus expectativas e intereses, aprendizajes previos, necesidad de ayudas pedagógicas, nivel en que se encuentran, fortalezas que presentan; así como conocer errores o falencias del quehacer pedagógico (Muñoz, 2006).	8-Evaluación Inicial 9- Evaluación Procesual 10- Evaluación Final	Resultado encuesta
1- ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Intencionalidad de la Evaluación: Objetivo del proceso educativo en relación a conocer al estudiante, descubrir las causas de sus errores y de sus dificultades; retroalimentar el proceso educativo y respaldar el juicio valorativo (Castillo & Cabrerizo, 2003; Barberá, 1999).	11- Evaluación Diagnóstica 12- Evaluación Formativa 13- Evaluación Sumativa	Resultado encuesta

Fuente: Elaboración propia.

2. Fase cualitativa.

Tras la aplicación del cuestionario, se observó la necesidad de complementar la información y profundizar en algunos de los hallazgos, con el fin de entender mejor el fenómeno estudiado (Bericat, 1998); clarificando algunos aspectos mediante una entrevista directa con una pequeña muestra de profesionales. Esto permitirá obtener mejoras de interpretación, sentido y validez de los resultados obtenidos (Bericat, 1998), pues llenará vacíos o lagunas informativas encontradas (Bericat, 1998).

Para ello se diseñó una entrevista semiestructurada, flexible, dinámica, para intencionar la conversación a los objetivos (Vieytes, 2004). Se realizaron entrevistas individuales a fin de facilitar la gestión del lugar, momento y guiar la conversación (Vieytes, 2004)

2.1 Informantes representativos.

Contemplando que esta es una segunda fase de un estudio mixto, que en su fase cuantitativa detalla la población y muestra, se contactó a algunas de las personas que ya habían respondido el cuestionario inicial y se invitó a aquellos que aceptaran participar de una entrevista en forma voluntaria (Hernández et al., 2010), informándoles previamente el objetivo de la investigación y las implicancias de su entrevista.

Se intencionó un tipo de muestreo por cuotas; esto es no aleatorio, en función de individuos que reúnen ciertas condiciones (Vieytes, 2004).

La definición de los criterios de selección se realizó en base al título profesional de los participantes de la primera fase cuantitativa, donde los porcentajes mayores correspondieron a profesores de educación diferencial y educación general básica; además de la participación de los docentes en ciclos, concentrados en primer y segundo ciclo básico. Finalmente, se consideró la necesidad de contrastar las experiencias de docentes que se desempeñan en el sistema público y en el sector particular subvencionado.

Se entrevistó a un total de doce personas, de las cuales dos son profesoras diferenciales, dos educadoras de párvulos, tres profesoras con especialidad en lenguaje de segundo ciclo básico, tres profesoras con especialidad matemática de segundo ciclo básico, dos profesoras de educación general básica (en adelante EGB) con perfeccionamiento en educación diferencial y una profesora de educación general básica con especialidad en lenguaje e historia; estableciendo un punto de saturación en función del título profesional, ciclo y tipo de establecimiento en que se desempeña cada informante representativo.

Todas las participantes habían participado en la primera fase de la investigación, por lo tanto tenían conocimiento de la existencia de la investigación y su temática.

2.2 Procedimientos.

Para esta segunda fase se desarrolló una entrevista semiestructurada, con un cuestionario de base para orientar las preguntas específicas, con la libertad de introducir otras para obtener mayor información (Hernández et al., 2010). Las preguntas de tipo exploratorias, buscan profundizar información, pidiendo explicaciones, detalles o justificaciones (Vieytes, 2004), consultando a los docentes por las acciones que realizan para la adecuación de la evaluación de los aprendizajes, los pasos que requieren esas acciones, las modificaciones que requieren los instrumentos de estudiantes NEE y quiénes participan de todo ese proceso; enfatizando en que el relato fuera direccionado desde su experiencia docente y práctica profesional; con el fin de complementar los hallazgos de la primera fase de investigación.

El análisis del contenido (Pérez, 2011) de las respuestas expresadas en la entrevista semiestructurada permitió encontrar similitudes entre las respuestas de las docentes, con el fin de establecer equivalencias que permitan conocer las experiencias realizadas por el equipo de aula en función de la adecuación de la evaluación de los aprendizajes en estudiantes con NEE.

2.3 Categorías de análisis.

Las categorías de análisis del estudio mixto establecen los ejes de la investigación correspondiente al ámbito cualitativo; estableciéndose categorías y subcategorías en función a los Objetivos Específicos Cualitativos de la investigación.

Tabla III - 2

Categorías de análisis cualitativo

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Instrumento
Indagar la experiencia de los profesores de aula común y diferencial, con respecto a la adaptación evaluativa que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Experiencias de adaptación en la evaluación.	Acciones Adaptaciones de evaluación realizadas. Instrumentos utilizados.	Entrevista semiestructurada
Objetivo específico Explorar los facilitadores y obstaculizadores que tienen los profesores de aula común y diferencial, para la adaptación de la evaluación que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Categoría Facilitadores para la adaptación de la evaluación.	Subcategoría Facilitadores en el proceso de adaptación de la evaluación.	Instrumento Entrevista semiestructurada
Explorar los facilitadores y obstaculizadores que tienen los profesores de aula común y diferencial, para la adaptación de la evaluación que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Obstaculizadores para la adaptación de la evaluación	Barreras en el proceso de adaptación de la evaluación.	Entrevista semiestructurada
Conocer el significado que asignan los profesores de aula común y diferencial a la participación de la familia en las decisiones evaluativas en estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación.	Significado del docente hacia la participación de la familia.	Entrevista semiestructurada

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO IV:
RESULTADOS

CAPÍTULO IV: Resultados

Resultados de la fase cuantitativa

Se presentan demográficos, que corresponden a un análisis de las relaciones entre las personas encuestadas, y se describe el porcentaje de cada categoría de respuesta. Se realizó un análisis de homogeneidad a través del paquete Homals de R, que es una técnica estadística multivariante que mezcla dos tipos de análisis: el análisis de múltiples correspondencias, que permite representar un conjunto de respuestas categóricas como respuestas numéricas, asignando valores a los ítems y a las personas, de manera que permite ubicar a las personas de acuerdo al parecido de sus respuestas; por otra parte, el escalamiento óptimo, que permite transformar los puntos asignados a las personas y sus respuestas de acuerdo al nivel de medición de la variable.

Se consideró cada respuesta como una variable nominal. Al realizar el análisis Homals, se asignó a cada docente un puntaje dentro de una sola variable que permitió entender su forma de responder todas las preguntas, correspondiente a un determinado enfoque que manifestó con respecto a la evaluación de los aprendizajes. En los puntos extremos de este puntaje, se encontraron dos grupos definidos: por una parte un grupo parece acercarse a un enfoque tradicional de la evaluación como una valoración del conocimiento que demuestra una persona, con una mirada centrada en analizar el logro de objetivos en un estudiante; por otro lado, se observan docentes cercanos a un enfoque constructivista de la evaluación, como proceso que permite tomar decisiones y realizar cambios didácticos, con una mirada centrada en construir aprendizajes nuevos en torno a aprendizajes significativos de los estudiantes.

Las respuestas con un número menor en la dimensión de enfoque de evaluación, indican una postura tradicional. Por su parte, las respuestas valores mayores en enfoque de evaluación, señalan una postura más constructivista.

1. Demográficos.

Se encuestó a un total de 107 docentes, 97 (89.8%) mujeres. La edad media de los participantes es de 35.39 (DE: 9.96); la edad no tiene relación con el enfoque de evaluación de los aprendizajes (tradicional o constructivista) $r=-0.16$, $p=0.091$.

Tres de los participantes presentan doble formación; la mayoría de los participantes estudió Educación Diferencial y EGB.

La media de años de trabajo es 9.52 (DE: 8.13).

Las tablas que se presentan a continuación organizan y facilitan la comprensión de la información específica sobre título profesional, universidad donde obtiene el título, especialidad y postítulos, nivel escolar donde se desempeñan los participantes.

La mayoría de los participantes corresponden a profesores de educación diferencial y profesores de EGB, como puede observarse en la tabla 3 que organiza a los participantes por su título profesional. Esto corresponde casi al 87% del total de participantes.

Tabla IV – 1

Título profesional de los participantes

Título	n	Total %	Enfoque Evaluativo
Educación Diferencial	52	48.15	0.07012
Educación General Básica	42	38.89	-0.0447
Educación Media	1	0.9259	-2.07
Educación Párvulos	3	2.778	0.1495
EGB / ED	1	0.9259	0.4196
EP / ED	1	0.9259	-0.6381
Fonoaudiología	1	0.9259	-0.981
Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología	1	0.9259	0.1957
Pedagogía en Español	3	2.778	-0.0578
Pedagogía en Inglés	2	1.852	0.328

Nota: Valor menor en enfoque evaluativo indica una postura tradicional. Valor mayor señala una postura más constructivista

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes

En la tabla IV - 1, también puede observarse que los profesores de educación diferencial se aproximan a un enfoque constructivista, mientras que los profesores de EGB, se acercan a la postura más tradicional de la evaluación y el aprendizaje.

La casa de formación para la mayoría de los participantes, fue la Universidad de Concepción.

Tabla IV – 2

Centro de formación de los participantes

Centro de Formación	n	Total %	Enfoque Evaluativo
UdeC	51	47.22	-0.03055
USS	12	11.11	0.1017
UST	6	5.556	0.3864
IPP	5	4.63	-0.768
PUC	5	4.63	-0.37
UCSC	5	4.63	0.5302
Universidad de la República	4	3.704	0.1232
Universidad Arturo Prat	3	2.778	-0.1211
Universidad Bolivariana	3	2.778	-0.4426
Universidad de las Américas	3	2.778	0.7408
Universidad de Antofagasta	2	1.852	-0.4539
Universidad de la Serena	2	1.852	-0.2082
INACAP	1	0.9259	-0.3886
Instituto Valle Central	1	0.9259	0.8049
Otro	1	0.9259	0.8794
Universidad Andrés Bello	1	0.9259	-1.044
Universidad Austral	1	0.9259	0.5691
Universidad Católica de Temuco	1	0.9259	0.6912
Universidad Playa Ancha	1	0.9259	-0.1528

Nota: Valor menor en enfoque evaluativo indica una postura tradicional. Valor mayor señala una postura más constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

Cerca del 75% de los participantes tiene el grado de licenciado, y un 18.69% un grado de magíster.

Tabla IV -3

Último grado académico obtenido

Grado académico	n	Total %	Enfoque evaluativo
Licenciada	82	75.93	0.1601
Magíster	20	18.52	-0.6225
Postgrado	2	1.852	-0.2348
Postítulo	2	1.852	-0.1599
Diplomado en ciencias básicas de la educación	1	0.9259	0.3033
Doctor	1	0.9259	-0.1892

Nota: Valor menor en enfoque evaluativo indica una postura tradicional. Valor mayor señala una postura más constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

La mayoría de los participantes trabaja en un ciclo de la educación, entendiéndose por ello sólo prebásica, sólo educación básica o sólo Enseñanza Media: 94 (87.0%), en tanto que la minoría trabaja en dos de estos ciclos: 14 (13.0%).

La mayoría de los encuestados trabaja en el ciclo básico, como se puede apreciar en la tabla

Tabla IV – 4

Participación de los docentes en ciclos:

Ciclo	n	%
Ciclo Básico (Primer y segundo ciclo)	88	81.5%
Ciclo Medio	18	16.7%
Ciclo Pre-básico	13	12%
Otro	3	2.8%

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes

2. Análisis por pregunta.

Se realizó un análisis para cada pregunta, considerando si se pedía una alternativa excluyente o se dejaba abierta la selección de varias opciones; en este caso además se señaló una mediana de cumplimiento de criterio.

Pregunta 1: El Concepto de Evaluación ha ido evolucionando, principalmente en los últimos 60 años. De acuerdo al “concepto” que usted tiene de evaluación, ésta correspondería a:

La mayoría de los docentes consultados coincide que la evaluación es un proceso que permite tomar decisiones y realizar cambios didácticos.

Tabla IV – 5

Concepto de Evaluación declarado por los participantes

i	Alternativa	n	%	Enfoque evaluativo
a	Una valoración del conocimiento que demuestra una persona.	6	5.6%	1
b	Una medición del logro de objetivos alcanzados por un estudiante.	20	18.5%	2
c	Un proceso que permite tomar decisiones y realizar cambios didácticos.	82	75.9%	3

Nota: Valor menor en enfoque evaluativo indica respuestas entrega por participantes cercanos a una postura tradicional. Valor mayor señala una postura más constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a107 docentes

Pregunta 2: El enfoque evaluativo es diferente según el objetivo que busca. De acuerdo a su trabajo evaluativo, usted se centra en:

La mayoría de los profesionales indican que se centran en construir aprendizajes nuevos en torno a los aprendizajes significativos de los estudiantes.

Tabla IV – 6

Enfoque evaluativo declarado por los participantes

i	Alternativa	n	%	Enfoque evaluativo
a	Enfoque centrado en contrastar los resultados de un estudiante con su grupo curso.	5	4.6%	2
b	Enfoque centrado en analizar el logro de objetivos en un estudiante o grupo curso.	27	25%	1
c	Enfoque centrado en construir aprendizajes nuevos en torno a los aprendizajes significativos de un estudiante.	76	70.4%	3

Nota: Valor menor en enfoque evaluativo indica respuestas entrega por participantes cercanos a una postura tradicional. Valor mayor señala una postura más constructivista

Fuente: Elaboración propia en base a107 docentes

Pregunta 3: Momentos de la Evaluación. El proceso de recoger información a través de la evaluación se desarrolla en tres momentos. De acuerdo a su quehacer profesional, ¿A cuál le da más importancia para la atención de alumnos con NEET y NEEP? En este caso, se observa dispersión de las respuestas, pues se observa similar tendencia a valorar la evaluación inicial, que a no priorizar ningún momento de la evaluación.

Tabla IV – 7

Momento evaluativo más importante

i	Alternativa	n	%	Enfoque evaluativo
a	Inicial	30	27.8%	3
b	Procesual	40	37%	1
c	Final	11	10.2%	2
d	A ninguno; no priorizo un momento sobre el otro.	27	25%	4

Nota: Valor menor en enfoque evaluativo indica respuestas entrega por participantes cercanos a una postura tradicional. Valor mayor señala una postura más constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes

Pregunta 4: Intencionalidad de la Evaluación. A fin de emitir un juicio valorativo, la recopilación de la información puede intencionarse de tres maneras. ¿A cuál de éstas usted da mayor relevancia al momento de trabajar con alumnos con NEET y NEEP? En este caso, la mayoría de los profesores coincide en que todas tienen igual importancia con respecto al trabajo con NEE.

Tabla IV – 8

Evaluación más importante según su intencionalidad

i	Alternativa	n	%	Enfoque evaluativo
a	Diagnóstica	13	12%	1
b	Formativa	16	14.8%	2
c	Sumativa	3	2.8%	4
d	Todas tienen la misma relevancia en el trabajo con estudiantes con NEET y NEEP.	76	70.4%	3

Nota: Valor menor en enfoque evaluativo indica respuestas entrega por participantes cercanos a una postura tradicional. Valor mayor señala una postura más constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes

Pregunta 5: Estrategia de evaluación. Considerándola como el tratamiento específico del proceso evaluativo y el proyecto curricular, ¿Cuál aspecto considera más relevante al momento de planificar su evaluación para estudiantes con NEE?

Más de la mitad de los profesionales consultados entiende por estrategia evaluativa el momento y los instrumentos necesarios para planificarla.

Tabla IV - 9

Concepto de estrategias de evaluación

i	Alternativa	n	%	Enfoque evaluativo
b	El proceso en el que se adscriben las acciones evaluativas.	41	38%	EET
c	El momento y los instrumentos necesarios para planificarla.	67	62%	EEC

Nota: EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes

Pregunta 6: Procedimientos de evaluación de aprendizaje: considerando el trabajo de acuerdo a las orientaciones para los Programas de Integración Escolar, ¿Cuáles de los siguientes ejemplos usted prioriza para la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos con NEE?

En este caso, los participantes tenían la opción de marcar todas las alternativas que considerasen necesarias; por ello se obtiene una mediana de cumplimiento de criterio que indica que los encuestados priorizan a lo menos seis de los ejemplos presentados; no obstante, los que más se reiteran son (a) recopilación y organización de la información, (b) preguntas previas, (c) lluvia de ideas y (d) organizadores gráficos.

Tabla IV - 10

Procedimientos de evaluación priorizados por los docentes

Porcentaje de personas que cumplen criterios

	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	0.93	3.7	15.74	19.44	17.59	11.11	6.48	10.19	5.56	0.93	5.56	2.78
i	Procedimiento						n	%	EE.		No	EE.Si
a	Diseño de planos						39	36.11%	EEC		EET	
b	Recopilación y organización de la información.						71	65.74%	EEC		EET	
c	Interrogación oral						63	58.33%	EEC		EET	
d	Preguntas previas						71	65.74%	EEC		EET	
e	Formulación de hipótesis						35	32.41%	EEC		EET	
f	Resolución de situaciones problemáticas.						59	54.63%	EEC		EET	
g	Test clase a clase						29	26.85%	EEC		EET	
h	Repetición de conceptos						41	37.96%	EEC		EET	
i	Discusiones						66	61.11%	EEC		EET	
j	Lluvia de ideas.						71	65.74%	EEC		EET	
k	Recuerdo o paráfrasis con reorganización de elementos estudiados.						60	55.56%	EEC		EET	
l	Organizadores gráficos.						67	62.04%	EEC		EET	
m	Círculo de conversación.						49	45.37%	EEC		EET	

Notas: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes

Pregunta 7: En cuanto a los Instrumentos evaluativos, seleccione todos los tipos de instrumentos que usted ha diseñado y utilizado para la evaluación de los aprendizajes en sus estudiantes con NEE durante los últimos doce meses:

En este caso, la mediana de cumplimiento de criterio indica que los encuestados utilizaron a lo menos 4 de los instrumentos presentados; no obstante, los que más se repiten son (a) prueba escrita, (b) pauta de observación e (c) interrogación oral.

Tabla IV - 11

Instrumentos de evaluación más utilizados en los últimos 12 meses

Porcentaje de personas que cumplen criterios

	1	2	3	4	5	6	7	8			
	1.85	2.78	29.63	25.93	23.15	6.48	4.63	5.56			
i	Instrumentos							n	%	EE. No	EE. Si
a	Prueba escrita							102	94.44%	EET	EEC
b	Interrogación oral							81	75%	EEC	EET
c	Mapa conceptual							58	53.7%	EEC	EET
d	Diagrama de síntesis							26	24.07%	EEC	EET
e	Pauta de observación							92	85.19%	EEC	EET
f	Autoinforme							16	14.81%	EEC	EET
g	Tablas de cotejo para la co y autoevaluación							66	61.11%	EEC	EET
h	Portafolio de aprendizaje-evaluación							25	23.15%	EEC	EET

Notas: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes

Pregunta 8: Actualmente, en su establecimiento, el programa de integración escolar corresponde a:

Para esta pregunta, más de la mitad de los profesionales señalan que el PIE es un sistema que genera las condiciones para satisfacer las necesidades de todo el grupo de estudiantes.

Tabla IV - 12

Concepto de PIE

i	Alternativa	n	%	Enfoque evaluativo
a	Una alternativa educacional para atender a personas con discapacidad.	7	6.5%	1
b	Una modalidad paralela a la educación común para la atención de NEE.	19	17.6%	2
c	Una forma enriquecida de educación que utiliza material y recursos pedagógicos modernos para remediar algunos tipos de deficiencias.	19	17.6%	4
d	Un sistema que genera las condiciones para satisfacer las necesidades de todo el grupo de estudiantes.	63	58.3%	3

Nota: Valor menor en enfoque evaluativo indica respuestas entrega por participantes cercanos a una postura tradicional. Valor mayor señala una postura más constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes

Pregunta 9: Se entiende por Inclusión un proceso de búsqueda constante de mejores oportunidades. Con respecto a la labor pedagógica realizada al interior de su establecimiento educativo, la inclusión se manifiesta como:

En esta pregunta se observa que más de la mitad de los participantes profesionales señalan que la inclusión es manifestada dentro del establecimiento educacional como presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos sin distinción.

Tabla IV - 13

Expresión de la inclusión dentro del establecimiento

i	Alternativa	n	%	Enfoque evaluativo
a	Planificación de mejoras administrativas en torno a la diversidad.	18	16.7%	1
b	Presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos sin distinción.	73	67.6%	2
c	Trabajo para enfatizar el progreso pedagógico de estudiantes vulnerables.	17	15.7%	3

Nota: Valor menor en enfoque evaluativo indica respuestas entrega por participantes cercanos a una postura tradicional. Valor mayor señala una postura más constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

Pregunta 10: ¿Cuál de estas definiciones de Necesidad Educativa Especial se aproxima a la forma como su colegio/escuela las entiende?

En esta pregunta se observa que más de la mitad de los participantes relacionan con las NEE con necesidades individuales que requieren ser atendidas mediante una serie de apoyos especiales.

Tabla IV - 14

Concepto de NEE

i	Alternativa	n	%	Enfoque evaluativo
a	Barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	12	11.1%	1
b	Necesidades individuales que requieren ser atendidas mediante una serie de apoyos especiales	72	66.7%	2
c	Necesidades asociadas a factores internos	24	22.2%	3

Nota: Valor menor en enfoque evaluativo indica respuestas entrega por participantes cercanos a una postura tradicional. Valor mayor señala una postura más constructivista

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes

Pregunta 11: ¿Qué tipo de ajustes usted realiza con su equipo profesional, cuando define las adecuaciones curriculares individuales de sus estudiantes con NEE?

En esta pregunta la mediana de cumplimiento de criterio indica que los encuestados realizan al menos dos de los ajustes mencionados. Los ajustes más realizados corresponden a (a) priorizar objetivos de aprendizaje, (b) modificar tipo y grado de aprendizaje a conseguir, (c) temporalizar objetivos o criterios de evaluación.

Tabla IV - 15

Ajustes realizados por el equipo de aula

Porcentaje de personas que cumple criterios

	1	2	3	4	5
	28.7	25.93	25	12.96	7.41

i	Instrumentos	n	%	EE. No	EE.Si
a	Modificar tipo y grado de aprendizajes a conseguir.	64	59.26%	EEC	EET
b	Priorizar objetivos de aprendizaje	89	82.41%	EEC	EET
c	Temporalizar objetivos o criterios de evaluación	62	57.41%	EEC	EET
d	Introducir nuevos objetivos	22	20.37%	EEC	EET
e	Eliminar objetivos de aprendizaje	27	25%	EEC	EET

Nota: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

Pregunta 12: ¿Cuál de los siguientes modelos usted utiliza junto a su equipo de aula para planificar las actividades para sus alumnos con NEE?

Las respuestas entregadas por los profesores consultados, dan cuenta de que el modelo más utilizado para la planificación de actividades para sus alumnos con NEE, es el plan de adecuación curricular individual (en adelante PACI). La mediana de cumplimiento de criterio indica que a lo menos, utilizan uno de los modelos señalados.

Tabla IV - 16

Modelo de planificación para estudiantes NEE

Porcentaje de personas que cumplen criterios

	1	2	3	4
	62.96	29.63	4.63	2.78

i	Instrumentos			n	%	EE. No	EE.Si
a	Diseño Universal de Aprendizajes (DUA)			46	42.59%	EEC	EET
b	Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI)			74	68.52%	EEC	EET
c	Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (INDEX)			7	6.48%	EEC	EET
d	Modelo de adecuación institucional			32	29.63%	EEC	EET

Notas: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

Pregunta 13: Cuando usted toma decisiones en torno a la planificación de actividades de aprendizaje y evaluación en sus estudiantes con NEE ¿Quiénes participan de este proceso?

La mediana de cumplimiento de criterio indica que a lo menos participan tres integrantes en la toma de decisiones. Los dos primeros integrantes están bien definidos y corresponden a (a) profesor de aula común y (b) profesor diferencial. El tercer miembro es más difícil de indicar, pues puede corresponder al fonoaudiólogo, psicólogo, encargado de UTP o el apoderado.

Tabla IV - 17

Miembros del equipo de aula que toman decisiones de evaluación.

Porcentaje de personas que cumplen criterios

	1	2	3	4	5	6	7	9
	4.63	40.74	25	12.04	12.04	0.93	0.93	3.7

i	Instrumentos			n	%	EE. No	EE.Si
a	Profesor de asignatura			101	93.52%	EEC	EET
b	Profesor diferencial			105	97.22%	EEC	EET
c	Psicólogo			23	21.3%	EEC	EET
d	Fonoaudiólogo			38	35.19%	EEC	EET

e	Apoderado	21	19.44%	EEC	EET
f	El mismo estudiante	15	13.89%	EEC	EET
g	El encargado de la unidad técnico pedagógica	24	22.22%	EEC	EET
h	Dirección	9	8.33%	EEC	EET
i	Encargado de convivencia escolar	4	3.7%	EEC	EET

Notas: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

Pregunta 14: En el año 2007, la Ley 20.201 modifica las subvenciones, incorporando subvención especial para estudiantes con NEET ¿Cuál de los siguientes diagnósticos de NEET, usted encuentra entre su grupo de estudiantes durante el presente año académico?

La mediana de cumplimiento de criterio indica que los profesores encuentran a lo menos tres de estos diagnósticos, siendo el menos frecuente el trastorno específico del lenguaje (TEL).

Tabla IV - 18

Tipo de NEET presente en el aula común.

Porcentaje de personas que cumplen criterios

	0	1	2	3	4		
	2.78	5.56	17.59	25.93	48.15		
i						EE.	
						No	EE.Si
a	Instrumentos			n	%	EEC	EET
		Trastorno específico del Lenguaje		73	67.59%		
b	Instrumentos			n	%	EEC	EET
		Dificultades específicas del aprendizaje		83	76.85%		
c	Instrumentos			n	%	EEC	EET
		Trastorno de Déficit Atencional		94	87.04%		
d	Instrumentos			n	%	EEC	EET
		Funcionamiento Intelectual Limítrofe		86	79.63%		

Nota: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

Pregunta 15: Señale los diagnósticos de NEEP que usted encuentra entre su grupo de estudiantes el presente año académico:

Para esta pregunta, se observa que los profesores consultados, encuentran a lo menos dos de los diagnósticos consultados, siendo el más frecuente la (a) discapacidad intelectual y el (b) trastorno del espectro autista.

Tabla IV - 19

Tipo de NEEP presente en el aula común

Porcentaje de personas que cumplen criterios

	0	1	2	3	4	5	6
	3.7	32.41	33.33	15.74	7.41	2.78	4.63

i	Instrumentos	n	%	EE. No	EE.Si
a	Discapacidad Intelectual	89	82.41%	EEC	EET
b	Discapacidad Visual	8	7.41%	EET	EEC
c	Discapacidad Auditiva	20	18.52%	EET	EEC
d	Discapacidad Motora	25	23.15%	EEC	EET
e	Trastorno del espectro autista	59	54.63%	EEC	EET
f	Disfasia	11	10.19%	EEC	EET
g	Trastorno del desarrollo	12	11.11%	EEC	EET
h	Discapacidad Múltiple	11	10.19%	EEC	EET

Notas: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

Pregunta 16: En el año 2009, la Ley General de Educación 20.370 regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, describiendo los principios en los que se inspira el sistema educativo chileno, en función de la calidad y la equidad de la educación. En el establecimiento en el que usted se desempeña, la comunidad educativa se ha organizado para alcanzar de forma real:

De acuerdo a las respuestas de los profesores consultados, la comunidad educativa se ha organizado para alcanzar de forma real a lo menos dos de los principios presentados; observándose menor cantidad de respuestas para el principio de universalidad y educación permanente para que la educación esté al alcance de todas las personas.

Tabla IV - 20

Principios Inclusivos presentes en las escuelas

Porcentaje de personas que cumplen criterios

	1	2	3	4			
	38.89	28.7	12.04	20.37			
i	Instrumentos			n	%	EE. No	EE.Si
a	Universalidad y educación permanente para que la educación esté al alcance de todas las personas			36	33.33%	EEC	EET
b	Calidad de la educación independiente de las condiciones y circunstancias			64	59.26%	EEC	EET
c	Respeto de la diversidad cultural			66	61.11%	EEC	EET
d	Integración para la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales			65	60.19%	EEC	EET

Notas: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes

Pregunta 17: En relación a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con NEE en el ámbito educativo, el MINEDUC, especifica en sus orientaciones técnicas para el funcionamiento de los equipos PIE, puntos desde los cuales obtener información clave para decidir las metas educativas. ¿Cuáles de los siguientes puntos usted aborda con su equipo de aula?

En relación a esta pregunta, los consultados dan a entender que se consideran las cuatro alternativas presentadas, pues la mediana de cumplimiento de criterio así lo señala.

Tabla IV - 21

Criterios para la evaluación de los aprendizajes en estudiantes NEE

Porcentaje de personas que cumplen criterios

	1	2	3	4			
	15.74	11.11	21.3	51.85			
i	Instrumentos			n	%	EE. No	EE.Si
a	Aprendizajes Logrados			81	75%	EEC	EET
b	Estilo de aprendizaje y motivación			93	86.11%	EEC	EET

c	Aspectos del desarrollo personal y social	73	67.59%	EEC	EET
d	Capacidades	87	80.56%	EEC	EET

Notas: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

Pregunta 18: En relación a las funciones del equipo de aula, el MINEDUC especifica en sus orientaciones técnicas acciones que debe realizar el equipo de aula en trabajo colaborativo. ¿Cuál de las siguientes acciones usted realiza en colaboración con su equipo?

En relación a las respuestas entregadas por los profesores consultados, la mediana de cumplimiento de criterio indica que a lo menos 5 de los criterios se reiteran, siendo la función más seleccionada identificar fortalezas y debilidades del grupo curso.

Tabla IV - 22

Funciones realizadas por el equipo de aula

Porcentaje de personas que cumplen criterios

	1	2	3	4	5	6				
	4.63	4.63	10.19	23.15	12.96	44.44				
i	Instrumentos						n	%	EE. No	EE.Si
a	Identificar fortalezas y debilidades del grupo curso.						96	88.89%	EEC	EET
b	Identificar estilos cognitivos y de aprendizaje del curso.						83	76.85%	EEC	EET
c	Mantener información actualizada de los estudiantes con NEE.						86	79.63%	EEC	EET
d	Especificar diferentes estrategias de organización del curso.						79	73.15%	EEC	EET
e	Utilizar variedad de recursos materiales para favorecer el acceso de todos.						88	81.48%	EEC	EET
f	Usar diversas formas de organización del contenido						74	68.52%	EEC	EET

Notas: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

Pregunta 19: En relación al diseño de la evaluación y el registro de aprendizajes de estudiantes con NEE y las sugerencias de las orientaciones técnicas del MINEDUC ¿Cuál de las siguientes acciones usted realiza junto a su equipo de aula?

En relación a las cuatro acciones presentadas, los profesores dan cuenta de realizar a lo menos tres de las acciones propuestas, observándose en mayor medida tomar decisiones respecto de las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación ajustados a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos. Siendo la acción menos reiterada definir la conveniencia de diversos procedimientos de evaluación.

Tabla IV - 23

*Acciones para el diseño de evaluación y registro de aprendizajes de alumnos NEE
Porcentaje de personas que cumplen criterios*

	1	2	3	4			
	14.81	25.93	25	34.26			
i	Instrumentos			n	%	EE. No	EE.Si
a	Tomar decisiones respecto a las modalidades			96	88.89%	EEC	EET
b	Acordar la utilización flexible de los tiempos de evaluación.			84	77.78%	EEC	EET
c	Utilizar la información de la evaluación inicial para determinar quiénes requieren evaluación interdisciplinaria y adecuaciones curriculares.			65	60.19%	EEC	EET
d	Definir la conveniencia de diversos procedimientos de evaluación.			56	51.85%	EEC	EET

Notas: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

Pregunta 20: Actualmente, el MINEDUC promueve las estrategias correspondientes al Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) fundamentada en tres principios. ¿Cuál de estos principios usted considera que aún NO se ha afianzado en las actividades que desarrollan como comunidad educativa?

Frente a los principios DUA no afianzados en las actividades de la escuela, los profesores consultados indican que a lo menos uno de ellos no se cumple, siendo el más reiterado la tercera acción: Proporcionar múltiples medios de compromiso ofreciendo opciones que reflejen los intereses de los alumnos.

Tabla IV - 24

Principios DUA no afianzados en los establecimientos educativos.

Porcentaje de personas que cumplen criterios

	1	2	3			
	70.37	17.59	12.04			
i	Instrumentos		n	%	EE. No	EE.Si
a	Acción 1: Proporcionar diversidad de medios de representación para los distintos canales de percepción.		52	48.15%	EEC	EET
b	Acción 2: Proporcionar variadas opciones para la acción -como materiales para interactuar- y opciones para la expresión.		37	34.26%	EET	EEC
c	Acción 3: Proporcionar múltiples medios de compromiso ofreciendo opciones que reflejen los intereses de los alumnos.		64	59.26%	EEC	EET

Notas: E.E: Enfoque evaluativo. EET: Enfoque evaluativo tradicional. EEC: Enfoque evaluativo constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes.

Pregunta 21: MINEDUC promueve las estrategias correspondientes a la Guía para la orientación y mejora para la educación inclusiva (INDEX) que consta de cinco etapas para su implementación. ¿En cuál de las siguientes etapas se encontraría su comunidad educativa?

Al consultar por la etapa de inclusión en que se encuentra la comunidad educativa, se observa que la mayoría de las respuestas se centran en las tres primeras etapas, siendo la más recurrente la fase 1: Equipo responsable del plan de mejora educativa organiza un grupo de coordinación.

Tabla IV - 25

Etapas de implementación de la educación inclusiva en los establecimientos

i	Alternativa	n	%	Enfoque Evaluativo
a	Etapa 1: equipo responsable del plan de mejora educativa organiza un grupo de coordinación	39	36.1%	5
b	Etapa 2: análisis del establecimiento educativo para determinar prioridades que requiere para lograr carácter inclusivo.	27	25%	1
c	Etapa 3: diseño de un plan de mejora con objetivos inclusivos.	27	25%	2
d	Etapa 4: implementación y apoyo de las innovaciones aplicadas.	9	8.3%	4
e	Etapa 5: evaluación del proceso inclusivo en base al desarrollo de culturas	6	5.6%	3

Nota: Valor menor en enfoque evaluativo indica respuestas entrega por participantes cercanos a una postura tradicional. Valor mayor señala una postura más constructivista.

Fuente: Elaboración propia en base a 107 docentes

Aunque se observa una diferencia entre los enfoques de profesores diferenciales y profesores de EGB, en que los primeros se aproximan a un enfoque más constructivista y los segundos a un enfoque más tradicional, tras el análisis de preguntas de la fase cuantitativa, se encuentra que la mayoría de los docentes consultados señala que la evaluación es un proceso que permite tomar decisiones y realizar cambios didácticos e indican que se centran en construir aprendizajes nuevos en torno a los aprendizajes significativos de los estudiantes; se observa que no priorizan ningún momento o intencionalidad de la evaluación; lo que no resulta coherente con los conceptos anteriores de construcción del aprendizaje, donde se prioriza la evaluación procesual - formativa.

Los profesores señalan que las estrategia de evaluación corresponden al momento y los instrumentos necesarios para planificarla; no es comprendida como el proceso en el que se adscriben todas las acciones evaluativas que se deben realizar.

Frente a los procedimientos de evaluación, los profesores señalan que priorizan, (a) preguntas previas, (b) lluvia de ideas, que corresponden a procedimientos tendientes integrar información nueva dentro de las estructuras cognitivas del estudiante, activando conocimientos previos (Condemarin & Medina, 2000); además de (c)

organizadores gráficos y (d) recopilación y organización de la información, que corresponden a procedimientos para evaluar la construcción de significados (Condemarin & Medina, 2000). Es decir que vuelven a demostrar una visión constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los instrumentos evaluativos, los que más se repiten son (a) prueba escrita, (c) interrogación oral, instrumentos de respuesta guiada que, de acuerdo a la literatura, focaliza la respuesta del estudiante y resulta de rápida corrección para el profesor y sirve para determinar el grado de conocimientos de contenidos declarativos (Ahumada, 2001); el tercer instrumento que priorizan es la (b) pauta de observación, instrumento que, según el mismo autor, sirve para determinar el dominio de aprendizajes procedimentales y actitudinales (Ahumada, 2001). Estos instrumentos, al ser tradicionales, ninguno se constituye por sí sólo como constructivistas, pues no se centran en qué y cómo aprende el estudiante; por lo tanto, no es coherente con su concepto de evaluación, ni con los procedimientos utilizados.

Como definición de programa de integración escolar, la mayoría de los profesores comprende que se trata de un sistema que genera las condiciones para satisfacer las necesidades de todo el grupo de estudiantes, lo que corresponde a la visión más inclusiva del PIE. Con respecto a cómo se manifiesta esta inclusión en su establecimiento, la mayoría de los consultados señalan que a través de presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos sin distinción, principio declarado en la LGE; sin embargo, según los informes de la UNESCO, la inclusión consiste en identificar y remover barreras para acceder a la educación, lo que implica la planificación de mejoras políticas y educativas en torno a diversidad, poniendo énfasis en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación evidenciando la necesidad de asegurar las medidas necesarias para la presencia, participación y rendimiento de los grupos estadísticamente más vulnerables (Echeita, 2006); por lo tanto la presencia, participación y rendimiento que declaran los docentes, no se producirá sin las mejoras administrativas necesarias para que puedan desarrollarse. Este es uno de los focos que se debe continuar estudiando, a fin de observar si las respuestas de las escuelas son inclusivas realmente o continúan dándose desde el

concepto de integración social, que implica insertar a un distinto en un medio normal; en otras palabras, sólo la presencia.

Si bien en respuestas anteriores, los docentes declaran una visión inclusiva del PIE, al consultarles por el concepto de NEE los participantes indican que se trata de necesidades individuales que requieren ser atendidas mediante una serie de apoyos especiales. Para las investigaciones inclusivas, este concepto es segregador, por lo que proponen el de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Booth et al., 2000); por lo tanto su concepto de PIE no es coherente con el concepto de NEE. Es importante mencionar que la normativa de educación especial se centra en el diagnóstico para la asignación de una subvención especial (López et al., 2014).

Se observó que el modelo para planificar las actividades de alumnos PIE corresponde al PACI, formato sugerido por el MINEDUC, donde se involucra además de profesor de aula y profesor diferencial, al apoderado, profesionales especialistas, asistentes de aula, entre otros. Pero al consultar quiénes toman las decisiones en torno a la planificación de actividades de aprendizaje y evaluación en sus estudiantes con NEE, las respuestas señalan al profesor de aula común y profesor diferencial, además de un tercer miembro que no está bien definido, pero se observa mayor incidencia del fonoaudiólogo. Nuevamente no se detecta coherencia entre el modelo más utilizado y los agentes involucrados en la planificación. Esto es más complejo aún, si se observa que la mayor cantidad de alumnos con NEE permanentes en el aula tienen diagnóstico de discapacidad intelectual. Ellos requieren que se priorice el ajuste al medio social y cultural, para brindarles la vida independiente que declara la ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social, en que una persona toma decisiones, participa activamente en la comunidad, en ejercicio al libre derecho de la personalidad (Ley 20.422, 2010).

La LGE declara principios en los que se inspira el sistema educativo chileno de los cuales, los profesores declaran que su comunidad educativa se ha organizado para alcanzar de forma real a lo menos dos, observándose mayor cantidad de respuestas para (1) integración para la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales y (2) respeto de la diversidad cultural.

En relación a los puntos desde los cuales obtener información clave para decidir las metas educativas, los profesores declaran realizar los cuatro aspectos señalados en la normativa (a) aprendizajes logrados, (b) estilo de aprendizaje y motivación, (c) aspectos del desarrollo personal y social y (d) capacidades. En relación a las funciones del equipo de aula, los docentes nuevamente señalan que realizan todas las funciones. Con respecto al diseño de la evaluación y el registro de aprendizajes de estudiantes con NEE, realizan a lo menos tres de las cuatro acciones propuestas en la normativa, observándose mayor inclinación a (a) tomar decisiones respecto de las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación ajustados a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos; la acción menos reiterada es (b) definir la conveniencia de diversos procedimientos de evaluación. Este último punto es relevante, puesto que si no se define la conveniencia del instrumento, se continuará adaptando un instrumento tipo, destinado a un curso tipo, generalmente prueba escrita, la que no está diseñada en función de las características neurológicas y afectivas del estudiante NEE.

Frente a las estrategias DUA que promueve el ministerio, los docentes declaran que no se cumple proporcionar múltiples medios de compromiso ofreciendo opciones que reflejen los intereses de los alumnos; nuevamente el factor afectivo del estudiante con su aprendizaje, desde donde se origina el compromiso, no es considerado con la misma importancia.

Para finalizar el cuestionario, cuando se pregunta a los profesores por la etapa de implementación de la educación inclusiva en que se encuentra su establecimiento, el mayor porcentaje de respuesta se concentra en la primera: Equipo responsable del plan de mejora educativa organiza un grupo de coordinación. La implementación de las innovaciones y la evaluación del proceso, etapas cuatro y cinco respectivamente, no son porcentualmente significativas, aunque el índice de inclusión lleve a lo menos cuatro años planteado como uno de los fundamentos de la normativa PIE.

Resultados de la fase cualitativa

Se presentan los demográficos y se analiza el discurso de cada profesional entrevistada, con el objeto de descubrir reiteraciones en las respuestas. Este análisis se realiza en relación a la tabla de categorías de análisis cualitativo para la fase cualitativa.

1. Informantes representativos.

Se realizó una entrevista semiestructurada a un total de 12 docentes, mujeres; dos profesoras diferenciales, dos educadoras de párvulos y ocho profesoras de EGB. Se consideró una cantidad mayor de profesoras de educación general básica para analizar sus acciones en relación a la especialidad y nivel en el que se desempeña.

Para realizar un mejor análisis, se organizó la información en una tabla, de acuerdo a su título, especialidad, tipo de establecimiento donde se desempeña y el nivel en que trabaja.

Tabla IV - 26

Participantes entrevista semiestructurada

N° ent	Título	Especialidad	Tipo establecimiento	Nivel donde se desempeña
1	Profesora diferencial	Discapacidad Intelectual TEL	Particular subvencionado	Ciclo 1 y 2
9	Profesora diferencial	Discapacidad Intelectual TEL	Municipal	Ciclo 1 y 2 NT1/NT2
3	Educadora de párvulos		Particular subvencionado	NT1
10	Educadora de párvulos		Municipal	NT1
6	Profesora EGB	Lenguaje y comunicación	Particular subvencionado	Ciclo 2
11	Profesora EGB	Lenguaje y comunicación	Municipal	Ciclo 1 y 2
8	Profesora EGB	Lenguaje y comunicación	Particular subvencionado	Ciclo 1
2	Profesora EGB	Lenguaje y comunicación Historia	Municipal	Ciclo 1
5	Profesora EGB	Matemática	Municipal	Ciclo 1
7	Profesora EGB	Matemática	Particular subvencionado	Ciclo 2
12	Profesora EGB	Matemática	Municipal	Ciclo 2
4	Profesora EGB	Trastornos del aprendizaje	Particular subvencionado	Ciclo 1

Fuente: Elaboración propia en base a 12 casos.

2. Informe dimensión cualitativa.

Se presentan los resultados obtenidos mediante un análisis del contenido (Pérez, 2011), técnica utilizada para el análisis sistemático, en este caso, entrevistas semiestructuradas registradas; para ello se realiza en primera instancia un análisis del contenido del discurso, que permitió realizar una codificación de la información entregada por las profesoras participantes, para luego describir cada una de estos.

2.1 Codificación de la información.

Tras realizar análisis del contenido del discurso, fue posible establecer códigos descriptivos (Pérez, 2011) para determinar la frecuencia de un contenido a un segmento de las respuestas entre las docentes.

Tabla IV - 27

Ejemplo del Listado de códigos

Código	Descripción	Sigla	frecuencia
Adecuación de evaluación	Experiencia que señalan las profesoras como acciones evaluativas para estudiantes NEE, que involucren cambios en instrumento y tiempo de evaluación.	AcAdEv	7
Evaluación Personalizada	Experiencia que señalan las profesoras como acciones evaluativas para estudiantes NEE, referida a la aplicación de un instrumento tipo en forma individual, en un espacio exclusivo para un alumno.	AcEvP	2
Adecuar según las características del niño	Experiencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes de un estudiante con NEE, referido a realizar cambios en instrumentos o tiempo en base a las características individuales.	PrCN	4
Trabajo personalizado	Experiencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes de un estudiante con NEE, referido a entregar apoyo específico al estudiante durante la aplicación de la evaluación.	PrTP	3

Código	Descripción	Sigla	frecuencia
Trabajo coordinado Profesora Diferencial	Experiencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes de un estudiante con NEE, referido a coordinar/decidir/ajustar con conocimiento de profesora diferencial	PrCPD	4
Conocer diagnóstico	Experiencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes de un estudiante con NEE, referido a conocer las características relacionadas con el tipo de diagnóstico que presenta el estudiante.	PrCD	2
Monitoreo	Experiencia de adaptación durante la evaluación, referida a Explicar, Mediar o Dar ejemplos para que el alumno pueda llevar a cabo su evaluación.	AdM	7
Espacio Tranquilo	Experiencia de adaptación durante la evaluación, referida a la aplicación en un lugar diferente del aula común.	AdET	2
Tiempo Extra	Experiencia de adaptación durante la evaluación, referida a otorgar más tiempo.	AdTE	3
Simplificar ítem	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación, relativo a acortar ítems y alternativas.	AISI	3
Eliminar ítem	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación que realizan las docentes, relativo a eliminar un ítem	AIEI	3
Modificar ítem	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación que realizan las docentes, relativo a cambiar un ítem del instrumento, por otro diferente para ese estudiante NEE	AIMI	3
Estrategia de destacar	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación que realizan las docentes, relativo a destacar palabras que son esenciales para comprender la instrucción	AIED	3
Material concreto	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación que realizan las docentes, relativo a facilitar material concreto para el desarrollo del trabajo	AIMC	3

Fuente: Elaboración propia en base a 12 casos.

2.2 Levantamiento de categorías.

Presenta la descripción de cada una de las categorías que se levantaron a partir de los códigos identificados en la etapa anterior, los que corresponden a las cuatro categorías contempladas en el guion temático.

Categorías de Análisis:

C₁: Experiencias de adaptación en la evaluación.

Subcategorías:

- Acciones evaluativas
- Acciones de proceso
- Adaptaciones de evaluación declaradas
- Instrumentos utilizados
- Adecuaciones al instrumentos de evaluación

C₂: Facilitadores para la adaptación de la evaluación.

Subcategorías:

- Facilitadores en el proceso de adaptación de la evaluación.

C₃: obstaculizadores para la adaptación de la evaluación.

Subcategorías:

- Barreras en el proceso de adaptación de la evaluación.

C₄: Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación.

Subcategorías:

- Facilitadores para la participación de la familia.
- Obstaculizadores para participación de la familia.
- Significado del docente hacia la participación de la familia.

No obstante esta descripción de categorías apriorísticas, se utiliza la técnica de las comparaciones constantes, consistente en codificar las categorías propuestas,

comparándolas con los incidentes específicos observados, lo que permite una reelaboración de categorías (Pérez, 2011). En este caso, tras realizar el análisis del discurso, se encuentran nuevas subcategorías, que permiten explicar mejor cada una de las categorías.

Tabla IV - 28

Ejemplo levantamiento de categoría 1: Experiencias de adaptación en la evaluación

Subcategorías	Citas:	Frecuencia por subcategoría
Acciones evaluativas	<i>"(...) realizar adecuación de la evaluación conforme a las características de cada niño o a los informes que presenta cada niño"</i> (entrevista 1).	7
De Adecuación de evaluación	<i>"(...) ella realiza algunas acciones como adecuaciones de acceso (...) realiza adecuaciones dependiendo de las necesidades que presenta el estudiante"</i> (entrevista 2). <i>"(...) se pueden considerar ciertas... adecuaciones, eeh... a las evaluaciones (...)"</i> (entrevista 6) <i>"(...) la adecuación y más que nada, lo que tiene que ver con los ítem, o sea hacerlo más entendible, más gráfico"</i> (entrevista 7). <i>"Las evaluaciones, eeh, por lo general, están adecuadas en base a la necesidad del niño"</i> (entrevista 8). <i>"(...) también se le hacen adecuaciones, de acuerdo a las necesidades que tengan"</i> (entrevista 9). <i>"(...) tengo que adecuar el instrumento de evaluación"</i> (entrevista 11).	
Acciones evaluativas de Evaluación personalizada	<i>"Evaluación diferenciada, no! En nuestro nivel. Porque la evaluación es casi personalizada, como se trabaja con las asistentes, por lo tanto cada una se hace cargo de un grupo"</i> (entrevista 3). <i>"(...) se trabaja más que nada personalizado. Las evaluaciones igual son más personalizadas con ellos"</i> (entrevista 10).	2
Acciones de proceso consistentes en adecuar según las características del alumno	<i>"(...) conforme a las características de cada niño o a los informes que presenta cada niño"</i> (entrevista 1). <i>"(...) la actividad, que el problema, el ejercicio sea más eeh... enfocado a lo que él sepa"</i> (entrevista 7). <i>"(...) por lo general, están adecuadas en base a la necesidad del niño (...) del diagnóstico del chiquillo"</i> (entrevista 8). <i>"(...) va a depender de las características del alumno, eeh... de acuerdo a su diagnóstico, obviamente, va ser diferente (...)"</i> (entrevista 9).	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla IV - 29

Levantamiento de categoría 2: Facilitadores para la adaptación de la evaluación.

Categoría 2: Facilitadores para la adaptación de la evaluación

Subcategorías	Citas:	Frecuencia por subcategoría
Facilitadores en el proceso de adaptación de la evaluación como apoyo de profesora diferencial	<p><i>“La coordinación colaborativa que tenemos con la profesora diferencial. Porque hay una retroalimentación con lo que sucede, con lo que ella trabaja cuando sale... saca a los niños de aula, entonces ahí se genera el trabajo colaborativo entre... entre pares”</i> (entrevista 2).</p> <p><i>“(...) bueno, primero que nada sería el trabajo que se realiza con la profesora especialista”</i> (entrevista 4).</p> <p><i>“(...) en este caso, particularmente es la planificación en conjunto con la profesora diferencial... ese es mi mayor apoyo en este momento (...)”</i> (entrevista 7).</p> <p><i>“Bueno, primero trabajo con especialista; que el trabajo con especialista no es algo aislado, por lo menos en mi centro de trabajo... eh, contamos con reuniones semanales para poder planificar en conjunto; los tiempos en que vamos a... a... permanecer juntas en el aula, son planificados y...el... conocimiento que la especialista también tiene de los diagnósticos de los niños, también es acabado (...)”</i> (entrevista 8).</p> <p><i>“Sólo con la educadora diferencial, en este minuto”</i> (entrevista 11).</p>	5
Facilitadores en el proceso de adaptación de la evaluación como existencia de material concreto o tecnológico	<p><i>“Material. Mucho material concreto... mucho material concreto (...)”</i> (entrevista 3).</p> <p><i>“Aparte de lo otro, que es más administrativo, que el colegio nos brinde los materiales, para poder trabajar con los alumnos”</i> (entrevista 4).</p> <p><i>“Bueno, la tecnología, que hay material en el colegio para trabajar (...)”</i> (entrevista 12).</p>	3

Fuente: elaboración propia.

Tabla IV - 30

Levantamiento de categoría 3: obstaculizadores para la adaptación de la evaluación.

Categoría 3: obstaculizadores para la adaptación de la evaluación

Subcategorías	Citas:	Frecuencia por subcategoría
Barreras en el proceso de adaptación de la evaluación a causa del tiempo	<p><i>“Eeh, una es el tiempo... para realizar... las adecuaciones al instrumento (...)”</i> (entrevista 1).</p> <p><i>“Las barreras... lo que nos puede jugar en contra quizás, a nosotras, puede ser el tiempo! (...)”</i> (entrevista 3).</p> <p><i>“Que a veces por tiempo no nos alcanzamos a reunir, entonces, quizá sería... o sea, nos reunimos, pero nos reunimos después de la evaluación, entonces es complejo,</i></p>	4

	<i>porque no logramos coordinar anticipadamente con la educadora diferencial” (entrevista 6).</i>	
	<i>“Eeh, el tiempo que uno trabaja con los niños; para mí es muy poco el tiempo (...)” (entrevista 12).</i>	
Barreras en el proceso de adaptación de la evaluación a causa del formato de prueba	<i>“(…) otra barrera que encuentro es la jerarquía que tiene, o sea, no! La estructura de la evaluación que tiene que ser siempre escrita (...)” (entrevista 5).</i> <i>“Bueno, la mayor barrera es que por lo general se les hace una evaluación al final de la unidad; no se evalúa el proceso propiamente tal, que es la mayor dificultad para los niños con NEE, porque no todos llegan al final con el objetivo de aprendizaje completo” (entrevista 12).</i>	2

Fuente: elaboración propia.

Tabla IV - 31

Ejemplo de levantamiento de categoría 4: Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación.

Categoría 4: Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación

Subcategorías	Citas:	Frecuencia por subcategoría
Facilitadores para la participación de la familia: conocimiento de sus hijos.	<i>“(…) nos podrían aportar desde los intereses de los chicos... desde... em... Qué es lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer (...)” (entrevista 1).</i> <i>“(…) quizás pueda aportar con respecto a lo que ellos conozcan sobre sus gustos, sobre las dificultades que van observando al momento de estudiar o... o en ciertas conversaciones que les permite conocer más a sus hijos e hijas y enfocado no solamente en estudiantes con NEE, sino en un ámbito general de curso (...)” (entrevista 6).</i> <i>“(…) porque lo conocen más y saben que... qué cosas él... a qué puede responder... eh... y, ayudaría a que el niño se motive más (...)” (entrevista 9).</i>	3
Facilitadores para la participación de la familia: compartir estrategias.	<i>“(…) lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer o... cómo estudian, por ejemplo y... eso aplicarlo aquí en el establecimiento” (entrevista 1).</i> <i>“Porque si yo a la mamá le enseño... o la guío, o ella me enseña a mí... cómo ella enseña en la casa... quizás la estrategia que ella utiliza es mucho mejor que la que yo estoy utilizando” (entrevista 3).</i> <i>“(…) los papás, como ellos siempre están pendientes igual, eh, podrían identificarlo en casa, eh conversar con nosotros y una vez que hagamos la planificación consensuar lo que ellos ven con lo que nosotros rescatamos acá en la sala (...)” (entrevista 10).</i>	3

Fuente: elaboración propia.

2.3 Matriz de triangulación.

Se desarrolló un análisis para establecer un paralelo entre las respuestas entregadas por las diferentes profesionales entrevistadas, de escuelas municipales y particulares subvencionadas, organizándolas por su área de especialización. Para ello se realizaron 5 análisis distintos, de comparación de subcategorías entre (a) profesoras de educación diferencial, (b) educadoras de párvulos, (c) profesoras EGB de matemática de segundo ciclo, (d) profesoras EGB unidocentes, con jefatura en cuarto año básico, (e) profesoras EGB con especialidad lenguaje, en segundo básico.

Estos análisis fueron organizados en tablas que permitieron extraer información de las entrevistas, en función de cada subcategoría de análisis, para concluir en una triangulación.

Las tablas de matriz de triangulación se encuentran dentro del anexo n° 7.

2.4 Análisis de los datos cualitativos

Categoría 1: Experiencias de adaptación en la evaluación.

Las profesoras entrevistadas reconocen realizar una gran cantidad de acciones previas a la evaluación y otras que corresponden a ajustes específicos en la aplicación o el tipo de instrumento. Dado que el objeto de esta tesis es describir las acciones de adecuación en la evaluación de los aprendizajes para estudiantes NEE, es necesario detenerse en esta primera categoría y analizar en profundidad las respuestas de los docentes en función a las cinco categorías apriorísticas y otros dos elementos que emergieron como subcategorías, tras la triangulación comparando docentes según su área de desempeño:

1. Subcategoría acciones evaluativas.

El primer aspecto tiene relación con lo que las profesoras reconocen como principal acción que engloba la evaluación de los aprendizajes de estudiantes NEE. En la mayoría de los casos se hace referencia a la adecuación de la evaluación como la principal acción evaluativa que se debe realizar para estos estudiantes.

“(...) realizar adecuación de la evaluación conforme a las características de cada niño o a los informes que presenta cada niño.” (Entrevista 1)

“Eeh, la adecuación y más que nada, lo que tiene que ver con los ítem, o sea hacerlo más entendible, más gráfico”. (Entrevista 7)

“(...) se le hacen adecuaciones, de acuerdo a las necesidades que tengan”. (Entrevista 9)

“(...) tengo que adecuar el instrumento de evaluación... también, depende del grado de discapacidad o del problema que tenga el niño, va a ser las medidas que voy a tomar; pero dentro de las que podría tomar sería, eh, adecuar el instrumento, adecuar el tiempo de evaluación, que podría darle más tiempo para que responda o hacerlo distinto en el sentido que lo podría hacer oral si es una prueba escrita. No sé, algún tipo de estrategia, si fuera una disertación por ejemplo, podría ser individual, no con los compañeros; es que depende del problema que tenga el alumno... del diagnóstico (...) Sí, yo creo que ahí hay otras más que agregar, porque se parte de una adecuación, en el caso de los niños autistas se parte de una planificación... de la planificación, entonces, probablemente el instrumentos sea distinto al de los otros... al de sus compañeros”. (Entrevista 11)

En el caso de las educadoras de párvulos, éstas señalan no hacer evaluación diferenciada.

“Evaluación diferenciada, no! En nuestro nivel (...) Porque la evaluación es casi personalizada, como se trabaja con las asistentes, por lo tanto cada una se hace cargo de un grupo, somos tres personas dentro del aula, más la profe diferencial que también hace su intervención, así que no hay necesidad de... aplicar evaluación diferenciada. Además se evalúa con material concreto, como apoyo, adicional, así que no hay necesidad de adecuar a... las evaluaciones.” (Entrevista 3)

“Con el equipo PIE, se trabaja 3 veces a la semana... con educadora diferencial. Se trabaja sí con el curso completo, o sea no se trabaja solamente con los chicos que tienen necesidades educativas. Sí hay un trabajo... en sala, digamos, en la ubicación que nosotros hacemos de sala... se va trabajando sí, con los chicos que tienen necesidades educativas, como más personalizado; pero las actividades que se realizan en sí con la educadora diferencial es para el curso completo. Las de evaluación! Al momento de evaluar... no hay evaluación diferenciada (...) Eeh... Es que, de las necesidades educativas que tenemos... específicas, en este caso de Gabriel, por ejemplo que son de leguaje. Y con... Renato y Florencia, se trabaja más que nada personalizado. Las evaluaciones igual son más personalizadas con ellos dos.” (Entrevista 10)

A pesar de su negativa, las educadoras de párvulos verbalizan realizar ajustes como trabajo personalizado y apoyo de material concreto, acciones que sí corresponden a ajustes de acceso a la evaluación (Decreto 83 exento, 2015); por lo tanto es posible decir que realizan evaluación diferenciada, pero no han internalizado la dimensión de este concepto. Cabe mencionar que en la investigación reciente se señala una existencia de errores conceptuales de los profesores de aula regular, en relación a la evaluación diferenciada (San Martín, 2012).

2. Subcategoría acciones de proceso.

Cuando las docentes no lograron dar detalles de las acciones de evaluación o fueron poco explícitas en sus respuestas, se les solicitó que describieran todas las acciones que deben realizar en el proceso de evaluar los aprendizajes. En el caso de las profesoras de educación diferencial, se observa que la docente de EPS se centra en el instrumento de evaluación de una unidad de aprendizaje.

“Eeh, se considera el contenido que eh... se pasó durante el periodo que se va a evaluar?... la profesora de aula, o se asignatura, me envía...ella realiza una evaluación tipo para todo el curso, me envía esa evaluación y esa evaluación, la adecuó conforme a las características de cada diagnóstico, no de cada niño.” (Entrevista 1).

Mientras que la profesora diferencial de EM, enfocada en el proceso de avance solicitado por el PIE (MINEDUC, 2013a).

“Eeh, bueno, se... hace evaluación... eh... para ver los avances... a mitad de año, y... evaluación final. Eeh... Eso con respecto a ciertas áreas que se evalúan para ver sus habilidades en las asignaturas... y... eh... emmm... y, eh... también emm, dentro de las evaluaciones que tienen ellos durante el año (...).” (Entrevista 9).

Al consultar a las docentes de educación básica, se observa que 5 de las 8 profesoras de ese nivel, describen realizar un trabajo conjunto con profesora de educación diferencial y tomar decisiones conjuntas para la evaluación de los estudiantes PIE.

“(...) Decidimos, porque esto no se hace... solamente yo, sino que también lo hace la.... La educadora diferencial.... Realiza adecuaciones dependiendo de las necesidades que presenta el estudiante... eso!” (Entrevista 2).

“(...) nosotros trabajamos en conjunto con la profesora especialista, entonces ahí acordamos. Em, de acuerdo al rendimiento que tiene cada uno de los alumnos del PIE, en algunos casos se hacen ajustes a la evaluación y... en otros casos, los niños trabajan en el aula de recursos, porque para ellos es más... em... tranquilo el lugar... porque hay niños que están muy ansiosos cuando van a ser evaluados, se sienten como presionados. Por lo tanto el hecho de estar con la profesora especialista, que para ellos es una persona de mucha confianza, porque los saca de su... ansiedad, porque les da la seguridad que ellos necesitan. Entonces, normalmente eso es lo que hacemos, lo que más resultados da”. (Entrevista 4).

“Primero tengo que coordinar con la educadora diferencial, porque ella me va a decir si el alumno puede ser evaluado dentro de la sala o fuera de la sala; segundo, que él, ella tenga que revisar mi evaluación, si cumple con las condiciones que necesita el alumno para ser evaluado....em y además considerar si es necesario disminuir el grado de complejidad de la evaluación para el niño”. (Entrevista 5).

“(...) Si alcanzamos a realizar... a tener nuestra reunión de coordinación con la educadora diferencial, realizamos la prueba en conjunto, en el caso que sea evaluación escrita, y se sugieren ciertas modificaciones a esta evaluación y si no, envío...si es prueba, la envío... a la educadora, con la pauta de corrección para poder realizar modificaciones pertinentes y ahí le coloco una observación, que qué es lo que podríamos considerar... pero en general, ahora, hemos intentado, de cierta manera llevarlo al tiempo... a incorporar, aumentar tiempo” (Entrevista 6)

“En este momento, para... no! me guió netamente por el apoyo de decreto en este caso, por la profesora en conjunto, porque yo evaluarlo independientemente, no! En este caso yo me ligo completamente a decreto... o sea, a la profesora diferencial en este caso”. (Entrevista 7).

La profesora de matemática, 2do ciclo, de EPS, en cambio asume como propia la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, señalando el proceso de evaluación que realiza durante sus clases.

“(...) En el cierre de la clase se les pregunta qué es lo que aprendieron, a vuelta de la clase siguiente se les realiza un test de entrada y dentro la clase se les evalúa proceso, o sea, como van ejercitando o van realizando las actividades que se les imparte en la clase (...) Dibujos, más pictórico que concreto, o sea se va del. Al empezar la unidad se trabaja mucho con concreto, después se va avanzando a lo pictórico y después deberían ellos llegar a lo abstracto, pero se va evaluando cada una de las instancias en las que se hace el procedimiento”. (Entrevista 12).

3. Subcategoría adaptaciones de evaluación declaradas.

Se consultó a las profesoras diferenciales y educadoras de párvulos por las adaptaciones de evaluación que realizan, proponiendo algunos diagnósticos para que lograsen focalizar la pregunta en su experiencia real dentro del aula. Ambas profesoras diferenciales hacen referencia a modificaciones específicas a un formato de prueba tipo, que se diseña para el curso y al cual los estudiantes NEE no tendrían acceso, por lo que tienen el deber de realizar ajustes.

“En el caso de los autistas, como tienen buen rendimiento... cognitivo, la mayoría de los que tenemos aquí... solamente eh... procurar que la evaluación, o los ítem de la evaluación sean expuestos de manera clara... que no tengan espacio am... Al lenguaje figurado, por ejemplo u, o, o preguntas muy amplias que generen confusión. Eso (límitrofes) es un poco más complejo, porque eh... en ese caso hay simplificar bastante los ítems... y... simplificar significa ¿quitar algunos? Eeh... y... eliminar distractores en otros casos... y simplificar la pregunta” (Entrevista 1).

“Eh, va a depender de las características del alumno, eeh... de acuerdo a su diagnóstico, obviamente, va ser diferente eh, por ejemplo, eh... eh... eh...se... por ejemplo, para el caso de los niños con discapacidad intelectual o con FIL, eh... la prueba no puede ser con tanta dificultad para ellos, en caso de que estén más atrasados con respecto a su curso... eh... y de acuerdo a cómo hayan salido en la evaluación inicial... en cuanto a... su pensamiento, eh, eh, como está su memoria, la capacidad de argumentar en la pregunta (...)” (Entrevista 9).

Al consultar a las educadoras de párvulos por los ajustes que realizan para un estudiante específico, las educadoras dan cuenta de realizar ajustes relativos a la evaluación individualizada; pues consideran las características de sus respectivas alumnas para prestar un apoyo específico. Esto refuerza la idea de que realizan adecuación de evaluación, pero no están bien interiorizadas del concepto, puesto al comienzo de la entrevista señalan que no realizan evaluación diferenciada.

“Por ahora no... no! Pero ahora sí! Sí! Con multidéficit. Pero ahí el apoyo es sólo en el área motriz... grueso. Ahí sí es con apoyo, son las únicas dificultades porque en la parte cognitiva... no presenta dificultades la alumna. Pero sí en las evaluaciones de motricidad gruesa, que hay que obviamente apoyar y bajar la escala” (Entrevista 3).

“En el caso de ella, puntualmente son varios factores. Uno en el caso de comprender... escuchar lo que ella está mencionando, porque tiene problemas para gesticular.

Entonces hay que estar muy atentos a lo que ella nos va contestando en el momento de evaluar. En el caso de la lectoescritura, ella si bien motricidad fina se maneja bastante bien, tiene problemas de visión, por lo tanto se le dificulta la escritura de lo que nosotros le pidamos, de todo... entonces ahí nosotros tenemos que... toma más tiempo! O sea, sí logra hacerlos, pero con ella toma más tiempo” (Entrevista 10).

4. Subcategoría instrumentos utilizados.

A todas las docentes entrevistadas se les solicitó describir un caso de un estudiante con dificultades de aprendizaje, que hicieran difícil determinar sus avances; luego se les pidió indicar los instrumentos utilizados para ese estudiante.

En el caso de la profesora diferencial de colegio particular subvencionado, ella indica utilizar pruebas, que está relacionado con las acciones de proceso que señaló. Lo mismo sucede con la profesora de segundo básico de colegio particular subvencionado.

“Eeh, pruebas” (Entrevista 1).

“En este momento, sólo instrumento escrito, pero ajustado con todos estos otros implementos que van en ayuda de que él pueda... hacer este vaciado, digamos, a este instrumento” (Entrevista 8).

Siete de las ocho profesoras de educación básica entrevistadas, hacen referencia a las pruebas escritas; pero también indican realizar procedimientos evaluativos que denominan “más concretos”, entre los que mencionan rúbricas, pautas, trabajos grupales; desprendiéndose de esta información que si bien se prioriza el uso de la prueba escrita, las docentes entrevistadas tienen conocimiento de otros instrumentos y reconocen la necesidad de utilizarlos con sus estudiantes con NEE.

“... se realizan evaluaciones escritas... se trabaja con... algunos trabajos en clases, para eso se utiliza alguna pauta de corrección, una rúbrica...se presenta para poder explicar la materia, bastante apoyo visual (...)” (Entrevista 2).

“En estos momentos, nuestro colegio tiene una plataforma de planificaciones y trabajamos con las evaluaciones que están en la plataforma. (...) Pruebas. Pero yo creo que uno sí hace muchas pruebas escritas, pero no necesariamente eso. También hacemos trabajos grupales, exposiciones, no cierto; tratando que los alumnos puedan demostrar sus talentos en las diferentes formas de evaluación” (Entrevista 4).

“No solamente van a ser instrumentos escritos, sino también actitudinales, también hay otros tipos de evaluaciones, donde el niño pueda desarrollar sus actividades” (Entrevista 5).

“(…) La prueba escrita... tengo, en evaluaciones con respecto al plan lector, generalmente son trabajos, en clase, que realizan... como tendero literario, cubo literario, informe literario, etc.,, eeh... tenemos representaciones, eeh... producción de textos y... luego, su revisión, que puede ser de manera digital también, bueno no solamente de forma escrita, porque igual se le dificulta para escribir, entonces incorporamos también el uso de tics” (Entrevista 6).

“Eeh... este año alcancé a utilizar, eeh... pruebas de selección múltiple, pruebas de desarrollo, pero... ah! Y también algunos tipos de trabajos pero más concretos, hacer... por ejemplo... eh ¿Cuánto se llama esto? Eh... líneas de tiempo, no... no se llaman líneas de tiempo..., pero hacer otro tipo de trabajos más concretos que le ayuden a ellos a hacer más...más entendible, por ejemplo el taller” (Entrevista 7).

“Eeh... emmm... bueno, todos los que podríamos...no sé... instrumentos escritos, orales, depende si sabe escribir, si sabe leer bien” (Entrevista 11).

“Eeh, a ver... de repente pautas de cotejo en los trabajos, eh, evaluaciones escritas... alternativas, con diferentes ítems... eh, de repente, evaluaciones orales, por ejemplo; con ellos... las... en los reforzamientos con ellos, ellos pasan a la pizarra y voy otorgándoles algunas décimas para la evaluación final” (Entrevista 12).

En cuanto a la profesora diferencial de EM señala utilizar pautas, las que están relacionadas con las acciones de evaluación que ella describe, relativas al proceso de avance de un estudiante para continuar o egresar de un PIE.

“Eh, pautas de observación o alguna pauta para corregir la misma evaluación” (Entrevista 9).

Mientras que las educadoras de párvulos utilizan una escala de apreciación, que explican, corresponde a un instrumento emitido por MINEDUC.

“Escala de apreciación” (Entrevista 3).

“La escala de apreciación (...)” (Entrevista 10).

5. Subcategoría adecuaciones al instrumentos de adecuación.

Con el fin de evitar que las profesoras describieran cualquier ajuste, se solicitó referirse a un caso de un estudiante cuyas dificultades de aprendizaje, hicieran difícil determinar sus avances; luego se les pidió describir las adecuaciones que realizan a los instrumentos de estos alumnos. Frente a las respuestas obtenidas, se observa que la gran mayoría prioriza el uso de prueba escrita, pues los ajustes descritos guardan relación con ítems o textos incluidos en una prueba escrita; pero en el caso de las profesoras de EPS, al parecer enfrentan mayor rigidez para decidir cómo evaluar a sus estudiantes, por lo que sus ajustes están relacionados con el acceso al instrumento de evaluación.

“(...) para cada diagnóstico se realiza algún tipo de adecuación y en el segundo ciclo se da más, porque eh... son, los casos, a pesar del diagnóstico... similar, los chicos son muuuy distintos! Entonces, en el caso del Lucas, por ejemplo, eh... se simplifica mucho el ítem y generalmente, o en algunas ocasiones, se... se eliminan algunos de los... ítem o... se le presta mucha ayuda y aun así, de repente, no logran captar. (...) También las profesoras de lenguaje, matemática, ciencias e historia, aunque no tengamos un trabajo colaborativo directo o con horario destinado, ellas de todas maneras me envían la, la, la evaluación y yo la... la modifico y la... y se la aplico. En el caso del Lucas, por ejemplo si vamos a rotular algún... algún... sistema del cuerpo humano... en el caso del Lucas, no puedo no ponerle los nombres para que los ubique; o sea no le puedo dejar eso al azar, él tiene que tener los nombres y él, esos nombres ubicarlos dentro del... del dibujo que se está planteando” (Entrevista 1).

“Realizamos los ajustes. Realizamos los ajustes... de qué tipo... a ver, lo más sencillo es la diagramación, no cierto, eso es lo más sencillo. Luego vemos... eh... si se pueden cambiar algunas actividades para hacerlo más accesible al niño y luego, cuando ya es más la necesidad, podemos incluso omitir algunos ítems... incluso hacer cambios más profundos en la evaluación, de acuerdo a lo que nosotros acordemos con la profesora especialista” (Entrevista 4).

“A ver... la mediación del tiempo, la mediación de una persona, el ajustar la prueba en cuanto a que sea menos densa en los, en la lectura (...) ¡Textos más breves! Eh... apuntar más a lo explícito y menos a lo implícito, eh... y... bueno en el caso de matemática, a Diego suministrarle el material concreto para que él pueda realizar los ejercicios que ¡a él se le plantean! Que no son los mismos que se le plantean al resto, porque él... reconoce un ámbito menor de numeración” (Entrevista 8).

“Que el instrumento de evaluación que se utiliza aquí en el colegio, mayores modificaciones nosotros no podemos hacerle, porque ese es del Ministerio; entonces modificación nosotros no podemos hacer a ese instrumento (...)” (Entrevista 10).

“No, porque ahora los niños, aparte de hacerle los ajustes a los niños TEA, en algunas ocasiones aparte hay que explicarles y hacer más concretas las preguntas (...) Eemm... ser más eh, más directo con las preguntas, acortarlas, eh... a lo mejor colocarles menos alternativas, eh, el formato, eh, poner que ellos pongan atención en algunas palabras claves que, en cuál se le preguntan, por ejemplo si es mayor o menor, si es suma, multiplicación, la acción que ellos deben hacer para realizar o contestar una pregunta” (Entrevista 12).

Otro hallazgo importante es que las profesoras de EM parecieran tener mayor flexibilidad a la hora decidir el tipo de ajustes que va a realizar.

“(...) hay que obviamente apoyar y bajar la escala. (¿Cómo baja la escala?) Por ejemplo eeh... (¿En porcentaje de exigencia?) Claro, en porcentaje de exigencia” (Entrevista 3).

“Depende... eh... en algunos casos se le quitan ítem, en otros casos se le quitan alternativas, en otros casos se les da más tiempo o se le parcela la prueba... eh... o... derechamente se quita la complejidad de una pregunta...se le hace más concreto” (Entrevista 7).

“Sí, el formato, el nivel de exigencia... eh... y bueno, el... el tiempo también que se le otorga para dar la evaluación... eh... y... em...el tipo de pregunta... a lo mejor, cambiar eh, cambiar cómo se, cómo se le va a evaluar. Bueno va a depender, eh, a veces, es mucho el cambio, otras veces no tanto.” (Entrevista 9).

Además, estas docentes pueden enfocarse en aspectos que no guardan directa relación con la calificación como evitar la frustración, las necesidades y progresos individuales, independiente del grupo curso al que pertenecen.

“Ah, depende de los acuerdos que tengamos con la educadora diferencial. Se le agregan o quitan ítems según el grado de dificultad que tenga Alexander, cediendo también en que... su diagnóstico también, a ver! Se modifican las evaluaciones evitando la frustración del alumno porque las notas bajas también generan que él no se motive con el aprendizaje, eeeh, por lo tanto, si ello realiz..., o sea, si se realizan modificaciones, también va a haber pequeños avances... no va a seguir con esas notas que estén al borde, como de la repitencia” (Entrevista 5).

“Eeh... es que insisto como lo que dije antes, si es... depende del grado de dificultad que tenga, o sea si va al nivel del curso, si no va al nivel del curso; probablemente si no va al nivel del curso, el instrumento tiene que ser distinto. Ahora, em, va a ir pasando de curso, pero no va a tener el mismo nivel que sus compañeros, no va... a lograr tener las mismas, no sé puh, habilidades, conocimientos que el resto de los compañeros, porque va ir, no sé, probablemente desfasado, no sé, conozco casos de

alumnos que solamente han aprendido a leer y pasan de curso sin saber escribir bien... eh, sin comprender bien, pero para él o para su diagnóstico es un avance que ya sepa leer, por ejemplo” (Entrevista 11).

Estas descripciones entregadas por las docentes, pueden relacionarse con el tipo de currículum al que se adscribe la escuela. Se observa que las docentes que pertenecen a EPS, dan cuenta de priorizar resultados y realizar adecuaciones de acceso que no modifican los contenidos; esto se relaciona con el currículum cerrado, ligado a las teorías conductista-positivista, es obligatorio e igual para todos, fraccionado en materias inconexas, donde se priorizan contenidos y resultados (Borsani, 2008).

Las profesoras de EM dan a entender que se encuentran en una situación más flexible para tomar decisiones en base a la individualidad de sus estudiantes; estas características se encuentran más relacionadas con el currículum abierto, ligado a fundamentos sociocognitivo-constructivista, que tiene una base flexible, revisable y adecuado según los alumnos y los contextos, prioriza procesos, es decir el cómo y el para qué se aprende (Borsani, 2008).

6. Subcategoría justificación de las adecuaciones al instrumento.

Tras describir un caso de un estudiante con dificultades de aprendizaje, que hicieran difícil determinar sus avances y describir las adecuaciones que realizan a los instrumentos de estos alumnos, se preguntó a las docentes porqué consideraban adecuados esos ajustes que ellas mismas mencionan realizar. Llama la atención que las respuestas a este ámbito son más bien una justificación ante la posibilidad de fracaso o se basan en fracasos antiguos; en ningún caso se argumentan características específicas del estudiantes que lleven a tomar la decisión en base a un argumento pedagógico o a las características neurológicas o sociales del niño, transparentando el motivo de la decisión.

“Porque es lo que... ¿lo que a mí me corresponde hacer? Y es lo que... yo... puedo hacer! No puedo hacer más que eso porque significaría que yo ya estoy... como haciéndole algún tipo de evaluación o... o... o asisten... asistiéndole mucho... o, creo que es como lo que si aún con esas adecuaciones le va mal, eh, bueno aquí se opta

por... le va mal, nomás!... se le... se le pone la nota que corresponde o la calificación que corresponde” (Entrevista 1).

“Porque no siempre tenemos, o sea, no siempre vamos a tener alumnos que van a lograr el 100% de los aprendizajes y no siempre vamos a tener niños que van a obtener eeh... o sea que van a lograr aprender todo lo que nosotros queremos” (Entrevista 5).

“Porque... eh... no les cuesta tanto entenderlo, ya? Y son adecuados a lo que ellos entienden que es lo más concreto en este caso... generalmente demuestran los niños más limin... limítrofes que son mucho más concreto, entonces necesitan esa ayuda” (Entrevista 7).

“A ver! Eh... como dije anteriormente, en cuanto al conocimiento del niño y de lo que hemos visto que él puede rendir. Ahora, esto, eh... no ha sido una cosa de decir: este niño necesita! Nosotros, del convencimiento! Nos hemos equivocado antes, entonces nos hemos dado cuenta a través de que nos hemos equivocado, que eso era demasiado para él, quizás... de... en las primeras pruebas, por ejemplo donde él fracasó... un, nunca uno debe hablar de fracaso con los chiquillos! Porque en realidad, ellos no fracasan; uno se equivoca en el instrumento que eligió para él. Una hoja, una hoja así! Sin, sin cuerpo, sin nada, era algo.... Eh, no sé! No voy a pensar con esto! Por último tener el material concreto para el Diego, para que él se motivara o preguntara qué había que hacer. Lo tengo menos ausente con eso” (Entrevista 8)

7. Subcategoría justificación al uso de prueba escrita como principal instrumento de evaluación.

A las docentes se les explicó que uno de los hallazgos de la encuesta correspondiente a la fase cuantitativa, consistió en que los profesores priorizan el uso del instrumentos prueba escrita para evaluar a sus estudiantes NEE que pertenecen a PIE. Frente a la consulta de por qué esos otros profesores priorizan la prueba escrita, se observa que cinco de las docentes considera que el tiempo es el principal factor externo que obstaculiza el desarrollo de otros instrumentos, cruzado con factores como la cantidad de niños en aula, las características físicas del aula o escuela.

“Ah, yo creo que por lo mismo que pasa aquí un poco y debe pasar en otros colegios que... tenemos cursos tan numerosos y... entendemos que hay... eh... que cada niño es un mundo, en definitiva, por lo tanto tiene características distintas...pero si... aunque puede sonar muy... ideal, que es eso lo que hay que hacer o es lo ideal que hay que hacer, eh... de repente los tiempos, los espacios, las condiciones físicas, propiamente tal, en este colegio, no se dan para realizar evaluaciones paralelas dentro de la misma sala, o... otro tipo de... ¿de evaluación?” (Entrevista 1).

Yo creo que al asunto del tiempo! (¿Netamente?) Sí, yo creo que parte por una situación de... de que... mucho papeleo, mucha burocracia, eeh... se tiende a evaluar de una manera escrita, porqueeee... una dramatización requiere más de una clase para poder... evaluar. En la organización, etcétera, entonces eso demanda más... más tiempo. Lo que no quiere decir que sea... no sea una buena estrategia para poder... entregar otras herramientas a los estudiantes, pero lamentablemente, a causa del tiempo, se necesita algo más inmediato (Entrevista 2).

... Al poco tiempo? (¿Poco tiempo para qué?) Para planificar, para elaborar el material... el mismo portafolio que... requiere hartoo tiempo (Entrevista 3).

“Eeh, porque les involucra más tiempo(...) que la prueba escrita es más rápida de obtener resultados en su revisión.. eso! (...)” (Entrevista 6).

“Al tiempo! Al tiempo y la cantidad de alumnos. Nada más que eso! Porque, cuando tú tienes niños con NEE, tu requieres de estar más centrada en ellos y si a esto le sumas la exigencia de tener un proyecto que... ¡Hemos hecho! Que hemos hecho... eh... no ha sido tampoco, tan... desastrosamente desgastante, o sea han sido... siempre experiencias que son enriquecedoras... pero involucra mucho más tiempo del que tú tienes realmente para estar en el aula” (Entrevista 8).

“Por tiempo, creo yo? Porque al hacer otras cosas, eh, el profesor necesita más tiempo para organizarlas y... y hacer todo el proceso que tenga un inicio y que tenga un... un final. Y creo que el tiempo más que nada porque... eh... obviamente... el hacer otro tipo de evaluación o un instrumento que muchas veces, uno piensa o es así que puede tomar más tiempo que el debido... entonces, eeh... muchos, se busca el trabajo más fácil no más, o lo que se alcance a hacer en las horas que tengamos para...para... para crear los instrumentos” (Entrevista 9).

Las otras seis docentes consultadas lo atribuyen a factores internos del profesorado, como la comodidad ante un instrumento que se conoce, el poco conocimiento para elaborar otros y el mayor esfuerzo involucrado en el desarrollo de otras actividades evaluativas:

“(...) Por una formación histórica! De prueba escrita. Y creo que ahí es donde nosotros debemos cambiar el concepto (...) creo que en educación cuesta un poco cambiar los conceptos, uno a veces tiene miedo” (entrevista 4).

“(...) El docente necesita algo que se pueda (...) multicopiar; en donde una sola prueba pueda servir para cuarenta niños, mientras que una dramatización (...) incluye un mayor trabajo (...) lo otro es que, la prueba puede dirigir mejor los objetivos de aprendizajes, mientras que otras evaluaciones, eeh, se le puede ir de las manos la

cantidad de objetivos (...) Una prueba se hace, pueden ocupar la del año anterior, pueden solicitarle a otro colega... Viéndolo en la realidad que tiene cada docente, que el tiempo es limitado y ahí volvemos al tema pedagógico” (Entrevista 5).

“(...) Porque no conocen cómo elaborar el instrumento, o porque eh... tienden a quizás, una opción es, eeh... que la prueba escrita es más rápida de obtener resultados en su revisión.. eso!... y lo otro involucra un poco más de trabajo” (Entrevista 6).

“En (...) matemática es mucho más difícil ocupar otro tipo de recurso que no sea el concreto (...) y porque es como lo que a mí me deja evidencia de que si está avanzando o se está quedando ahí mismo, que es la única forma que yo tengo de ver si sabe hacer un procedimiento bien... o si el procedimiento, en algún momento se equivocó, o en qué parte ... de un, de una ecuación, por ejemplo... hizo otra cosa... a mí, por lo menos, en matemática considero que es mucho más difícil hacer variada cantidad de evaluación que no sea prueba... la, la, la... la prueba más tradicional” (Entrevista 7).

“(...) Por una parte desconocimiento, porque para evaluar, por ejemplo, no sé, una dramatización, una obra, una representación, tienes que saber generar la pauta de evaluación, generar una rúbrica... y... yo creo que muchas no lo saben hacer o no tienen el tiempo para hacerlo y es más fácil hacer la prueba... o sea! Totalmente honesta!” (Entrevista 11).

“Es que es más fácil de corrección. Yo creo que una de esos, es que es más fácil de corrección la prueba con alternativas (¿Para ser más objetivos dice usted?) No, para el profesor. Es menos trabajo para el profesor, que realizar un portafolio, porque el portafolio implica realizar guías de trabajo, evaluarlas, ehm, hacer una pauta de cotejo, entonces, igual es más trabajo para el profesor... y... no se da el tiempo para hacerlo o no lo tiene” (Entrevista 12).

Es importante observar que la mitad de las entrevistadas atribuyan la priorización de pruebas escritas, a factores internos del docente, como el conocimiento teórico restringido, puesto que esto quiere decir que los profesionales no serán capaces de tomar decisiones acertadas para que la evaluación se transforme en un elemento que contribuya al aprendizaje de sus estudiantes, dado que no tendrán el sustento teórico que respalde esta toma de decisiones en función no de calificar, sino de contribuir al desarrollo intelectual de los niños. Las pruebas escritas con preguntas concretas, completación de textos o ítems de selección múltiple no terminan siendo objetivas, pues al buscar la comprobación de aprendizajes, no contribuyen a lograr una mejor conocimiento del estudiante (Gimeno & Pérez, 1992).

Junto a lo anterior, la aplicación de un solo tipo de instrumento no asegura que la calificación refleje el aprendizaje real del estudiante, pues los profesores tienden a evaluar mejor a los estudiantes que se aproximen a valores propios y del entorno. Para contrarrestar el efecto de la subjetividad, se debe realizar una triangulación que considere diversidad de técnicas, métodos, espacios a fin de llegar a la validación de los datos obtenidos (Casanova, 2007).

C₂: Facilitadores para la adaptación de la evaluación.

1. Subcategoría facilitadores en el proceso de adaptación de la evaluación.

Siete de las doce docentes consultadas atribuyen al trabajo de coordinación entre profesionales (profesor de aula, profesora diferencial, asistentes de aula) el principal facilitador para la adaptación de la evaluación:

“En este colegio, creo que... sí, porque el trabajo que se da con la profesora de aula o con la profesora de asignatura es bastante cercano, son bastantes abiertas a... a... a recibir eh... sugerencias o a recibir algunas pautas que nosotros podemos dar, entonces, eso facilita bastante, es bueno porque hay diálogo” (Entrevista 1)

“La coordinación colaborativa que tenemos con la profesora diferencial (¿Y por qué sería un facilitador?) Porque hay una retroalimentación con lo que sucede, con lo que ella trabaja cuando sale... saca a los niños de aula, entonces ahí se genera el trabajo colaborativo entre... entre pares” (Entrevista 2).

“A ver, en el colegio... bueno, primero que nada sería el trabajo que se realiza con la profesora especialista. Tenemos las reuniones de coordinación y tenemos las reuniones de planificación. Aparte de las reuniones es el, yo diría, la relación que existe, profesora especialista y profesor de aula, porque usted sabe que... ahí tiene que haber empatía para poder trabajar; usted sabe que en un aula aparecen cosas emergentes que la profesora especialista con la profesora de aula tienen que resolver, para ello requiere que estas dos personas tengan un buen clima laboral y eso, creo que eso es muy importante” (Entrevista 4).

“Eeh... el proceso de evaluación?... eeh... en este caso, particularmente es la planificación en conjunto con la profesora diferencial... ese es mi mayor apoyo en este momento, porque yo no... No conozco mucho el... en este caso... conozco lo que es el problema que existe, distintos tipos de ritmos, distintos tipos de dificultades, que a lo mejor va a ser más concreto, eeh... más simbólico, pero yo... en este sentido me afirmo completamente en mi pareja diferencial” (Entrevista 7).

“Bueno, primero trabajo con especialista; que el trabajo con especialista no es algo aislado, por lo menos en mi centro de trabajo... eh, contamos con reuniones semanales para poder planificar en conjunto; los tiempos en que vamos a... a... permanecer juntas en el aula, son planificados y...el... conocimiento que la especialista también tiene de los diagnósticos de los niños, también es acabado. Para mí, eso es un facilitador, o sea, los otros momentos en que yo no voy a estar con ella en el aula, también tengo claro los tips que ella me ha dejado de cómo tratar a estos chiquillos” (Entrevista 8).

“Eeh... ¿Facilitadores?... podría ser... mm. No sé si considerarlo: la organización con el equipo. Nos organizamos con el equipo, el hecho de que seamos igual hartas personas en sala, podemos estar más pendiente de cada uno o detalles que se te pueden ir escapando. Otras, estar pendientes de ir observando” (Entrevista 10).

“Sólo con la educadora diferencial, en este minuto (...) Dentro del aula común y eventualmente en el aula de recursos, depende de la disponibilidad de ella” (Entrevista 11).

Al analizar las respuestas de estas docentes, se observa por un lado la importancia que se le atribuye al diálogo para tomar decisiones en torno a las necesidades de sus estudiantes, por otro lado se observa que esta importancia no se asigna a un momento específico, sino al trabajo en general dentro del aula, considerando situaciones emergentes:

“Hay una retroalimentación con lo que sucede, con lo que ella trabaja cuando sale... saca a los niños de aula” (Entrevista 2).

“Usted sabe que en un aula aparecen cosas emergentes que la profesora especialista con la profesora de aula tienen que resolver” (Entrevista 4).

“La educadora siempre nos va a ayudar por si esto descompensa al niño” (Entrevista 5).

“Tengo claro los tips que ella me ha dejado de cómo tratar a estos chiquillos” (Entrevista 8).

Sin embargo, también se observa que algunas docentes de educación básica atribuyen a las profesoras diferenciales el conocimiento completo de los estudiantes NEE, manifestando que dependen de ellas; esto conlleva el riesgo de que la responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes PIE recaiga fundamentalmente en el docente especialista que conoce el caso (López et al., 2014).

“Conozco lo que es el problema que existe, distintos tipos de ritmos, distintos tipos de dificultades, (...) pero yo... en este sentido me afirmo completamente en mi pareja diferencial” (Entrevista 7).

“El conocimiento que la especialista también tiene de los diagnósticos de los niños, también es acabado. Para mí, eso es un facilitador” (Entrevista 8).

“Sólo con la educadora diferencial, en este minuto (...)” (Entrevista 11).

Otro grupo de docentes considera un facilitador la existencia de material específico y concreto, el que es utilizado para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes NEE:

*“Material. Mucho material concreto... mucho material concreto. Y... eh... que somos hartas personas dentro del aula. Entre las educadoras y las asistentes” (Entrevista 3).
“Aparte de lo otro, que es más administrativo, que el colegio nos brinde los materiales, para poder trabajar con los alumnos” (Entrevista 4).*

“Bueno, la tecnología, que hay material en el colegio para trabajar... eh... evaluaciones con... (Con niños que tienen NEE...) Sí, por ejemplo, el trabajo con MiniArco; lo otro es que mi curso es responsable, entonces uno les pide cualquier material y ellos los llevan... lo traen. Eh, tengo papás que son muy responsables... yo trabajo con reforzamiento aparte de las clases de matemática, porque también se me hace, se me hace cortas las horas (Entrevista 12).

Un cuarto grupo de docentes hace referencia al conocimiento que se tiene del estudiante, principalmente en base al diagnóstico:

“(...) Primero que exista la flexibilidad que si el alumno no está en condiciones, no cumpla, o sea no realice la evaluación en el horario que está estipulado, que lo pueda hacer en un horario paralelo u otro día, lo otro que la educadora siempre nos va a ayudar por si esto descompensa al niño, otro facilitador es que, tener el diagnóstico certero y ser flexibles en eso, y que el establecimiento también sea flexible en el momento de la evaluación” (Entrevista 5).

“Eeh... ¿Facilitadores?... mm yo creo que la...eval... la eeh, las mism... las evaluaciones que uno le ha hecho al niño, de acuerdo al, eh, al diagnóstico... para... o sea las competencias que uno conoce del alumno. Creo que eso sería un facilitador para adecuar una evaluación” (Entrevista 9).

“Eeh... que se conoce a los estudiantes, entonces sabes cuáles son las principales dificultades... eeh... por ejemplo en escritura, entonces uno tiene a ir, a revisar las

respuestas que están dando, eeh... encerrar en círculo para que vuelva a realizarlo, hacerle sugerencias... y en el caso de evaluaciones dentro del curso, generalmente son grupales, entonces se van apoyando dentro de sus compañeros o amigos para... eeh... para tener un mejor desempeño y el logro del objetivo” (Entrevista 6).

De las tres respuestas se destaca esta última, que no entrega una visión de las dificultades como un techo, sino que propicia la búsqueda de opciones para que su estudiante acceda a demostrar su desempeño y logro de objetivos.

C₃: obstaculizadores para la adaptación de la evaluación.

1. Subcategoría barreras en el proceso de adaptación de la evaluación.

De las respuestas entregadas por las docentes entrevistadas, destacan dos grupos que fueron mayormente recurrentes en sus temáticas. El primer grupo de seis docentes hace alusión al tiempo como principal barrera, referido al envío de instrumentos evaluativos y sus ajustes, al tiempo de aplicación de una evaluación, al tiempo de desarrollo de una clase para alcanzar a realizar su respectivo cierre, al tiempo para realizar coordinación efectiva con profesora diferencial.

“Eeh... los tiempos en las que ellas envían esa evaluación... eeh, por ejemplo si me la envían un día antes, obviamente, no es lo mismo que si lo envían dos o tres días antes. Cuando uno tiene más plazo, puede hacer consultas a la misma profesora respecto a algún ítem, o llegar a algún consenso si es que yo... eem... si tienen alguna sugerencia” (Entrevista 1).

“Las barreras... lo que nos puede jugar en contra quizás, a nosotras, puede ser el tiempo! Eso sería una barrera, pero más... para nosotras... (¿Por qué sería?) Porque las actividades acá duran 40 minutos... en comparación al... programa de básica. Entonces son 40 minutos que se dividen en inicio, desarrollo y cierre. Y un niño que tiene necesidades educativas, tener que presionarlo un poco para que avance y logre terminar dentro del tiempo... entonces por eso nos juega en contra” (Entrevista 3).

“Que a veces por tiempo no nos alcanzamos a reunir, entonces, quizá sería... o sea, nos reunimos, pero nos reunimos después de la evaluación, entonces es complejo, porque no logramos coordinar anticipadamente con la educadora diferencial” (Entrevista 6).

“Mmbueno, varias! Primero que no siempre cuento en aula con una persona que esté ahí, asistiendo a Diego; porque yo tengo que asistir a cuarentitantos alumnos y no puedo estar... eh, todo el tiempo concentrada en él. Esa es una principal barrera! Porque de pronto ha pasado 15, 20 minutos que yo termine de dar la vuelta al curso y

voy a ver a Diego y el Diego no ha hecho nada! ¿Y no ha hecho nada por qué? Porque no está presente en este plano, como te dije anteriormente. ¡Esa es una de las barreras!” (Entrevista 8).

“Eeh, bueno, eh, para ese proceso, a veces es engorroso la parte en que... eh, que uno, eh se pone de acuerdo con el profesor de aula y que la... prueba sea enviada con anticipación...eh... y, eh... Muchas veces uno no está al tanto de cuáles son los indicadores para la evaluación, ya! Solamente se ve el formato... eh, que otra barrera puede ser?... eh... No, creo que esas principalmente” (Entrevista 9).

“Eeh, el tiempo que uno trabaja con los niños; para mí es muy poco el tiempo y la articulación con otra... con otra asignatura, porque se podría trabajar en tecnología o en arte... matemática! Lo cual no se hace, porque son otras profesoras las que hacen estas asignaturas” (Entrevista 12).

Estas ideas constituyen factores organizacionales del establecimiento que puede coordinar de manera general los espacios para que se realice una coordinación efectiva entre los profesionales que intervienen un grupo curso, la presencia de asistentes de aula el tiempo completo, los plazos para el diseño de instrumentos evaluativos, entre otros.

Un segundo grupo de tres docentes, expone respuestas que tienen relación con las exigencias y requerimientos solicitados por el establecimiento, los que dificultan la toma de decisiones sustanciales en torno a la evaluación; es decir que sólo se les permite realizar pequeñas modificaciones, porque deben cumplir con una estructura de prueba o un tipo de clase estándar.

“Qué barreras? La estructura, siempre la estructura, los, la cantidad de ítems que tiene la prueba, em, otra barrera que encuentro es la jerarquía que tiene, o sea, no! La estructura de la evaluación que tiene que ser siempre escrita, que tienen que ser dentro de la sala, se genera una presión de que viene la prueba y el niño sigue estresado pensando que tiene que hacer la prueba, no es un ambiente propicio, em, los horarios en donde ocurren, ya tener que modificar las horas de las pruebas para hacerlas, em, eso” (Entrevista 5).

“Eeh... de repente las barreras que... es... a mí, por ejemplo, en este momento, me es imposible adecuar mi clase para... integrar ese alumno, porque generalmente tengo que hacer la clase como para todos y la mayoría no... no tiene mayor problema en entender, entonces en hacer una actividad o a darle la misma explicación...eh... una actividad mucho más simple, más sencilla, en este momento, eso es lo que me

complica... cómo hacerlo, cómo... cómo... cómo integrarlo... Eeh... lo que me complica es saber si realmente le estoy evaluando lo que él sabe... o... le estoy haciendo la pega más sencilla, en este caso para que él salga bien evaluado, pero no está recogiendo lo que él realmente sabe” (Entrevista 7).

“Eeh, a nivel más práctico, en aula, en a lo mejor podría tener algunas dificultades ¿A eso se refiere usted? Por el hecho de estar integrado al aula, de tener distintos grupos, distinto, eeh no sería el mismo tiempo, probablemente sería en otro horario, a lo mejor en la sala con la educadora diferencial, a lo mejor, eh, tendría que conversarlo con ella” (Entrevista 11).

C4: Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación.

1. Subcategoría facilitadores para la participación de la familia en las decisiones evaluativas.

Tres de las docentes se refieren al conocimiento que los apoderados tienen de sus hijos, lo que puede constituirse en un facilitador para la participación de las decisiones de evaluación:

“nos podrían aportar desde los intereses de los chicos... desde... em... Qué es lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer o... cómo estudian, por ejemplo (...)” (Entrevista 1).

“Emm... ayudaría a... a conocer más las características del alumno, en donde ve la familia que se puede desempeñar mejor... eh... porque lo conocen más y saben que... qué cosas él... a qué puede responder...” (Entrevista 9).

“... quizás pueda aportar con respecto a lo que ellos conozcan sobre sus gustos, sobre las dificultades que van observando al momento de estudiar o... o en ciertas conversaciones que les permite conocer más a sus hijos e hijas” (Entrevista 6).

Otras tres opiniones entregan importancia a las estrategias que utilicen las familias dentro del hogar, las que podrían validar dentro del trabajo de aula:

“(...) lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer o... cómo estudian, por ejemplo y... eso aplicarlo aquí en el establecimiento” (entrevista 1).

“Porque si yo a la mamá le enseño... o la guío, o ella me enseña a mí... cómo ella enseña en la casa... quizás la estrategia que ella utiliza es mucho mejor que la que yo estoy utilizando” (entrevista 3).

“(...) los papás, como ellos siempre están pendientes igual, eh, podrían identificarlo en casa, eh conversar con nosotros y una vez que hagamos la planificación consensuar lo que ellos ven con lo que nosotros rescatamos acá en la sala (...)” (entrevista 10).

Por último, otras tres respuestas otorgan importancia al acompañamiento del estudio que realizan las familias, dando a entender que algunas familias sí realizan un apoyo sistemático del proceso enseñanza-aprendizaje:

“(...) a las rutinas de aprendizaje o a las rutinas de trabajo que podría tener en la casa” (entrevista 2).

“(...) generalmente cuando se les menciona cuáles son los aprendizajes, qué lo que hay que reforzar, ellos siempre están pendientes de eso, de realizarlos (...)” (entrevista 10).

“(...)... van a poder apoyarlos y si es así, en el caso de los alumnos que yo he tenido, por lo menos, que han tenido un apoyo sistemático (...)” (entrevista 3).

2. Subcategoría obstaculizadores para la participación de la familia en las decisiones evaluativas.

La visualización de un obstaculizador de la participación de la familia es el poco conocimiento que se atribuye a los padres:

“(...) hay otros apoderados que no tienen las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos” (entrevista 4).

“(...) también tenemos que pensar que cuál es el conocimiento que tiene la familia también para intervenir en lo pedagógico (...)” (entrevista 7).

También se observa como obstaculizador las conductas de negligencia o desinterés en participar del proceso de enseñanza-aprendizaje:

“(...) y también tengo apoderados que con estudios superiores, que no asisten a las reuniones, que no mandan a los alumnos con sus materiales (...)” (entrevista 4).

“(...) hay... padres que están ausentes, niños que son abandonados o familias completas que trabajan y el niño está solo (...)” (entrevista 5).

3. Subcategoría significado del docente hacia la participación de la familia.

Al observar las respuestas entregadas por los docentes frente a cómo se beneficiarían sus estudiantes NEE si la familia participara en las decisiones de evaluación, se observa que ocho docentes manifiestan una significación positiva a esta participación, principalmente como aporte de información que no necesariamente es descubierta en el colegio:

“Yo creo que tendrían hartito que aportar. Porque, en la mayoría de los casos, los chicos... O en algunos casos, los chicos... funcionan de manera distinta en casa, que en el hogar; por lo tanto, nos podrían aportar desde los intereses de los chicos... desde... em... Qué es lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer o... cómo estudian, por ejemplo y... eso aplicarlo aquí en el establecimiento” (entrevista 1).

“(...) la familia también puede tener una visión... distinta a la que nosotros tenemos dentro del aula. El niño se comporta de manera distinta en su casa... que en el, que en el colegio (...) a las rutinas de aprendizaje o a las rutinas de trabajo que podría tener en la casa” (entrevista 2).

“Les podría beneficiar porque la familia... eh... tiene una mirada quizás un poco distinta sobre el estudiante, tiene una mirada desde el hogar, y a veces tenemos estudiantes que tienen comportamientos diferentes, tanto en el hogar como en el colegio; entonces, quizás pueda aportar con respecto a lo que ellos conozcan sobre sus gustos, sobre las dificultades que van observando al momento de estudiar (...)” (entrevista 6).

“Emm... ayudaría a... a conocer más las características del alumno, en donde ve la familia que se puede desempeñar mejor... eh... porque lo conocen más y saben que... qué cosas él... a qué puede responder (...)” (entrevista 9).

También se valora el refuerzo que puedan realizar en casa:

“De la forma que se le enseña en el colegio, la mamá le enseñaría en la casa... no habría confusión. Eeh, yo creo que tendría avances más significativos!” (Entrevista 3).

“(...) bueno, yo pienso que si la familia conociera el procedimiento que uno utiliza con él, con el alumno, en este caso pienso que podría haber un mejor apoyo (...)” (entrevista 7).

“(...) el apoderado o la familia, sabría eh, cómo... qué objetivo se está tratando, qué contenido se están viendo, eh... estaría a lo mejor más dispuesto en ayudar, sabría cómo hacerlo... como ayudar” (entrevista 12).

Y la instalación de rutinas diarias en el hogar:

“(...) en el sentido de que si es que ese alumno es acompañado efectivamente por su familia en el estudio, en hacer la tareas y conocen la forma en que va a ser evaluado el alumno, puede que ahí sea un gran aporte” (entrevista 7).

“(...) en el caso de los alumnos que yo he tenido, por lo menos, que han tenido un apoyo sistemático, permanente en el tiempo de sus familiares, son más exitosos” (entrevista 11).

La valoración positiva de la familia y la generación de expectativas positivas de su participación en el proceso de aprendizaje tiene relación con una valoración del conocimiento de una comunidad, este enfoque no solo acepta, sino que además valora la distribución horizontal del conocimiento, donde los profesores y los miembros de la comunidad son considerados como co-formadores docentes pues su saber es tan importante como el que proviene de la universidad (Peña-Sandoval & Montecinos, 2016).

No obstante lo anterior, también se expresan opiniones contrarias a la participación de la familia dentro de la toma de decisiones relativa a la evaluación de los aprendizajes a causa del bajo conocimiento de los padres en función al ámbito pedagógico, el contexto social al que pertenece la familia y cuánto se pueda dirigir para ofrecer un apoyo efectivo a sus hijos:

“Mira, yo personalmente pienso que eso debe estar en estudio, porque fijate tú que todo depende de esta familia, porque a nosotros nuestra experiencia nos ha enseñado que tienen una mirada de poco compromiso, eh... hay otros apoderados que no tienen las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos (...)” (entrevista 4).

“A ver, dependiendo del contexto o de la necesidad que tenga cada alumno, porque la familia siempre va ser un pilar importante (...). Si sus padres son bien dirigidos por la comunidad educativa, sí pienso de que va a ser una buen aporte; pero si los padres comienzan y son inconsistentes a través del tiempo, creo que no va a ser efectivo.... O si bien tenemos un contexto familiar... no favorable, ni para el alumno, ni para la comunidad escolar, creo que ellos no deberían participar (...)” (entrevista 5).

“Claro, pero no sé si... si... incorporar a la familia para que nos oriente a nosotros cómo hacer la evaluación, no sé si sea efectivo eso... porque... eeh... también tenemos que pensar que cuál es el conocimiento que tiene la familia también para intervenir en lo pedagógico (...)” (entrevista 7).

“(...) yo creo que ahí hay que ir evaluando cada caso, cada tipo de familia. O sea que es ideal la participación de la familia en cada caso pero en ocasiones puede ser sean lo contrario; que perjudiquen, que entorpezcan todo este proceso” (entrevista 10).

Descartar a la familia como un aporte, argumentando su desconocimiento o contexto, está relacionado con la perspectiva de déficit ligada a un contexto vulnerable; esto estereotipa a las familias frente al profesorado que puede llegar a ver la pobreza como un fracaso, por lo tanto se espera que el profesor logre identificar las barreras al interior del aula, las fortalezas del estudiante y conforme una alianza con la familia para ofrecer una formación socialmente más justa a ese estudiante de contexto vulnerable y su familia (Peña-Sandoval & Montecinos, 2016).

CAPÍTULO V:
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Capítulo V: Análisis y Discusión

El objetivo general de la investigación puede dividirse en dos partes. Inicialmente se enfocó en describir las acciones de los profesores de aula regular y de educación diferencial, para la adecuación de la evaluación de los aprendizajes en estudiantes con NEE; esta primera etapa fue ampliamente desarrollada en el análisis de los resultados de ambas fases de la investigación.

La segunda parte del objetivo busca describir la coherencia entre las acciones realizadas por los docentes y la propuesta de la normativa vigente. Para realizar esta descripción, se organizó el texto del presente capítulo en tres apartados que corresponden al análisis y discusión de las dos dimensiones de la primera fase cuantitativa y de las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2013a). El presente capítulo se desarrolló desde una mirada investigativa-normativa, abordando conceptos y conocimientos de los docentes encuestados, así como los elementos más importantes de la normativa, en función de responder a los objetivos de investigación propuestos.

1- Evaluación de los aprendizajes.

En el estudio se encontró un porcentaje mayor de docentes encuestados, que reconoce la evaluación como un proceso que permite tomar decisiones y realizar cambios didácticos. Este concepto de evaluación exige tener conocimiento acabado de los estudiantes y del proceso evaluativo, para realizar esa toma de decisiones de manera profesional; pues tal como señalan Gimeno & Pérez (1992) la evaluación involucra aspectos personales, sociales e institucionales, incidiendo en elementos de la escolarización como lo son la transmisión del conocimiento, relaciones profesor-alumno, interacciones del grupo curso, la metodología utilizada, la disciplina, las expectativas alumno-profesor-apoderado, valoración del individuo en la sociedad, entre otros.

Esta definición implica tener un enfoque evaluativo más constructivista, lo que es coherente con las respuestas de la mayoría de los profesionales, que señalaron centrarse en construir aprendizajes nuevos en torno a los aprendizajes significativos de los estudiantes y, tal como se encuentra en la literatura, el concepto de construcción de aprendizajes nuevos se relaciona con mayor significancia y durabilidad del cambio cognitivo del estudiante, de forma que posteriormente logre evocar y utilizar las competencias adquiridas (Ahumada, 2005). En relación a la atención de la diversidad en el contexto educativo chileno, se identifica un grupo del profesorado para quienes “las calificaciones deben reflejar procesos personales de aprendizaje, estableciéndose un nexo con el diseño y aplicación de evaluaciones diferenciadas, como una herramienta útil para estos propósitos” (San Martín, 2012, p. 176).

El análisis cuantitativo, encontró que los profesores diferenciales manifiestan un enfoque de la evaluación más constructivista que los profesores EGB, con una postura más tradicional. Estos dos polos, han sido descritos en otras investigaciones sobre la atención a la diversidad, como presencia de dos perspectivas centrales: modelo clásico y modelo de evaluación continua – formativa (San Martín, 2012), entendiéndose que una evaluación auténticamente continua facilitará una mirada longitudinal del proceso de aprendizaje y la práctica docente, pudiéndose verificar los progresos y los factores que afectan el proceso (Duk & Loren, 2010).

Frente a los momentos de la evaluación, el análisis cuantitativo permite observar una dispersión de las respuestas, con mayor tendencia a indicar que se prioriza la evaluación procesual, coherente al enfoque de construcción de aprendizajes; no obstante, al observar puntualmente el enfoque evaluativo de los participantes, se observa que esta respuesta fue entregada por el grupo de profesores que manifestó una postura más cercana a la evaluación tradicional. Es importante destacar que, según Ahumada (2005), la evaluación de proceso es la mejor manera de verificar que los estudiantes están realizando el nuevo constructo y en qué nivel de profundidad y amplitud lo realizan.

Con respecto a los tipos de evaluación según su intencionalidad, el análisis cuantitativo señala que éstos son igual de relevantes para la mayoría de los docentes; lo que resulta

poco coherente con el enfoque de evaluación auténtica y la construcción de aprendizajes significativos, para los cuales, la evaluación debe estar asociada a las actividades diarias de enseñanza-aprendizaje, cumpliendo una función formativa (Ahumada, 2005).

La mayoría de los docentes encuestados entiende la estrategia evaluativa, como el momento y los instrumentos necesarios para llevar a cabo la evaluación; sin embargo, el concepto se relaciona con todas las acciones que un docente debe realizar para desarrollar una evaluación, desde decidir qué, cuándo, cómo evaluará; al revisar el análisis estadístico, se observa que esta mayoría de docentes corresponde a quienes declararon poseer un enfoque más constructivista de la evaluación. De acuerdo a la definición propuesta en el marco teórico, la estrategia involucra la evaluación en sí, el proceso educativo y el propio proyecto curricular donde se presenta un plan que incluye el momento donde se efectuará la evaluación y los instrumentos necesarios para facilitarla (Llanos & Escamilla, 1995).

Según el análisis cuantitativo, los procedimientos de evaluación más utilizados por los docentes encuestados son (a) recopilación y organización de la información, (b) preguntas previas, (c) lluvia de ideas y (d) organizadores gráficos.

Los instrumentos de evaluación más utilizados por los profesores encuestados corresponden a (a) pruebas orales, (b) pruebas escritas y (c) pauta de observación. Es importante mencionar, que en base a la literatura, para la construcción de aprendizajes, los procedimientos evaluativos deben evidenciar que el estudiante relaciona sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes (Ahumada, 2005), por lo que no se recomienda utilizar tan sólo estos tres instrumentos. Estas respuestas dejan de ser coherente con el concepto de evaluación y la expectativa de construcción de aprendizajes significativos, expresados por la mayoría porcentual de los encuestados. Frente a las incoherencias encontradas, es importante destacar que otra investigación observa que los profesores de educación básica manifiestan dificultades para llevar sus planteamientos sobre evaluación a la práctica, porque (a) implica un mayor trabajo, (b) se requiere más tiempo disponible y por (c) carencia de formación profesional (San Martín, 2012).

Al buscar referencias sobre evaluación en la normativa vigente, se encuentra que la LGE en su título II, párrafo 1° sobre los requisitos mínimos de la evaluación parvularia, básica y media y las normas objetivas para velar por su cumplimiento, indica que la Agencia de Calidad de la Educación diseñará e implementará un sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje. Las evaluaciones nacionales periódicas serán obligatorias y deberán participar todos los establecimientos de enseñanza regular del país, luego se publicarán los resultados a nivel nacional y se informará a los padres cuando la medición tenga representatividad individual. En cuanto a estas evaluaciones, la ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social, señala que el Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los estudiantes NEE puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación (Ley 20.422, 2010). Todo lo anterior expresa que se asignará una enorme importancia a un momento determinado de la evaluación, así como a la utilización de un instrumento y formato específico.

Con respecto a la calificación, validación y certificación de estudios y licencias de educación básica y media, en el párrafo 2° de la LGE, indica que los establecimientos educacionales deberán evaluar periódicamente los logros y aprendizajes de los alumnos de acuerdo a un procedimiento objetivo y transparente, en base a las normas mínimas nacionales sobre calificación y promoción, que deberán propender a mejorar la calidad de la educación (Ley 20.370, 2009). Estas normas mínimas corresponden a estándares nacionales, no contemplando parámetros distintos para los estudiantes NEE pertenecientes a establecimientos de educación común, independiente de su diagnóstico.

En relación a como la normativa plantea la evaluación y su estrecha relación con mediciones de la calidad como es la prueba SIMCE, que junto a la ley SEP condiciona la entrega de recursos a los establecimientos, el estudio sobre barreras culturales para la inclusión, concluye que la política educativa es uno de los elementos que crean barreras para la inclusión, pues tiende a la individualización, segregación y desresponsabilización del aprendizaje y la participación de los estudiantes NEE (López et al., 2014).

2- Dimensión 2: Educación Especial.

Más de la mitad de los profesionales que participaron de la encuesta, señalan que el PIE es un sistema que genera las condiciones para satisfacer las necesidades de todo el grupo de estudiantes; es decir que tienen una mirada inclusiva del PIE no centrada en la discapacidad de un grupo. Esta mirada es coherente con la definición de PIE declarada en las Orientaciones Técnicas, donde se describe al PIE como una estrategia inclusiva que entrega apoyos adicionales para los estudiantes NEE, para favorecer la presencia y participación en el aula, el logro de objetivos de aprendizajes, la trayectoria de los estudiantes y apoyar el mejoramiento continuo de la calidad en el establecimiento (MINEDUC, 2013a).

La mayoría de los participantes, relaciona la inclusión con presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos sin distinción. No obstante lo anterior, la investigación reciente señala que esa entrega de apoyos adicionales, originados a partir de recursos económicos califica a los estudiantes como niños PIE, reforzando la segregación y discriminación en la escuela (López et al., 2014)

Un mayor porcentaje de docentes relaciona el concepto NEE con necesidades individuales que requieren ser atendidas mediante una serie de apoyos especiales. Frente a eso, se puede observar que aunque los profesores manifestaron una visión inclusiva del PIE y claridad sobre significado de inclusión, se observa una incoherencia con el concepto de NEE declarado; pues abandonan el concepto de inclusión y las barreras involucradas en el contexto, para volver a centrarse en el déficit, es decir las necesidades específicas en base a un diagnóstico. El riesgo de mantener esta mirada es que se aleja de la valoración y aceptación del individuo por sí mismo, no en base a la comparación con una situación o rango de normalidad (Echeita, 2010); no obstante la normativa educacional vigente declara que alumno con NEE es aquel que precisa ayudas y recursos adicionales para conducir su proceso de desarrollo aprendizaje (Decreto 170, 2009); situación también observada en otras investigaciones, donde se señala que los docentes justifican prácticas individualizadoras y segregadoras dentro del enfoque de inclusión, porque la política de integración se justifica desde un modelo

médico, centrado en un diagnóstico que condicionará las posibilidades de aprendizaje (López et al., 2014).

De acuerdo al análisis cuantitativo, los ajustes de adecuación curricular más realizados por los profesores corresponden a (a) priorizar objetivos de aprendizaje, (b) modificar tipo y grado de aprendizaje a conseguir, (c) temporalizar objetivos o criterios de evaluación. Estos ajustes se organizan en base a un PACI, documento recomendado por el MINEDUC en el registro de planificación y evaluación de actividades del curso (MINEDUC, 2013a), que debe contener el detalle de las estrategias y procedimientos de las adecuaciones curriculares (MINEDUC, 2013b). Es importante señalar que para otra investigación, la adaptación curricular facilitará la participación y logros de aprendizajes de todos los estudiantes; no obstante en aquellos casos que al no ofrecerles una respuesta ajustada podrían fracasar o desertar del sistema escolar, se debe realizar una diversificación curricular, consistente en una reorganización de la estructura curricular, adaptando subsectores, contenidos y la distribución del tiempo de enseñanza (Duk & Loren, 2010).

De acuerdo a la encuesta aplicada, los principales integrantes que participan del proceso de planificación de actividades de aprendizaje y evaluación, están bien definidos y corresponden a (a) profesor de aula común y (b) profesor diferencial. Si bien la mediana de cumplimiento de criterio indica que participan al menos tres personas en esta toma de decisiones, ese tercer integrante no se puede definir de acuerdo a los resultados de la encuesta. Con respecto a lo anterior, las Orientaciones Técnicas para PIE del MINEDUC, señalan que en el equipo interdisciplinario cada uno de los integrantes interviene en función del mejoramiento de los aprendizajes y la participación inclusiva de los estudiantes, pudiendo estar involucrados el profesor de aula, profesor especialista, profesionales asistentes de la educación, asistentes de aula, intérpretes, madre, padre o adulto significativo, alumnos tutores, entre otros (MINEDUC, 2013a).

De acuerdo al análisis de las respuestas de los profesores, se constató que los diagnósticos más frecuentes en el aula corresponden a déficit atencional (TDA), funcionamiento intelectual limítrofe (FIL), dificultades específicas del aprendizaje

(DEA), trastorno específico del lenguaje (TEL), discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista. Es importante señalar, sobre todo en estos dos últimos diagnósticos, que se debe organizar un trabajo con la comunidad, para asegurar que estos estudiantes desarrollen las habilidades que requieren, como declara la ley, para su plena inserción social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación (Ley 20.422, 2010).

Con respecto a los principios inclusivos presentes en las escuelas, las respuestas de los docentes indican que la comunidad educativa se ha organizado para alcanzar de forma real a lo menos dos de los principios presentados en la LGE (Ley 20.370, 2009); los que aparecen como más afianzados según el análisis cuantitativo corresponden a (a) respeto de la diversidad cultural e (b) integración para la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales. Si bien el ítem calidad de la educación independiente de las condiciones y circunstancias obtiene un importante porcentaje de respuesta, no se observa tan afianzado como los otros dos.

De acuerdo a las respuestas de la encuesta, los docentes consideran equitativamente los cuatro elementos para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes con NEE: (a) aprendizajes logrados, (b) estilo de aprendizaje y motivación, (c) aspectos del desarrollo personal y social, (d) capacidades fortalezas y dificultades (MINEDUC, 2013a); no obstante en una investigación referente a la concepción del profesorado sobre evaluación, se observa que la realización de evaluaciones concibe solamente la disminución de complejidad y número de ítems (San Martín, 2012). Estos ajustes mínimos no son coherentes con el trabajo de aula descrito en la entrevista semiestructurada; sin embargo, también se evidenciaron dentro de los resultados.

Al revisar las Orientaciones Técnicas para PIE, dentro de las funciones del equipo de aula, se señala como la primera de ellas el diseño de la respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo correspondiente al nivel (Plan de Clase) (MINEDUC, 2013a). En esta función se detalla que la respuesta educativa a la diversidad involucra (a) identificar fortalezas y debilidades del grupo curso, (b) identificar estilos cognitivos y de aprendizaje del curso, (c) mantener información actualizada de los estudiantes con NEE, (d) especificar diferentes estrategias de

organización del curso, (e) utilizar variedad de recursos materiales para favorecer el acceso de todos y (f) usar diversas formas de organización del contenido. De estos aspectos, y de acuerdo a la mediana de cumplimiento de criterio, se obtuvo que se realizan a lo menos cinco de las acciones, siendo la más seleccionada (a) identificar fortalezas y debilidades del grupo curso; la acción menos seleccionada por los docentes corresponde a usar diversas formas de organización del contenido, no obstante presentó un 68,52% de respuesta, por lo que las respuestas permiten afirmar que los equipos de aula participantes del estudio sí desarrollan las funciones indicadas por el MINEDUC. En relación a las acciones para el diseño de la evaluación y registro de aprendizajes de estudiantes con NEE, el análisis estadístico muestra que los profesores realizan a lo menos tres de las acciones propuestas, observándose en mayor medida (a) tomar decisiones respecto de las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación ajustados a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos. La acción menos reiterada corresponde a (b) definir la conveniencia de diversos procedimientos de evaluación, que sin embargo, es uno de los puntos cruciales de la evaluación de los aprendizajes cuando el objetivo se centra en la construcción de aprendizajes significativos y la durabilidad del cambio cognitivo del estudiante, de forma que posteriormente logre evocar y utilizar las competencias adquiridas; por lo tanto la multiplicidad de procedimientos evaluativos permitirá asegurar la realización de una evaluación auténtica (Ahumada, 2005). Otras investigaciones señalan que la responsabilidad de la evaluación se delega a la profesora diferencial, quien tiene más tiempo y conocimiento para apoyar a estos estudiantes (López et al., 2014; San Martín, 2012).

Las Orientaciones Técnicas para PIE señalan que se busca contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo el desarrollo e implementación de estrategias diversificadas, basadas en el DUA, las que deben quedar explícitas en el registro de planificación y evaluación de las actividades de curso (MINEDUC, 2013a). El DUA se basa en tres principios de los cuales, el menos afianzado al interior de los establecimientos educativos, es (a) proporcionar múltiples medios de compromiso ofreciendo opciones que reflejen los intereses de los alumnos (el porqué del

aprendizaje); de acuerdo al DUA, este principio implica que se debe ofrecer (a) opciones para enfrentar tareas nuevas, (b) opciones de autoevaluación y reflexión. Este aspecto menos desarrollado es importante, en base a lo planteado en otras investigaciones, que señalan al elemento emocional esencial para el aprendizaje, pues los estudiantes difieren en la forma en que pueden ser motivados para aprender, dependiendo de factores neurológicos, culturales, interés personal, subjetividad y conocimientos previos, entre otras variables (Pastor et al., 2013).

En la definición de los programas de integración escolar, se declara que el PIE es una estrategia inclusiva, entendiendo que la educación de enfoque inclusivo aspira al desarrollo de las escuelas comunes para que todos los estudiantes, independiente de su diversidad individual, cultural y social, puedan acceder a una educación de calidad con equivalentes oportunidades para aprender, texto adaptado del Index de inclusión, (UNESCO, 2000 en MINEDUC, 2013a). Al analizar la etapa de inclusión en que se encuentra la comunidad educativa, se observa que la mayoría de las respuestas se centran en las tres primeras etapas, siendo la más recurrente la primera fase correspondiente a que un equipo responsable del plan de mejora educativa organiza un grupo de coordinación. Estas etapas de desarrollo de una escuela común para todos, propuestas por UNESCO (Booth et al., 2000), son incorporadas a la concepción de los PIE por el Ministerio de Educación, pues lo incorpora como base dentro de la definición planteada a desde el año 2012 (MINEDUC, 2012, 2013a).

3- Discusión en relación a las Orientaciones Técnicas para PIE.

La LGE señala que en el caso de la educación especial/diferencial, el Ministerio de Educación, definirá criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales (Decreto 170, 2009), así como criterios y orientaciones de adecuación curricular (Decreto 83 exento, 2015) que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos (Ley 20.370, 2009).

Las Orientaciones Técnicas (MINEDUC, 2013a) es un documento que tiene por objetivo apoyar el proceso de implementación y desarrollo de los PIE, en función de la normativa vigente; en él se describen procedimientos y procesos técnicos que deben ser considerados por la comunidad escolar para el desarrollo de cada etapa involucrada en la implementación y desarrollo de un PIE. Dado que las Orientaciones Técnicas son el documento que mejor describe el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes NEE y los agentes involucrados en éste, se considerará como referente para estructurar esta parte del análisis, centrándose en ocho aspectos esenciales.

3.1 Definición del programa de integración.

En la definición de los programas de integración escolar, se declara que el PIE es una estrategia inclusiva, considerando que la educación de enfoque inclusivo aspira al desarrollo de las escuelas comunes para que todos los estudiantes, independiente de su diversidad individual, cultural y social, puedan acceder a una educación de calidad con equivalentes oportunidades para aprender; adaptado del Índice de inclusión, UNESCO, 2000 (MINEDUC, 2013a).

Los resultados del análisis cuantitativo señalan que las escuelas se encuentran en las tres primeras etapas de implementación; siendo más recurrente la primera fase, donde un equipo responsable del plan de mejora educativa organiza un grupo de coordinación. Estas etapas de desarrollo de una escuela común para todos, propuestas por UNESCO (Booth et al., 2000), son incorporadas por el MINEDUC desde el año 2012 (MINEDUC, 2012, 2013a); por lo que no se esperaba encontrar desconocimiento o instalación tan sólo de la fase inicial.

Con respecto a los procesos fundamentales que posibilitan la instalación de un PIE en las escuelas, Marfán (2013) indica que se observan instalados en forma apropiada y se relacionan con (a) el ingreso de estudiantes NEE a las escuelas, (b) el acceso a subvención, (c) la coordinación del trabajo PIE y (d) la presencia de profesionales específicos (Marfán et al., 2013).

Como concepto de PIE, más de la mitad de los profesionales encuestados, señalan que se trata de un sistema que genera las condiciones para satisfacer las necesidades de todo el grupo de estudiantes; es decir, tienen una mirada inclusiva del PIE, no centrada en la discapacidad de un grupo, lo que es coherente con su concepto de inclusión como presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos sin distinción. Sin embargo relacionan las NEE con necesidades individuales que requieren ser atendidas mediante una serie de apoyos especiales; en otras palabras, abandonan el concepto de inclusión y las barreras involucradas en el contexto, para volver a centrarse en el déficit y las necesidades específicas en base a un diagnóstico tipo emitido por profesionales del área de la salud, de acuerdo los requerimientos de la normativa (Decreto 170, 2009). El riesgo de mantener esta mirada es que se aleja de la valoración y aceptación del individuo por sí mismo (Echeita, 2010).

Dentro de las barreras culturales para la integración, se observa una segregación de los alumnos al señalarlos como *los PIE*; entre ellos, se observa aún más segregados a los diagnosticados con necesidades intelectuales severas (López et al., 2014).

3.2 Planificación de un PIE.

Las Orientaciones Técnicas enfatizan que el PIE busca contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional, favoreciendo el desarrollo e implementación de estrategias diversificadas, basadas en el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA), las que quedarán explícitas en el registro de planificación y evaluación de las actividades de curso (MINEDUC, 2013a); no obstante los profesionales dieron cuenta de que el DUA no alcanza a ser utilizado por el 43% de la muestra.

El DUA se basa en tres principios, observándose que el menos instalado corresponde a proporcionar múltiples medios de compromiso ofreciendo opciones que reflejen los intereses de los alumnos (el porqué del aprendizaje), lo que implica ofrecer opciones para enfrentar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión, en base a lo descrito por investigaciones donde se señala que el elemento emocional es esencial

para el aprendizaje y los estudiantes difieren en la forma en que pueden ser motivados para aprender, dependiendo de factores neurológicos, culturales, interés personal, subjetividad y conocimientos previos, entre otras variables (Pastor et al., 2013). Al consultar a docentes en la entrevista semiestructurada sobre la justificación de las adecuaciones que realizan, se observa que las respuestas a este ámbito son más bien una justificación ante la posibilidad de fracaso o se basan en fracasos antiguos:

“Porque es lo que... amm... ¿lo que a mí me corresponde hacer? Y es lo que... yo... puedo hacer! (...)” (Entrevista 1).

“(...) en cuanto al conocimiento del niño y de lo que hemos visto que él puede rendir (...) en las primeras pruebas, por ejemplo donde él fracasó (...)” (Entrevista 8).

En ninguno de los casos se argumentan características neurológicas, emocionales o sociales, específicas del estudiante que lleven a tomar la decisión en base a un argumento pedagógico, transparentando el motivo de la decisión. San Martín (2012) observa de acuerdo a los resultados de su investigación que la adaptación de la enseñanza se concibe como una reducción de la información y simplificación de los contenidos, sin constituir modificación de las estrategias didácticas; congruentemente, en la presente investigación se observa que la adaptación de la evaluación consiste en una reducción del número de preguntas, extensión del enunciado, redistribución del formato, pero no se cuestiona el procedimiento o el instrumento evaluativo en función de las necesidades individuales del estudiante. Del mismo modo, por factores de tiempo y desconocimiento, se ha evidenciado que los profesores EGB delegan las funciones de evaluación en los profesores diferenciales (López et al., 2014; San Martín, 2012).

3.3 Condiciones de la evaluación diagnóstica en el ámbito educativo.

La evaluación psicopedagógica o psicoeducativa es un proceso que recoge y analiza información relevante del estudiante y su contexto escolar, familiar y comunitario, con

el fin de identificar sus NEE. En esta evaluación intervienen diferentes profesionales como evaluadores y agentes de intervención psicopedagógica; además debe considerar información clave para decidir las metas educativas, que se deberán describir en el plan de apoyo individual (MINEDUC, 2013a). Marfán (2013) ha precisado que la mayoría de las escuelas cuenta con los profesionales idóneos para realizar este proceso.

Para evaluar los aprendizajes de los estudiantes el equipo de aula debe considerar cuatro elementos: (a) aprendizajes logrados, (b) estilo de aprendizaje y motivación, (c) aspectos del desarrollo personal y social, y (d) capacidades, fortalezas y dificultades. De acuerdo a la encuesta, los docentes señalan que estos aspectos son equitativamente considerados por los equipos de aula; no obstante, tras analizar las respuestas de la entrevista semiestructurada, donde se solicitó a las docentes que describieran todas las acciones que deben realizar en el proceso de evaluar los aprendizajes, ellas describen realizar un trabajo conjunto con profesora de educación diferencial y tomar decisiones conjuntas para la evaluación de los estudiantes PIE, pero en función de ajustes a un instrumento de evaluación de tipo escrito. López (2012) señala que el énfasis en estas decisiones se produce porque la prioridad no es integración, sino el rendimiento; indicando que el trabajo de coordinación entre docentes no aborda temáticas de inclusión, sino planes de mejora, destinados a incrementar resultados en lenguaje y matemática, con énfasis en que las escuelas mejoren su rendimiento, de acuerdo a la Ley SEP (López et al., 2014).

La evaluación de los aprendizajes descrita por la normativa radica en obtener conocimiento específico del alumno para tomar decisiones que permitan elaborar un plan de apoyo individual, que asegure la presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos sin distinción; en este caso para los estudiantes NEE adscritos a PIE. La función diagnóstica de la evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las características del estudiante y su ritmo aprendizaje; para ello, de acuerdo a lo descrito en la literatura, mientras más información recabe un procedimiento, mayor utilidad tendrá para que el profesor realice la adaptación y la atención individualizada que se entregue sólo será posible a través de evaluación formativa (Gimeno & Pérez, 1992). Esta evaluación formativa podrá llevarse a cabo sólo con una multiplicidad de

procedimientos y técnicas, asociadas a las actividades diarias de enseñanza-aprendizaje, que será responsabilidad del equipo de aula, incluidos los estudiantes (auto y coevaluación), ofreciendo un trato equitativo pues se procura que todos los estudiantes aprendan desde su individualidad (Ahumada, 2005). Ahora bien, en el discurso de las profesoras entrevistadas se observa como principal acción de evaluación la realización de una evaluación diferenciada y al intentar profundizar en las acciones involucradas en el proceso, las profesoras EGB describen realizar un trabajo conjunto con profesora de educación diferencial y tomar decisiones conjuntas para la evaluación de los estudiantes PIE, donde vuelven a reiterar que hacen ajustes a la evaluación:

“(...) La educadora diferencial... Realiza adecuaciones dependiendo de las necesidades que presenta el estudiante” (Entrevista 2).

“(...) en algunos casos se hacen ajustes a la evaluación (...)” (Entrevista 4).

“(...) considerar si es necesario disminuir el grado de complejidad de la evaluación para el niño” (Entrevista 5).

“(...) realizamos la prueba en conjunto, en el caso que sea evaluación escrita, y se sugieren ciertas modificaciones a esta evaluación (...)” (Entrevista 6).

3.4 Conceptualización del trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes, se puede considerar como una metodología de enseñanza basada en el reconocimiento de que tanto el aprendizaje, como el desempeño profesional, se incrementan si se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas (MINEDUC, 2013a).

En la entrevista semiestructurada, siete de las doce docentes consultadas atribuyen al trabajo de coordinación entre profesionales (profesor de aula, profesora diferencial, asistentes de aula) el principal facilitador para la evaluación de los aprendizajes de

estudiantes NEE. Un hallazgo interesante en estas respuestas, es que las profesoras EGB hacen referencia a la existencia de un trabajo coordinado, apoyándose en sus colegas diferenciales; pero la mayoría no descansa la función de evaluar en sus colegas diferenciales, como lo encontrado en otras investigaciones donde se justifica la delegación de esta función a profesoras diferenciales que determinarían las calificaciones una vez que aplican el examen diseñado por el profesor de aula regular; esto se produce a consecuencia de un profesor EGB que interpreta que su colega diferencial dispone de tiempo para evaluar a los alumnos que presentan NEE asociadas a discapacidad intelectual, además de poseer, debido a su formación, herramientas más adecuadas para llevar a cabo la evaluación (San Martín, 2012).

El trabajo colaborativo es realizado por un equipo de aula, entendido como un equipo de profesionales que trabajan colaborativamente dentro del aula, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, valorando la diversidad y respetando las diferencias individuales de los estudiantes; puede estar conformado por profesores de aula, profesor especialistas, profesionales asistentes de la educación, además de asistentes de aula, intérpretes de lengua de señas chilena, la madre, padre, o adulto significativo, alumnos tutores, entre otros (MINEDUC, 2013a).

De acuerdo a los resultados de la encuesta aplicada, los integrantes que participan del proceso de planificación de actividades de aprendizaje y evaluación, corresponden a profesor de aula común y profesor diferencial. Si bien la mediana de cumplimiento de criterio indica que participan al menos tres personas en esta toma de decisiones, no se tiene claridad de a quién corresponde el tercer integrante; tampoco se está incorporando a todos los agentes que podrían intervenir, de acuerdo a lo descrito por la normativa; sino que se está realizando el trabajo con el mínimo de personas, que es más fácil de coordinar. De acuerdo a investigaciones revisadas se encuentra que las horas de coordinación son reducidas y no se encuentran estructuradas sistemáticamente (Marfán et al., 2013); por lo tanto, el trabajo colaborativo no tiene una preparación previa, se realizan prácticas informales de reunión, pero se observan débilmente desarrolladas las prácticas de planificación y evaluación, lo que conlleva a que el trabajo colaborativo observado en aula corresponda a que el profesor de aula regular realiza la clase,

mientras profesora diferencial apoya las necesidades emergentes y a los estudiantes (Marfán et al., 2013).

La LGE señala que los padres, madres y apoderados tienen derecho a ser informados de los rendimientos académicos y del proceso educativo de sus hijos, del funcionamiento del establecimiento y participar del proceso educativo, aportando al desarrollo del proyecto educativo, de acuerdo a la normativa interna del establecimiento (Ley 20.370, 2009) y en las Orientaciones Técnicas se describe que el Equipo de Aula realizará reuniones de planificación y otras acciones de apoyo a los estudiantes, a las familias y a los docentes para que todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE, participen y progresen en sus aprendizajes (MINEDUC, 2013a); no obstante, los profesores externalizan la responsabilidad de los aprendizajes a la falta de apoyo de las familias y la existencia de miembros con discapacidad en ellas (López et al., 2014).

Se debe promover la participación de las familias y los estudiantes en las decisiones que afectan su escolarización, para ofrecer una educación socialmente justa (Peña-Sandoval & Montecinos, 2016), recordando que el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) más bajo se concentra en las escuelas de dependencia municipal, el grupo socioeconómico Bajo posee mayor cantidad de NEE Permanentes y la región del Biobío presenta la mayor cantidad de estudiantes con NEEP en el país (Marfán et al., 2013); por lo tanto es necesario vincularse con las familias y comunidades de donde provienen los estudiantes, para desarrollar relaciones de reciprocidad a través de estrategias que acerquen la familia de los estudiantes al currículo escolar, para que los profesores validen el conocimiento y los intereses generados por ésta, que en su mayoría, es una comunidad vulnerable (Peña-Sandoval & Montecinos, 2016).

La participación implica dos elementos: (a) la acción participativa o actividad y (b) la participación en sí misma; no se trata de estar en un lugar, sino de involucrarse en actividades conjuntas de aprendizaje, en las que se siente implicada y aceptada; por lo tanto involucra el diálogo con otros en base a la igualdad y reflexionando sobre las diferencias de estatus y de poder. La participación se incrementa cuando al involucrarse

con otros se refuerza el sentido de identidad, cuando somos aceptados y valorados por quienes somos (Booth & Ainscow, 2015).

En la entrevista realizada a las profesoras, se observa que un obstaculizador de la participación de la familia es la baja preparación académica que se atribuye a los padres y su correspondiente baja capacidad de apoyar u opinar sobre lo pedagógico:

“(...) hay otros apoderados que no tienen las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos” (entrevista 4).

“(...) también tenemos que pensar que cuál es el conocimiento que tiene la familia también para intervenir en lo pedagógico (...)” (entrevista 7).

Y a las conductas de negligencia o desinterés que manifiestan algunas familias para participar del proceso de enseñanza-aprendizaje:

“(...) y también tengo apoderados que con estudios superiores, que no asisten a las reuniones, que no mandan a los alumnos con sus materiales (...)” (entrevista 4).

“(...) hay... padres que están ausentes, niños que son abandonados o familias completas que trabajan y el niño está solo (...)” (entrevista 5).

Por este motivo se expresan opiniones contrarias a la participación de la familia dentro de la toma de decisiones relativa a la evaluación de los aprendizajes, pues los docentes entrevistados argumentan bajo conocimiento de los padres en función al ámbito pedagógico, el contexto social al que pertenece la familia y cuánto se pueda dirigir a la familia desde el establecimiento educacional, para que puedan apoyar el aprendizaje de sus hijos. Descartar a la familia como un aporte, argumentando su desconocimiento o su contexto social, de acuerdo a otras investigaciones, está relacionado con la perspectiva de déficit ligada a un contexto vulnerable; esto estereotipa a las familias frente al profesorado que puede llegar a ver la pobreza como un fracaso, por lo tanto se espera que el profesor logre identificar las barreras al interior del aula, las fortalezas del estudiante y construya una alianza con la familia para ofrecer una formación

socialmente más justa a ese estudiante de contexto vulnerable y su familia (Peña-Sandoval & Montecinos, 2016).

Las profesoras que manifiestan valoración por la participación de la familia, en general hacen referencia al aporte de información relativo a características, intereses y comportamiento de los niños en su casa, así como las rutinas que realizan ahí.

3.5 Diseño de la respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo correspondiente al nivel (Plan de Clase).

Se trata de la respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo, basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje, que tienden a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes (MINEDUC, 2013a); que involucra (a) identificar fortalezas y debilidades del grupo curso, (b) identificar estilos cognitivos y de aprendizaje del curso, (c) mantener información actualizada de los estudiantes con NEE, (d) especificar diferentes estrategias de organización del curso, (e) utilizar variedad de recursos materiales para favorecer el acceso de todos y, (f) usar diversas formas de organización del contenido. De estas acciones, la encuesta indica que a lo menos 5 de los criterios se reiteran, siendo la función más seleccionada (a) identificar fortalezas y debilidades del grupo curso, análisis que queda descrito en el Registro de planificación y evaluación de las actividades del curso (MINEDUC, 2013b).

La función menos seleccionada por los docentes encuestados corresponde a usar diversas formas de organización del contenido, como diagramas, mapas conceptuales, guiones de trabajo, pautas, videos, fotografías, entre otros, que sirven para favorecer la claridad y comprensión de la información por parte de los estudiantes (MINEDUC, 2013a), a pesar de que la literatura indica que los alumnos rechazan las formas tradicionales de trabajo, porque son contrarias a la cultura a la cual pertenecen, relativa a los medios informáticos y de entretenimiento (internet, consolas de juegos, telefonía celular, etc) (Ahumada, 2005).

3.6 Elaboración del plan de apoyo individual del estudiante.

Se trata de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje para cada estudiante NEE; debe estar en relación con el documento Registro de Planificación y Evaluación, donde deben quedar registradas las acciones que realizarán los profesores de aula con profesora diferencial mediante trabajo colaborativo (MINEDUC, 2013a).

Dentro de las acciones descritas en la normativa se encuentra el planificar la respuesta educativa y el plan de apoyo individual a los estudiantes NEE, en base a la evaluación inicial, sus competencias, el currículo, las metas del establecimiento, incluyendo el trabajo fuera del aula en biblioteca, kiosco, comunidad, entre otros. Con respecto a la planificación de acciones para el trabajo con la diversidad al interior del aula, Marfán (2013) señala que la organización y planificación de las prácticas de atención a la diversidad se encuentran casi exclusivamente a cargo del equipo PIE y su coordinadora; no obstante el nivel de relación que tenga con la Unidad Técnico Pedagógica (en adelante UTP), facilitará el trabajo conjunto entre profesionales, influye en la legitimidad del PIE y la colaboración que ofrezcan los docentes, posicionándolo mejor en términos de gestión pedagógica y apoyo a estudiantes (Marfán et al., 2013).

Con respecto a la segunda parte de esta acción, donde se especifica incluir trabajo fuera del aula en biblioteca, kiosco, comunidad, de acuerdo a los planteamientos inclusivos y la preocupación por construir comunidad reconoce que vivimos en relación con los demás; construimos comunidad a través de culturas que fomentan la colaboración en una visión inclusiva de la comunidad que está vinculada a un sentido de responsabilidad hacia los demás, incorporando los conceptos de servicio público, ciudadanía, ciudadanía global y reconocimiento de la interdependencia global (Booth & Ainscow, 2015).

La segunda acción descrita en la normativa corresponde a definir los procedimientos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes señalados en el plan anual, semestral y el plan de clase. De acuerdo a los resultados de la encuesta aplicada, la mayoría de los profesionales indican que se centran en construir aprendizajes nuevos en torno a los aprendizajes significativos de los estudiantes; esto íntimamente ligado con su concepto

de evaluación, porque se asume que las decisiones evaluativas están ligadas a la construcción de aprendizajes nuevos en función de mayor significancia y durabilidad del cambio cognitivo del estudiante, de forma que posteriormente logre evocar y utilizar las competencias adquiridas (Ahumada, 2005). Sin embargo, al consultar por los procedimientos de evaluación más utilizados, los docentes encuestados señalan como los más reiterados, la recopilación y organización de la información, preguntas previas, lluvia de ideas y organizadores gráficos. San Martín (2012) ha señalado que las concepciones que mantienen los profesores EGB sobre la evaluación, hacen referencia a estos procesos en relación con los contenidos de aprendizaje, pero omiten procesos evaluativos procedimentales o actitudinales (San Martín, 2012). Es importante que los procedimientos evaluativos evidencien que el estudiante relaciona sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes (Ahumada, 2005), por lo que no se recomienda utilizar tan sólo pruebas orales y escritas; que sin embargo son los instrumentos más utilizados por los profesores encuestados, esto tiene baja concordancia con su concepto de evaluación expresado y su expectativa de construcción de aprendizajes significativos.

Otra de las acciones corresponde a planificar el trabajo colaborativo con la familia, que como se observó en puntos anteriores no se realiza de manera horizontal; no obstante tres de las docentes entrevistadas refieren que el conocimiento que los padres tienen de sus hijos puede constituirse en un facilitador para la participación en las decisiones de evaluación:

“Nos podrían aportar desde los intereses de los chicos... desde qué es lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer o... cómo estudian, por ejemplo (...)” (Entrevista 1).

“Ayudaría a conocer más las características del alumno, en donde ve la familia que se puede desempeñar mejor... porque lo conocen más y saben qué cosas puede responder...” (Entrevista 9).

“Quizás pueda aportar con respecto a lo que ellos conozcan sobre sus gustos, sobre las dificultades que van observando al momento de estudiar o... o en ciertas conversaciones que les permite conocer más a sus hijos e hijas” (Entrevista 6).

Otras tres opiniones entregan importancia a las estrategias que utiliza la familia para estudiar en casa, las que accederían a validar dentro del trabajo de aula:

“(...) lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer o... cómo estudian, por ejemplo y... eso aplicarlo aquí en el establecimiento” (entrevista 1).

“Porque si yo a la mamá le enseño... o la guío, o ella me enseña a mí... cómo ella enseña en la casa... quizás la estrategia que ella utiliza es mucho mejor que la que yo estoy utilizando” (entrevista 3).

“(...) los papás, como ellos siempre están pendientes igual, eh, podrían identificarlo en casa, eh conversar con nosotros y una vez que hagamos la planificación consensuar lo que ellos ven con lo que nosotros rescatamos acá en la sala (...)” (entrevista 10).

Por último, otras tres respuestas otorgan importancia al acompañamiento que realizan las familias, reconociendo que existen familias que realizan un apoyo sistemático de la enseñanza:

“(...) a las rutinas de aprendizaje o a las rutinas de trabajo que podría tener en la casa” (entrevista 2).

“(...) generalmente cuando se les menciona cuáles son los aprendizajes, qué lo que hay que reforzar, ellos siempre están pendientes de eso, de realizarlos (...)” (entrevista 10).

“(...)... van a poder apoyarlos y si es así, en el caso de los alumnos que yo he tenido, por lo menos, que han tenido un apoyo sistemático (...)” (entrevista 3).

Otra de las acciones para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en utilizar materiales diversos o adaptados que faciliten el acceso y la participación de los estudiantes NEE. Tres de las profesoras entrevistadas hacen referencia al uso de material concreto, que en el momento de la evaluación sirve para acceder al instrumento evaluativo:

“Mucho material concreto y que somos hartas personas dentro del aula, entre las educadoras y las asistentes” (Entrevista 3).

“Que el colegio nos brinde los materiales, para poder trabajar con los alumnos” (Entrevista 4).

“La tecnología, que hay material en el colegio, por ejemplo, MiniArco; lo otro es que mi curso es responsable, entonces uno les pide cualquier material y ellos los llevan...”

lo traen. Eh, tengo papás que son muy responsables... yo trabajo con reforzamiento aparte de las clases de matemática, porque también se me hacen cortas las horas (Entrevista 12).

Los ajustes de adecuación curricular más realizados, de acuerdo a la encuesta, corresponden a priorizar objetivos de aprendizaje, modificar tipo y grado de aprendizaje a conseguir, temporalizar objetivos o criterios de evaluación, que se organizan en base a un PACI, documento recomendado por el ministerio de educación en el registro de planificación y evaluación de actividades del curso (MINEDUC, 2013a) que debe contener el detalle de las estrategias y procedimientos de las adecuaciones curriculares (MINEDUC, 2013b).

3.7 Diseño de la evaluación y el registro de los aprendizajes tanto de los estudiantes que presentan NEE transitorias como permanentes.

Corresponde a la tercera función que deben realizar los equipos de aula. En la encuesta aplicada a los docentes durante la fase cuantitativa, se da cuenta de la realización de a lo menos tres de las cinco acciones definidas en las Orientaciones Técnicas observándose un mayor porcentaje de respuesta para la acción relativa a tomar decisiones respecto de las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación, que se ajusten a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos, incluidos los que presentan NEE (MINEDUC, 2013a); no obstante, al consultar sobre los instrumentos más utilizados se señalan pruebas orales, escritas y pautas de observación, información que es reiterada por las profesoras entrevistadas en la fase cuantitativa de la investigación, donde la mayoría de las docentes EGB hace referencia a las pruebas escritas. El uso de este tipo de instrumentos había sido descrito en investigaciones anteriores, que señalan que la profesora diferencial aplica a los estudiantes NEE un *examen* diseñado por el profesor de aula regular (San Martín, 2012).

Ahora, si bien se prioriza el uso de la prueba escrita de acuerdo a la encuesta y la entrevista, las docentes tienen conocimiento de otros instrumentos y reconocen la necesidad de utilizarlos con sus estudiantes con NEE. Es importante reiterar lo señalado en la literatura sobre el objetivo centrado en la construcción de aprendizajes significativos y la durabilidad del cambio cognitivo del estudiante, de forma que posteriormente logre evocar y utilizar las competencias adquiridas; la evaluación de los aprendizajes requiere incorporar una multiplicidad de procedimientos evaluativos que permitirá asegurar la realización de una evaluación auténtica (Ahumada, 2005).

En la entrevista semiestructurada, se consultó a las docentes por qué otros profesionales priorizan la prueba escrita. Frente a esto, cinco docentes lo atribuyen a factores externos como el tiempo, la cantidad de niños en aula y las características físicas del aula o escuela; pero la mitad de las entrevistadas lo atribuyen a factores internos del docente, como la comodidad ante un instrumento conocido, desconocimiento para elaborar otros tipos de instrumentos, además de un mayor esfuerzo implicado en estos otros instrumentos, en cuanto a tiempo personal, recursos y organización de las actividades involucradas. Es importante observar que la mitad de las entrevistadas atribuyan la priorización de pruebas escritas, a factores internos del docente, como el conocimiento teórico restringido, puesto que esto quiere decir que los profesionales no serán capaces de tomar decisiones acertadas para que la evaluación se transforme en un elemento que contribuya al aprendizaje de sus estudiantes, dado que no tendrán el sustento teórico que respalde esta toma de decisiones en función no de calificar, sino de contribuir al desarrollo intelectual de los niños.

La acción menos reiterada corresponde a Definir la conveniencia de diversos procedimientos de evaluación de los aprendizajes, como por ejemplo: (a) mayor tiempo, (b) diversos momentos de la evaluación, (c) acciones para acceder a los instrumentos de evaluación entre otros (MINEDUC, 2013a); no obstante al consultar a las profesoras entrevistadas por las adecuaciones de evaluación que realizan, dan cuenta de este trabajo, señalando ajustar tiempos, lugar de la evaluación, parcelar la evaluación, ajustar el formato y el porcentaje de exigencia.

Es importante señalar que la aplicación de un solo tipo de instrumento no asegura que la calificación refleje el aprendizaje real del estudiante, pues los profesores tienden a evaluar mejor a los estudiantes que se aproximen a valores propios y del entorno. Según la literatura, para contrarrestar el efecto de la subjetividad, se debe realizar una triangulación que considere diversidad de técnicas, métodos, espacios a fin de llegar a la validación de los datos obtenidos (Casanova, 2007).

Es importante mencionar que la calificación, generalmente va asociada a una evaluación sumativa que determina éxito o fracaso de un estudiante, pues busca determinar cuánto ha aprendido o progresado, pero no da cuenta de cómo realiza su proceso de aprendizaje (Gimeno & Pérez, 1992), para realizar los ajustes didácticos correspondientes.

Cuando el docente tiene claridad de su rol dentro de la construcción de los aprendizajes, prestando importancia a la evaluación formativa y propendiendo a lograr un mayor desarrollo intelectual de sus estudiantes, toma decisiones continuamente, como profesional de la educación que comprende los procesos pedagógicos, tomando el control y la responsabilidad sobre su acto de enseñar (PIIE, 1984 en Contreras & Villalobos, 2010); no obstante durante un periodo de la historia chilena, el profesor se convirtió en un técnico ejecutor calificado de diseños y programas generados en la cúpula del sistema, con un saber suficiente (Contreras & Villalobos, 2010), pero que no le permitía ajustarse a la realidad de aula de dinámica más compleja por las características del alumnado y se comienza a reconfigurar la docencia como una profesión de servicio público. Actualmente, los docentes saben que deben contar con competencias profesionales sólidas, pero se encuentran en un escenario donde se reduce la tarea docente a la producción de resultados de aprendizajes (Avalos & Sotomayor, 2012) en función de un currículo nacional que debe ser implementado por todos los establecimientos del país y se mide a través de una prueba estandarizada (SIMCE) que determinará una percepción de prestigio en la sociedad y el nivel de autonomía del establecimiento donde se desempeñan (Peña-Sandoval & Montecinos, 2016). Este contexto lleva a los docentes a tomar decisiones profesionales erradas (Avalos & Sotomayor, 2012) y desde ahí es factible comprender por qué tanto en la

encuesta, como en la entrevista se entrega información poco coherente, en la que dan cuenta de poseer un conocimiento relativo a las NEE y las acciones involucradas en el proceso de evaluación de los aprendizajes de estos estudiantes, pero sin embargo, realizan acciones desmembradas, sin fundamentar sus decisiones con las características neurológicas o emocionales del estudiante, en articulación con el proyecto educativo del establecimiento al que pertenecen; del mismo modo, se observó que los profesionales de escuelas particular-subsuicada sienten mayor limitación a decidir el proceso de evaluación que los profesores de escuelas municipales, los que además manifestaron su preocupación por el desarrollo psicoafectivo de sus estudiantes, pudiendo enfocarse en aspectos que no guardan directa relación con la calificación como evitar la frustración, las necesidades y los progresos individuales, independientes del grupo curso.

3.8 Orientaciones específicas para la co-enseñanza

Co-enseñar implica que dos o más personas compartan la responsabilidad de enseñar a algunos o todos los alumnos asignados, distribuyendo las responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso. Al consultar a las profesoras en la entrevista semiestructurada, por las acciones de evaluación y acciones involucradas en el proceso, éstas reconocen como principal acción para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes NEE, el realizar una evaluación diferenciada. Esta acción es reconocida tanto por profesoras diferenciales, como por sus colegas EGB; por lo tanto, es entendida como una responsabilidad de su actividad docente. Por ende, difiere de otras investigaciones en las que se observa total descanso de las responsabilidades evaluativas en la profesora diferencial (López et al., 2014; San Martín, 2012). Sin embargo, también se observa que algunas docentes de educación básica atribuyen a las profesoras diferenciales el conocimiento completo de los estudiantes NEE, manifestando que dependen de ellas; esto conlleva el riesgo de que, según las mismas investigaciones, la responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes PIE recaiga fundamentalmente en el docente especialista que conoce el

caso (López et al., 2014) bajo el argumento de que la profesora especialista, debido a su formación posee herramientas más adecuadas para llevar a cabo la evaluación (San Martín, 2012).

No obstante todo el trabajo relativo a ajustes en la evaluación, la LGE señala que los niveles de educación básica y media deben evaluar periódicamente los logros y aprendizajes de los alumnos, a través de un procedimiento objetivo y transparente, en base a normas mínimas de calificación y promoción, las que deberán propender a elevar la calidad de la educación (Ley 20.370, 2009); como lo señalan las educadoras de párvulos en la entrevista, quienes declaran que no pueden realizar ajustes a sus instrumentos de evaluación, pues se trata de un instrumento emitido desde el Ministerio de Educación, de uso obligatorio.

CAPÍTULO VI:
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

CAPÍTULO VI: Conclusiones y Proyecciones

Tras desarrollar el proceso de análisis de resultados de las dos fases de la investigación, se complementaron los hallazgos para dar respuesta a las preguntas de investigación de cada una de las fases.

1- Acciones de adaptación evaluativa que realizan los docentes de aula regular y educación diferencial.

En relación a las acciones de adaptación evaluativa (cómo lo realizan) y las adaptaciones curriculares (qué realizan) que se esperaba encontrar en la investigación, los hallazgos de la fase cuantitativa, evidencian incoherencias en función a los conceptos que declaran los profesores y las acciones que describen realizar.

Se observó que la mayoría de los profesionales indican que se centran en construir aprendizajes nuevos en torno a los aprendizajes significativos de los estudiantes; el análisis cuantitativo muestra además, que los profesores diferenciales tienen una mirada más constructivista que los profesores EGB. Si bien se observó una tendencia a priorizar la evaluación procesual, no fue una mayoría significativa, lo que hace posible afirmar que los profesores no priorizan ningún momento o una intencionalidad de la evaluación y esto no es coherente con la postura de aprendizaje constructivista declarada, la que prioriza la evaluación procesual – formativa.

Frente a los procedimientos de evaluación, los profesores señalan que priorizan, (a) preguntas previas, (b) lluvia de ideas, que corresponden a procedimientos tendientes integrar información nueva dentro de las estructuras cognitivas del estudiante, activando conocimientos previos (Condemarin & Medina, 2000); además de (c) organizadores gráficos y (d) recopilación y organización de la información, que corresponden a procedimientos para evaluar la construcción de significados (Condemarin & Medina, 2000). Es decir, que vuelven a manifestar una visión constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje; pero al preguntar por los instrumentos de evaluación más utilizados corresponden a (a) pruebas orales, (b)

pruebas escritas y (c) pauta de observación. Estos instrumentos, al ser tradicionales, ninguno se constituye por sí sólo como constructivistas, pues no se centran en qué y cómo aprende el estudiante; por lo tanto, nuevamente se observa una incoherencia con su concepto de evaluación y con los procedimientos utilizados.

De acuerdo al análisis cuantitativo, el ajuste de adecuación curricular más realizado por los docentes encuestados, corresponde a (a) priorizar objetivos de aprendizaje; no obstante en el análisis de la entrevista semiestructurada, las docentes describen acciones de proceso en relación al trabajo personalizado y las características diagnósticas del estudiante, pero no mencionan priorizar o ajustar objetivos en relación a esas características individuales; por el contrario, las profesoras de colegio particular subvencionado expresan exigencias y requerimientos del establecimiento que dificultan la toma de decisiones, permitiéndoles sólo pequeñas modificaciones en relación a la evaluación de los aprendizajes.

En el análisis cuantitativo, se indica que los docentes realizan una segunda adecuación, pero no se observa una diferencia numérica significativa entre (b) modificar tipo y grado de aprendizaje a conseguir, y (c) temporalizar objetivos o criterios de evaluación. Entre las acciones de proceso que mencionan las profesoras entrevistadas, se observa que las docentes pertenecientes al sistema municipal manifiestan una mayor flexibilidad para decidir el tipo de ajustes que realizarán, en función de los avances de aprendizajes de sus estudiantes con NEE, declarando que los alumnos con mayores dificultades podrán lograr sólo algunos objetivos fundamentales durante su trayectoria escolar.

2- Vinculación que tienen las adaptaciones evaluativas implementadas por los profesores de aula regular y educación diferencial, con la normativa vigente para programas de integración.

Dado que la normativa vigente para PIE entra en vigencia el año 2009, se considera que los profesores poseen un manejo de conceptos y realizan acciones coherentes a la propuesta de la normativa vigente. De acuerdo a los resultados de la fase cuantitativa,

se observa que para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el equipo de aula considera equitativamente los cuatro elementos sugeridos por la normativa: (a) aprendizajes logrados, (b) estilo de aprendizaje y motivación, (c) aspectos del desarrollo personal y social, (d) capacidades fortalezas y dificultades (MINEDUC, 2013a).

De acuerdo a las respuestas de los profesionales consultados, dentro de las siete funciones del equipo de aula detalladas en la normativa, se realizan a lo menos cinco, siendo la función más seleccionada (a) identificar fortalezas y debilidades del grupo curso. La función menos seleccionada corresponde a (b) usar diversas formas de organización del contenido. No obstante todas las funciones muestran un porcentaje de respuesta que permite asegurar que el equipo de aula las realiza.

En relación al diseño de la evaluación y el registro de aprendizajes de estudiantes con NEE propuestos en la normativa PIE, los profesores dan cuenta de realizar a lo menos tres de las acciones propuestas, observándose en mayor medida (a) tomar decisiones respecto de las modalidades, procedimientos e instrumentos de evaluación ajustados a las posibilidades de comprensión, expresión y ejecución de los alumnos. La acción propuesta en la normativa, con un menor porcentaje de respuesta, corresponde a (b) definir la conveniencia de diversos procedimientos de evaluación. Este último punto es relevante, puesto que si no se define la conveniencia del instrumento, se continuará adaptando un instrumento tipo, destinado a un curso promedio, generalmente prueba escrita, la que no está diseñada en función de las características neurológicas, sociales y afectivas del estudiante NEE; que de acuerdo a las respuestas de la entrevista semiestructurada, se confirma que el instrumento más utilizado es la prueba escrita, a la cual se le realizan ajustes de formato para los estudiantes NEE.

Frente a las estrategias DUA que promueve el MINEDUC desde el año 2012 en sus Orientaciones Técnicas para PIE, los docentes encuestados en la fase cuantitativa, declaran que no se cumple la estrategia de proporcionar múltiples medios de compromiso ofreciendo opciones que reflejen los intereses de los alumnos. Esta estrategia tiene relación con el desarrollo de la autonomía, la motivación y el clima de aceptación en el aula.

Desde el mismo año, el MINEDUC ha declarado al PIE como una estrategia inclusiva, en función a la educación con enfoque inclusivo propuesta por UNESCO. Al preguntar a los profesores por la etapa de implementación en que se encuentra su establecimiento, el mayor porcentaje de respuesta se concentra en la primera etapa correspondiente a que un equipo responsable del plan de mejora educativa organiza un grupo de coordinación. Sorprende encontrar una implementación en su fase inicial, en circunstancias que tanto la normativa PIE, como la LGE declaran principios inclusivos desde 2010.

3- Intervención el equipo multiprofesional en la evaluación de los aprendizajes de alumnos con NEE.

Para describir la participación del equipo multiprofesional de establecimientos con PIE, se analizan los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa, en relación a los aspectos descritos en la normativa.

Respecto a cómo interviene el equipo multiprofesional en la evaluación de los aprendizajes de alumnos con NEE, se observa que los participantes del proceso de planificación de actividades de aprendizaje y evaluación corresponden a (a) profesor de aula común, (b) profesor diferencial y un tercer integrante que no es posible definir; no obstante la normativa para PIE indica que este equipo, además puede estar conformado por asistente de aula, intérpretes, la madre, el padre, adultos significativos y alumnos tutores, entre otros. Por lo anterior es posible afirmar que los docentes no consideran otros integrantes en su equipo multiprofesional, que pueda trabajar colaborativamente para mejorar la calidad de los aprendizajes y respetar las diferencias individuales de los estudiantes PIE.

En la fase cualitativa, se consulta a las entrevistadas cómo realizan el proceso para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes NEE. En sus respuestas se confirma que estas decisiones son determinadas solamente entre profesoras de aula común y profesoras diferenciales en conjunto.

En función de estos dos aspectos, de ambas fases de la investigación, nuevamente no se detecta coherencia entre las sugerencias de la normativa y los agentes involucrados en la planificación, puesto que se debe incorporar a la familia dentro de la planificación. Esto es más complejo aún, si se observa que la mayor cantidad de alumnos con NEE permanentes en el aula, tienen diagnóstico de discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista, NEE que requieren que se priorice el ajuste al medio social y cultural, para brindarles la vida independiente que declara la ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social, en que una persona toma decisiones, participa activamente en la comunidad, en ejercicio al libre derecho de la personalidad (Ley 20.422, 2010).

La hipótesis del estudio señala que los profesores realizan acciones para la adecuación de la evaluación de los estudiantes con NEE, poco vinculadas con la normativa vigente para dar respuesta a las necesidades detectadas en el aula. En función de esta hipótesis, se observa que efectivamente existe una incoherencia entre lo que los profesores declaran conceptualmente y lo que describen realizar; por otro lado, los profesores declaran cumplir con todas las acciones de evaluación y las funciones del equipo de aula planteadas en la normativa vigente, aunque al definir quiénes se involucran en la toma de decisiones, qué estrategias DUA realizan y al observar cuáles son las acciones de diseño de la evaluación menos desarrolladas, nuevamente se observan incoherencias entre lo propuesto por la normativa y lo que realizan los docentes, donde se desplaza la incorporación de la familia en la toma de decisiones, no se define la conveniencia de procedimientos e instrumentos de evaluación para los estudiantes NEE y se prioriza el uso de prueba escrita como principal instrumento de evaluación; por lo tanto, se puede dilucidar la falta de formación científica en la formación general de los docentes de aula y diferencial, pues sus decisiones evaluativas consideran elementos didácticos que no incorporan el desarrollo neurobiológico de sus estudiantes, sino que corresponden a decisiones en función de las necesidades de los profesores.

Junto a lo anterior y complementario a lo que esperaba observar, se ha encontrado dentro de las respuestas analizadas tanto en la fase cuantitativa, como en la fase cualitativa, que no se prioriza ofrecer opciones que reflejen los intereses de los

alumnos, tampoco se justifican las adecuaciones de evaluación desde este aspecto; por lo tanto se tiende a dejar de lado el factor afectivo del estudiante con su aprendizaje, desde donde se origina el compromiso para llegar a convertirse en un aprendiz experto decidido y motivado por aprender (Pastor et al., 2013).

4- Experiencia de los profesores de aula común y diferencial en los ajustes evaluativos de los estudiantes con NEE transitorias o permanentes.

Tras analizar el discurso de las respuestas obtenidas en la entrevista semiestructurada, para complementar los hallazgos de la primera fase, se observa que en torno a la experiencia de los profesores de aula común y diferencial en los ajustes evaluativos de los estudiantes con NEE transitorias o permanentes, se reitera la evaluación diferenciada como principal acción, se señala el desarrollo de un trabajo con profesora diferencial para tomar las decisiones y se describen ajustes a la evaluación en los que se considera el formato, simplificación de ítems y ajustes de tiempo para la aplicación de un instrumento escrito.

Frente a la consulta de por qué otros profesores priorizan la prueba escrita, se observa que cinco de las docentes entrevistadas consideran que el tiempo es el principal factor externo que obstaculiza el desarrollo de otros instrumentos, cruzado con factores como la cantidad de niños en aula, las características físicas del aula o escuela; no obstante, también se realiza una crítica con respecto a la formación de otros docentes, pues las otras seis docentes consultadas lo atribuyen a factores internos del profesorado, como la comodidad ante un instrumento que mejor se conoce, el poco conocimiento para elaborar otros y el mayor esfuerzo involucrado en el desarrollo de otras actividades evaluativas

Algunas de las docentes mencionan considerar un espacio más tranquilo para que el estudiante rinda la evaluación, pero en general, al consultar sobre la justificación de las adecuaciones que realizan, se observa que las respuestas corresponden a una justificación ante la posibilidad de éxito o fracaso; tampoco se argumentan características neurológicas, emocionales o sociales específicas del estudiante, que

justifiquen la decisión en base a un argumento pedagógico, transparentando el motivo de la decisión. Al igual que lo encontrado por López (2014), el rendimiento cobra mayor relevancia.

5-facilitadores y obstáculos que encuentran los profesores de aula común y diferencial, para la adaptación de la evaluación.

En la primera fase cuantitativa, se observó que los profesores declaran tener un enfoque evaluativo constructivista e indican utilizar procedimientos de evaluación relacionados con el aprendizaje constructivista; pero priorizan el uso de instrumentos evaluativos tradicionales, que no se centran en qué y cómo aprende un estudiante. Para conocer la causa de esta incoherencia, en la segunda fase cualitativa se consultó a las profesoras que participaron de la entrevista semiestructurada, por los facilitadores y obstaculizadores para realizar el proceso de la adaptación de la evaluación para sus estudiantes NEE.

El principal facilitador declarado por las docentes corresponde al trabajo de coordinación entre profesionales (profesor de aula, profesora diferencial, asistentes de aula). También asignan importancia al diálogo para tomar decisiones en torno a las necesidades de sus estudiantes; diálogo no sólo al momento de planificar la evaluación, sino al trabajo en general dentro del aula, considerando situaciones emergentes.

Se observa que algunas docentes EGB atribuyen a las profesoras diferenciales el conocimiento completo de los estudiantes NEE, manifestando que dependen de ellas; de acuerdo a otras investigaciones, esto conlleva el riesgo de que la responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes PIE recaiga fundamentalmente en el docente especialista que conoce el caso (López et al., 2014; San Martín, 2012).

Se menciona también, como facilitador, la existencia de material específico y concreto, el que es utilizado para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes NEE y el conocimiento que se tiene del estudiante, principalmente en base al diagnóstico inicial. En cuanto a las barreras descritas por las docentes entrevistadas, destacan dos temáticas más recurrentes. El primer grupo de docentes hace alusión al tiempo como principal

barrera, referido al envío de instrumentos evaluativos y sus ajustes, al tiempo de aplicación de una evaluación, al tiempo de desarrollo de una clase para alcanzar a realizar su respectivo cierre, al tiempo para realizar coordinación efectiva con profesora diferencial; sin embargo, estas justificaciones constituyen factores organizacionales del establecimiento, que puede establecer de manera general los espacios para que se realice una coordinación efectiva entre los profesionales que intervienen un grupo curso, la presencia de asistentes de aula el tiempo completo, los plazos para el diseño de instrumentos evaluativos, entre otros.

Tres docentes, exponen respuestas sobre las exigencias y requerimientos solicitados por el establecimiento, los que dificultan la toma de decisiones sustanciales en torno a la evaluación; es decir que sólo se les permite realizar pequeñas modificaciones, porque deben cumplir con una estructura de prueba o un tipo de clase estándar; con respecto a estas dificultades, Avalos & Sotomayor (2012) señalan que los docentes saben que deben contar con competencias profesionales sólidas, pero se encuentran en un escenario donde se reduce la tarea docente a la producción de resultados de aprendizajes.

6- Aspectos que facilita u obstaculiza la participación de la familia las decisiones para la evaluación de los aprendizajes de estudiantes con NEE transitorias o permanentes.

Los profesores encuestados en la fase cuantitativa mencionaron el PACI como principal modelo para la planificación de actividades para estudiantes NEE; sin embargo, este modelo no es coherente con las acciones que describen como equipo multidisciplinario, puesto que el formato mencionado involucra a la familia dentro de las decisiones de planificación, asignándole un rol activo.

Los facilitadores para participación de la familia que las profesoras describen en la entrevista semiestructurada son el (a) conocimiento que los apoderados tienen de sus hijos; las (b) estrategias que utilizan las familias dentro del hogar, al desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje, las que podrían validarse dentro del trabajo de

aula; y el (c) acompañamiento del estudio que realizan las familias, dando a entender que algunas familias sí realizan un apoyo sistemático del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los obstaculizadores descritos por las docentes para la participación de la familia, son la (a) baja preparación académica que se atribuye a los padres y su correspondiente baja capacidad de apoyar u opinar sobre lo pedagógico y las (b) conductas de negligencia o desinterés en participar del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Al preguntar cómo se beneficiarían sus estudiantes NEE si la familia participara en las decisiones de evaluación, se observa que la mayoría de las docentes entrevistadas manifiesta una significación positiva a esta participación, principalmente como aporte de información que no necesariamente es descubierta en el colegio, también se valora el refuerzo que puedan realizar en casa y la instalación de rutinas diarias en el hogar. Es importante destacar el planteamiento de Peña & Montecinos (2016) que señalan que la valoración positiva de la familia y generar expectativas positivas de su participación, tienen relación con una valoración del conocimiento de una comunidad; este enfoque no solo acepta, sino que además valora la distribución horizontal del conocimiento, donde profesores y miembros de la comunidad son considerados como co-formadores docentes pues su saber es tan importante como el que proviene de la universidad.

En esta segunda parte del análisis, se esperaba encontrar que los profesores de aula común y diferencial expresaran en sus relatos tener experiencias conjuntas de ajustes evaluativos en base a su valoración de las NEE presentes en su grupo de estudiantes. Las experiencias verbalizadas por las docentes se relacionaban a modificaciones de un instrumento tipo, lo que hizo posible consultar su justificación para la priorización de un diseño de instrumento escrito, evidenciándose justificaciones externas, de organización de la escuela, e internas, de conocimiento y disposición de los docentes para la utilización de otros instrumentos de evaluación diferentes de la prueba escrita. También se esperaba que las profesoras entrevistadas se refirieran a obstáculos externos a su praxis directa con sus estudiantes, para la adaptación de la evaluación, como la implicación de la familia. Si bien se señalaron obstaculizadores, la mayoría de

las docentes manifestó una visión positiva ante la participación de la familia, en circunstancias que se esperaba encontrar que los profesores de aula común y de educación diferencial desestiman la participación de la familia en la planificación de la evaluación.

Este análisis permitió encontrar facilitadores y barreras para la participación de la familia, consistentes en aspectos que pueden ser ajustados por los establecimientos educacionales para involucrar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y contribuir a la inclusión valorando el entorno socio-cultural de los estudiantes.

La presente investigación ha podido dar cuenta de qué acciones de adecuación evaluativa realizan los profesores de aula regular y de educación diferencial, que trabajan con alumnos con NEE permanentes y transitorias, para la evaluación de los aprendizajes, dejando claro los aspectos que se acercan a la normativa y aquellos que resultan incoherentes con la misma. También ha permitido identificar, en función a la experiencia de las profesoras entrevistadas, la justificación, barreras y facilitadores de las acciones que ellas realizan.

7- Limitaciones del estudio.

La principal limitación que sufrió el estudio correspondió a la aplicación de la encuesta a nivel comunal. Si bien se cumplió con un procedimiento administrativo jerárquico, presentando el proyecto de investigación a la Coordinadora Provincial de Educación Especial, solicitando la autorización del Director Provincial de Educación y, posteriormente, del Director del Departamento de Educación de la Municipalidad de Concepción; la acogida de las escuelas fue relativa, dependiendo de factores como el cargo de quien recepcionaba la solicitud al interior de la escuela, la organización interna de la misma y la disponibilidad de tiempo de los docentes.

Otra limitación correspondió a la disponibilidad de tiempo para la aplicación y recolección de las encuestas aplicadas. En primera instancia, los cuestionarios fueron enviados por correo electrónico para su autoadministración, periodo donde se

repcionó una cantidad significativamente inferior a lo estimado. Posteriormente se intentó establecer contacto telefónico con cada uno de los establecimientos, lo que tampoco facilitó la aplicación del instrumento; finalmente se decidió aplicar el cuestionario de forma presencial, lo que implicó visitas reiteradas a cada una de las escuelas de la comuna, en diversos horarios y fechas. La recepción de los colegios de administración particular subvencionada, fue casi nula. Todo lo anterior complejizó el desarrollo de la primera fase investigativa.

8- Proyecciones del estudio.

La importancia de la presente investigación se relaciona con que ha permitido evidenciar experiencias docentes y acciones evaluativas declaradas por profesores de aula común y diferencial, de la comuna de Concepción, en relación a las acciones para la adecuación de la evaluación de los aprendizajes que realizan para sus estudiantes con NEE, transitorias y permanentes. Además ha permitido visualizar quiénes componen el equipo de aula, quiénes participan realmente de las decisiones relativas a la evaluación de los aprendizajes para estos estudiantes y cuál es la importancia que se otorga a la familia, dentro del proceso de evaluación. Es importante observar que una mala evaluación de los aprendizajes, puede llegar a vulnerar el derecho a la educación y la inclusión escolar, al condicionar la participación y el progreso de estos alumnos dentro del sistema escolar (Ley 20.422, 2010).

Este estudio puede proyectar investigaciones futuras que amplíen los resultados a nivel provincial o regional, en relación a las acciones de adaptación evaluativa para los estudiantes NEE. Investigaciones posteriores permitirían visualizar las debilidades de organización en los establecimientos y sus equipos multidisciplinarios; identificar fortalezas de los equipos que pueden ser transferidos a otros profesionales; describir las fortalezas de las familias para participar en el proceso educativo de sus hijos y sus aportes en las decisiones de aula; las acciones que favorezcan la participación de la familia en provecho aprendizaje del aprendizaje de los estudiantes con NEE, sobre todo

en contextos de vulnerabilidad social; el compromiso con los aprendizajes y la gestión inclusiva, entre otros.

Finalmente una proyección importante de esta investigación, correspondería al estudio que permita visualizar el progreso en las acciones de adaptación para la evaluación de los aprendizajes, tras la entrada en vigencia del Decreto 83, en 2015.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Referencias Bibliográficas.

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. (E. U. de Valparaíso, Ed.). Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. (E. P. Mexicana, Ed.).
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje* (Edebé). Retrieved from http://books.google.es/books/about/Evaluación_de_la_enseñanza_evaluación.html?id=UK29AAAACAAJ
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Ariel Sociología.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. (E. Morata, Ed.) (4th ed.). Madrid.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Del Proyecto Principal de Educación Para América Latina Y El Caribe*, (48), 55–72. Retrieved from <http://www.oei.es/n2909.htm>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación* (1ra para E). Madrid.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Indice de inclusión* (UNESCO). Bristol UK.
- Borsani, M. (2008). *Adecuaciones curriculares* (3°). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa* (9°). Madrid: Editoria La Muralla S.A.
- Castejón, J. L., & Navas, L. (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. (Editorial Club Universitario, Ed.). España.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*

- (Pearson Ed).
- Castro, J., Zayas, R., Saiz, P., Sorokina, T., Castillo, M., Sánchez, J. P., ... Arellano, A. (2013). *Prácticas educativas y sociales desde la perspectiva iberoamericana* (Umbral, Ed).
- Condemarin, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. (C. Alvarez, Ed.) (MINEDUC. P).
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 6, 11–43.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1992). Comprender y Transformar la Enseñanza. In *Comprender y Transformar la Enseñanza* (pp. 34–62). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Llanos, A., & Escamilla, E. (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula* (Edelvives). Madrid.
- López, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(1), 256–281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Méndez, L., Moreno, R., & Pérez, C. (2006). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. (Narcea S.A. Ediciones, Ed.) (3ra ed.). Madrid.
- Muñoz, E. (2006). *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación* (Sc: Biblio).
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. (GRAFO S.A., Ed.).
- Pastor, C. A., Sánchez, P., Sánchez, J. M., & Del Rio, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Traducción al español, Versión 2.0, (2011), 36.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos* (5º). Madrid: Editoria La Muralla S.A.

- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Santos Guerra, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. (E. Algibe, Ed.). Granada.
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional De Educación. “*La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro,*” 21. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas* (1º). Buenos Aires: Editorial de las ciencias.

2. Referencias Normativas.

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). Historia de la Ley 20.422. Santiago de Chile: Diario Oficial.
- Decreto 1. Reglamenta Capítulo II Título IV de la ley 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad (1998). Chile.
- Decreto 170. Decreto con toma de razón N° 0170, Fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (2009). Chile.
- Decreto 83 excento. (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica.
- Ley 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Educación (1990). Chile.
- Ley 19.284. Establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad (1994). Chile.
- Ley 20.201. Modifica el DFL n°2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales (2007). Santiago de Chile, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ley 20.370. Establece la ley general de educación (2009). Chile.
- Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. (2010). Chile.

- MINEDUC. (2008). *Marco para la buena enseñanza*.
- MINEDUC. (2012). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2013a). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2013b). Registro de planificación y evaluación de actividades del curso.
- MINEDUC. (2005). *Nuestro Compromiso con la Diversidad, Política nacional de educación especial*. Santiago de Chile.

3. Referencias a publicaciones.

- Avalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional Formacion de Profesores PUCV*, 51(1), 77–95.
- Contreras, G., & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación Y Educadores*, 13(3), 397–417.
- Duk, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad Curriculum Flexibility for Attention to Diversity. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 187–210.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Educación hoy. Estudios*.
- Echeita, G. (2010). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación en educación secundaria, 1–21.
- Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*.
- López, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(1), 256–281.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). Informe Final de Estudio : estudiantes con necesidades educativas, 1–280.

- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93–103.
- Peña-Sandoval, C., & Montecinos, C. (2016). Formación Inicial de Docentes desde una Perspectiva de Justicia Social: Una Aproximación Teórica. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 5.2(2016), 72–86.
- Pinto, A. (2011). Aprendizaje en la asignatura de lenguaje y comunicación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEE-T) asociadas a Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA) 1. *Evidência*, 7(7), 33–52.
- San Martín, C. (2012). Atención a la diversidad en el contexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 10(4), 20.

ANEXOS

Anexo 1: Categorías de análisis.

Las categorías de análisis establecen los ejes de la investigación correspondiente al ámbito cualitativo; estableciéndose categorías y subcategorías en función a los Objetivos Específicos Cualitativos de la investigación.

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Instrumento
Indagar la experiencia de los profesores de aula común y diferencial, con respecto a la adaptación evaluativa que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Experiencias de adaptación en la evaluación.	Acciones Acciones de proceso Adaptaciones de evaluación declaradas. Instrumentos utilizados. Adecuaciones al instrumento de evaluación	Entrevista semiestructurada
Explorar los facilitadores y obstaculizadores que tienen los profesores de aula común y diferencial, para la adaptación de la evaluación que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Facilitadores para la adaptación de la evaluación.	Facilitadores en el proceso de adaptación de la evaluación.	Entrevista semiestructurada
Explorar los facilitadores y obstaculizadores que tienen los profesores de aula común y diferencial, para la adaptación de la evaluación que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	obstaculizadores para la adaptación de la evaluación	Barreras en el proceso de adaptación de la evaluación.	Entrevista semiestructurada
Conocer el significado que asignan los profesores de aula común y diferencial a la participación de la familia en las decisiones evaluativas en estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación.	Facilitadores para la participación de la familia. Obstaculizadores para participación de la familia. Significado del docente hacia la participación de la familia.	Entrevista semiestructurada.

Anexo 2: Matriz de hallazgos para profesores de aula y diferencial

TEMA	SUBTEMA	PREGUNTA	CASOS											
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Experiencias de adaptación en evaluación.	Acciones	¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas en la evaluación de alumnos NEE?	Adecuación a la evaluación	Adecuación de acceso a la evaluación	Evaluación personalizada, No adecuada, adecuación.	Conocer fortalezas y debilidades del alumno.	Conocer diagnóstico co.	Adecuaciones	Adecuación a la evaluación	Adecuar la evaluación	Evaluaciones de avance de adecuaciones de evaluación	Personalizado, no el hay instrumentos de evaluación diferencial	Adecuar el instrumento de evaluación	Trabajos en clases Autoevaluación Cierre de la clase
Experiencias de adaptación en evaluación.	Acciones de proceso	¿Cómo realiza el proceso para evaluar aprendizajes de sus estudiantes con NEE?	Adecúa la prueba conforme a las características de cada alumno	Trabajo personalizado	Trabajo Personalizado	Énfasis en el diagnóstico del alumno. Coordina con profesora diferencial.	En base a la profesora diferencial.	Con profesora diferencial	Con profesora diferencial según lo que el niño sabe y cuánto demora.	En base a las necesidades del niño con profesora diferencial.	Características del niño, diagnóstico.	Se trabaja con los niños NEE líderes de grupo. el niño	Depende del grado de discapacidad o el problema que tenga el niño	Importancia al cierre de la clase.
Experiencias de adaptación en evaluación.	Adaptaciones de evaluación realizadas.	¿Qué ajustes de considera un TEA (FIL, TDA...)?	Item expuestos de manera clara. Simplificar ítems	Explicar Dar ejemplos extra	Explicar Mediar	Explicar. Espacio tranquilo.	Espacio tranquilo.	Aumentar tiempo	Cambiar, hacer más fáciles los ítems.	Mediar	Ajustar el nivel de exigencia o cómo se va a evaluar. Supervisar	Comprenderle que por sus problemas de articulación, de visión, más tiempo.	Los ajustes parten de sus planificaciones de	Explicar

TEMA	SUBTEMA	PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Experiencias de adaptación en evaluación.	Instrumentos utilizados	¿Qué ajustes ha debido realizar a los instrumentos para alumnos NEE?	Simplificar ítem. Eliminar ítem. Entregar palabras clave.	Agregar imágenes. Subrayar palabras clave.	Material concreto. Apoyo de un adulto	Diagramación. Sacar o cambiar ítem.	Acortar textos. Instrucciones más cortas. Agregar o quitar ítems	Trabajos grupales.	Quitar ítems. Usar cantidades menores. Parcelar prueba. Dar más tiempo.	Apoyo visual, destacar palabras clave. Usar material concreto	Dar más tiempo, puede cambiar tipo de preguntas.	No se modifica al niño más solito	Se realiza un instrumento distinto al de sus compañeros.	Uso Material concreto Acortar sus preguntas Hacer más concretas Palabras clave Quitar alternativas Valorar el proceso
Experiencias de adaptación en evaluación.	Adaptaciones de evaluación realizadas.	¿Por qué se considera que estos ajustes son adecuados?	Para que no genere confusión. Porque me corresponde. Porque no se le puede asistir más	Facilitan la comprensión. Porque tiene NEE	Mantener la atención. Porque avanzó. alumno. Porque el niño hace lo que sabe	Porque planificas en función del alumno. Porque el niño hace lo que sabe	Evitar la frustración. desmotivación. Evitar la desmotivación. Motivar entendiendo las preguntas positivas que no se califican.	Evitar la desmotivación. Motivar entendiendo las preguntas positivas que no se califican.	Porque no rinde. Participa. entender las preguntas	Porque desconoce. depende del estado anímico del niño.	Para que se hacen ajustes. depende del estado anímico del niño.	Porque se depende del grado de dificultad que tenga y lo que sabe el niño	Para evitar la repitencia y notas deficientes	
Experiencias de adaptación en evaluación.	Instrumentos utilizados	¿Qué instrumentos utiliza para la evaluación de sus estudiantes NEE?	Prueba escrita. Rúbrica	Prueba escrita. Rúbrica	Rúbrica	Prueba Escrita	Prueba Escrita	Prueba Escrita. Trabajos en clases. Representaciones.	Prueba Escrita. Trabajos en clases	Prueba escrita	Pauta de Observación	de Rúbrica del Ministerio o no modificable y escala de apreciación	Oral escrito, depende de qué sabe	o Pautas de cotejo de escrita

TEMA	SUBTEMA	PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Experiencias de adaptación en evaluación.	Instrumentos utilizados	¿Por qué se prioriza la prueba escrita?	Cursos numerosos, tiempo, espacio, condicion es físicas.	Tiempo	Tiempo de planificar y diseñar material, de aplicar otro tipo de evaluació n.	Acostum bramiento	Más fácil, rápido y exige menos trabajo que otro tipo de evaluació n.	Tiempo. Desconoc imientos de otros. Más otro trabajo de utilizar otros.	Para comproba r que hay de avances en el dominio de un procedimi ento matemáti co	Tiempo y cantidad alumnos	Tiempo. Requiere menos tiempo que otros instrumen tos.		Por desconoci miento, otros tiempo y porque es más fácil hacer una prueba.	Menos difícil que otros porque es más fácil hacer una prueba.
Facilitadores y obstaculizador es para la adaptación de la evaluación.	Barreras	¿Qué barreras encuentra en el proceso de evaluar aprendizajes de sus estudiantes NEE?	Tiempo Llevar que piensan al papel. diagnóstico de sus estudiantes	Desconoc imiento de las características del actividad co	Tiempo para terminar la actividad diferente.	El apoderad o. asumen que hijo diferente.	Que No usar siempre su prueba es escrita	Poco tiempo para coordinar	No sé si estoy evaluand o realmente sólo logro que apruebe	No hay apoyo permanente en sala. Alumnos (fuera de TEA plazo, sin indicador trabajar en 20 minutos)	No conocer el instrumento (fuera de plazo, sin indicador es...)	No	Evaluar en aula, cuando son ritmos distintos y requiere un tiempo distinto con otras asignatur as	Prueba final de la unidad. Poco tiempo los niños y poca articulaci ón con otras asignatur as
Facilitadores y obstaculizador es para la adaptación de la evaluación.	Facilitadores	¿Con qué facilitadores cuenta para este proceso?	Relacione s humanas entre profesoras	Coordina ción colaborati va con profesoras diferencia l	Material concreto. Varios adultos en sala.	Apoyo profesora especialis ta, reuniones Relacione s humanas Materiales.	Flexibilidad para modificar el momento de la evaluació n.	Profesora s conocen a los alumnos y l os caracteriza n.	Apoyo de profesora con entrega l indicacio nes	Planificar profesora con que diferencia l	Conocer las competen cias del alumno porque otra persona en sala puede observar otras cosas.	La organizac ión del equipo, porque otra persona puede observar otras cosas.	Apoyo de profesora l. s	Tecnologí a y diferencia materiales

TEMA	SUBTEMA	PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación.	Significado del docente hacia la participación de la familia.	¿De qué manera podría beneficiarse un estudiante NEE si participara su familia dentro de la planificación de la evaluación?	Aportaría información sobre los intereses del alumno.	Aportaría información sobre las rutinas de casa.	Enseñaría lo mismo que en el colegio, no habría confusión.	Depende de la familia. Sólo aquellas donde hay compromiso.	Depende de la constancia de los padres. repiten lo que hacen sus padres.	Aportaría información sobre gustos e intereses mismo.	Sólo hay constancia. Usarían el mismo procedimiento. Implementación de rutinas de estudio del niño.	si caso a las sugerencias de la escuela, porque reconocen la veracidad del diagnóstico del niño.	Harían caso a las sugerencias de la escuela, porque participan su familia.	Conocer al mejor alumno. Si Alumnos participan observar a. Lograrán no obstante en la escuela.	Depende de la familia. Si participan observar a. Lograrán no obstante en la escuela.	Podrán reforzar en casa en forma sistemática. Lograrán reforzar objetivos, en casa.	Al conocer los objetivos y temas podría reforzar en casa. Lograrán reforzar objetivos, en casa.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3: Matriz de cruzamiento para profesores de aula y diferencial

TEMA	SUBTEMA	COINCIDENCIA	DIVERGENCIA
Experiencias de adaptación en evaluación.	Acciones	Adecuación Evaluación (7) Evaluación personalizada (2)	Conocer fortalezas y debilidades estudiante (1) Conocer diagnóstico (1) Trabajos en clase, autoevaluación, cierre de clase (1)
	Acciones de proceso	Adecuar según características alumno (4) Trabajo Personalizado (3) Con profesora diferencial (4) Conocer diagnóstico NEE (2)	Niños NEE son líderes de grupo (1) Importancia al cierre de la clase (1)
	Adaptaciones de evaluación realizadas.	Explicar/Mediar/dar ejemplos (7) Simplificar ítems (2) Espacio tranquilo (2) Tiempo Extra (3)	Ajustar nivel de exigencia (1) Ajustar la planificación de la evaluación (1) Comprender lo que dice el niño (1)
	Instrumentos utilizados	Prueba Escrita (9) Rúbrica (3) Trabajo en clase (2) Pauta cotejo/observación (2)	Representaciones (1) Escala Apreciación (1) Prueba oral (1)
Experiencias de adaptación en evaluación.	Adecuaciones al instrumentos de evaluación	Simplificar Item (3) Eliminar Item (4) Modificar Item (3) Destacar Palabras Clave (3) Uso Material concreto (3) Ajuste diagramación/imagen (3) Dar más tiempo (2)	Quitar alternativas (1) Valorar proceso (1) Instrumento específico/diferente (1) Parcelar prueba (1) Acortar textos (1)

TEMA	SUBTEMA	COINCIDENCIA	DIVERGENCIA
Facilitadores y obstaculizadores para la adaptación de la evaluación.	Barreras	Tiempo (4) Formato prueba escrita/unidad (2)	Llevar lo que sabe al papel (1) Desconocimiento características diagnóstico (1) Padres no asumen diagnóstico (1) Poca articulación con otras asignaturas (1) No conocer el instrumento (1) Poco apoyo en sala (1) Subjetividad evaluación (1) Flexibilidad para modificar momento de evaluación (1)
	Facilitadores	Apoyo profesora diferencial (5) Material concreto/tecnológico (3) Otros adultos en sala (2) Conocimiento alumnos (2) Relaciones humanas (2)	
Facilitadores y obstaculizadores para la participación de la familia en las decisiones evaluativas.	Expectativa positiva.	Conocimiento de sus hijos(3) Compartir estrategias casa/escuela (3) Acompañamiento en el estudio (3)	Padres motivados por participar (1) Son el soporte de los niños (1) Compromiso con terapias (1) Conocimiento de procedimientos (1)
	Expectativa negativa	Pocas herramientas para apoyar el estudio (2) Padres negligentes con entrevistas/reuniones (2)	Bajo compromiso de las familias (1) Contexto familiar poco favorable/negligente (1) Negación problemas de los hijos (1) Entorpecen/perjudican proceso (1) No tienen tiempo/trabajan todo el día (1)
Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación.	Significación positiva	Aportarían Información del hijo/a (4) Conocimiento para reforzar en casa (3) Instalación de rutinas (2)	Observarían otros aprendizajes demostrados en casa (1) Motivación para los estudiantes (1) Valoración del diagnóstico/sugerencias escuela (1) Alumnos lograrán objetivos (1) Mejora calificación (1)
	Significación negativa	Su aporte dependerá del nivel de compromiso/constancia de la familia (4)	

Anexo 3: Guion temático entrevista

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Instrumento	Pregunta
Indagar la experiencia de los profesores de aula común y diferencial, con respecto a la adaptación evaluativa que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Experiencias de adaptación en la evaluación.	Acciones	Entrevista semiestructurada	1-Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas en la evaluación de alumnos con NEE?
Indagar la experiencia de los profesores de aula común y diferencial, con respecto a la adaptación evaluativa que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Experiencias de adaptación en la evaluación.	Acciones de proceso	Entrevista semiestructurada	2-Actualmente ¿Cómo realiza el proceso para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes con NEE? ¿Qué significa esto?
Indagar la experiencia de los profesores de aula común y diferencial, con respecto a la adaptación evaluativa que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Experiencias de adaptación en la evaluación.	Adaptaciones de evaluación declaradas.	Entrevista semiestructurada	1-(continuación) ¿Qué debe considerar a la hora de evaluar un alumno TEA? ¿y uno FIL?
Indagar la experiencia de los profesores de aula común y diferencial, con respecto a la adaptación evaluativa que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Experiencias de adaptación en la evaluación.	Instrumentos utilizados.	Entrevista semiestructurada	Le voy a contar un caso ¿Usted tiene algún caso como Pablo? ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar sus aprendizajes? ¿A qué atribuye que muy pocos profesores utilicen instrumentos como portafolios, entrevistas, dramatizaciones, proyectos de aula, para evaluar a sus estudiantes NEE?
Indagar la experiencia de los profesores de aula común y diferencial, con respecto a la adaptación evaluativa que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Experiencias de adaptación en la evaluación.	Adecuaciones al instrumento de evaluación	Entrevista semiestructurada	¿Qué ajustes usted le hace a sus instrumentos de evaluación?

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Instrumento	Pregunta
Indagar la experiencia de los profesores de aula común y diferencial, con respecto a la adaptación evaluativa que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Experiencias de adaptación en la evaluación.	Justificación de las adecuaciones realizadas	Entrevista semiestructurada	¿Por qué considera que esos ajustes son los más adecuados para X? ¿Qué otras consideraciones usted tiene con X?
Explorar los facilitadores y obstaculizadores que tienen los profesores de aula común y diferencial, para la adaptación de la evaluación que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Facilitadores para la adaptación de la evaluación.	Facilitadores en el proceso de adaptación de la evaluación.	Entrevista semiestructurada	¿Con qué facilitadores cuenta para realizar este proceso?
Explorar los facilitadores y obstaculizadores que tienen los profesores de aula común y diferencial, para la adaptación de la evaluación que requieren sus estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	obstaculizador es para la adaptación de la evaluación	Barreras en el proceso de adaptación de la evaluación.	Entrevista semiestructurada	¿Qué barreras encuentra en este proceso?
Conocer el significado que asignan los profesores de aula común y diferencial a la participación de la familia en las decisiones evaluativas en estudiantes con NEE transitorias o permanentes.	Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación.	Facilitadores para la participación de la familia. Obstaculizadores para participación de la familia. Significado del docente hacia la participación de la familia.	Entrevista semiestructurada.	7-¿De qué manera podría beneficiarse un estudiante NEE si participara su familia dentro de la planificación de la evaluación?

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4: Definición conceptual y operacional de las variables

Tabla III-1 (extensión completa)

Definición Conceptual y operacional de las Variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicador
1- ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Evaluación de los aprendizajes: Proceso para delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones de mejora (Ahumada, 2001, p.22) en torno al proceso de aprendizaje.	1-Valoración 2-Medición 3-Proceso	Resultado encuesta
1- ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	El Enfoque Evaluativo: Modelo educativo que puede estar centrado en: -Normas, donde que buscaba contrastar los resultados de un alumno con los obtenidos por un grupo; -Criterios, donde se analizaban los logros individuales en función al objetivo trazado para un estudiante o un grupo de alumnos; -Construcción de conocimientos, donde se evalúa un estudiante en particular en función de un aprendizaje significativo; -Enfoque Auténtico, donde se busca una enseñanza personalizada y una evaluación diferenciada mediante la evaluación de competencias, desempeños y conocimientos; además, éstos últimos ya no serían entregados por el profesor, quien pasaría a tomar un rol de mediador entre los conocimientos previos y los nuevos (Ahumada, 2005, p.31).	4-Enfocado en la normalización 5-Enfoque en los criterios de logros individuales. 6-Enfoque en la construcción de conocimientos. 7-Enfocado en la enseñanza personalizada.	Resultado encuesta
1- ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Momentos de la Evaluación: Partes del proceso educativo que permiten obtener diversa información en torno al estudiante, sus expectativas e intereses, aprendizajes previos, necesidad de ayudas pedagógicas, nivel en que se encuentran, fortalezas que presentan; así como conocer errores o falencias del quehacer pedagógico (Muñoz, 2006).	8-Evaluación Inicial 9- Evaluación Procesual 10- Evaluación Final	Resultado encuesta
1- ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Intencionalidad de la Evaluación: Objetivo del proceso educativo en relación a conocer al estudiante, descubrir las causas de sus errores y de sus dificultades; retroalimentar el proceso educativo y respaldar el juicio valorativo (Castillo & Cabrerizo, 2003; Barberá, 1999).	11- Evaluación Diagnóstica 12- Evaluación Formativa 13- Evaluación Sumativa	Resultado encuesta

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicador
1- ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Estrategia de evaluación: Consideraciones y tratamiento específico acerca del proceso en que se inscriben la evaluación, el proceso educativo y el propio proyecto curricular; incluyendo el momento en donde se efectuará la evaluación y los instrumentos necesarios para facilitarla (Llanos & Escamilla, 1995).	14-Qué evaluar 15-Cómo evaluar 16-Cuándo evaluar	Resultado encuesta
1- ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Procedimientos de evaluación: actividad que realizará un estudiante o grupo de estudiantes (exposición oral sobre un tema, redacción de un ensayo, entre otras), adecuada a su nivel de aprendizaje y a su programa de estudio, mediante el cual será evaluado (Yañez, 2004).	17- Procedimientos tradicionales 18- Procedimientos no tradicionales 19- Procedimientos auténticos	Resultado encuesta
1- ACCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Instrumentos de Evaluación: corresponde a un tipo de herramienta que considera criterios e indicadores con el fin de poder emitir un juicio en relación al desempeño de un estudiante o grupo de estudiantes (Yañez, 2004).	20-Instrumentos tradicionales 21-Instrumentos no tradicionales 22-Instrumentos auténticos	Resultado encuesta
2- ACCIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Integración Escolar: Derecho de las personas con discapacidad de participar en todos los ámbitos sociales (Blanco, 1999).	1- Alternativa educacional para personas con discapacidad. 2-Modalidad educacional paralela a la educación común para personas con discapacidad. 3-Modalidad educacional enriquecida (Profesionales y materiales). 4-Sistema educacional inclusivo.	Resultado encuesta
2- ACCIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Inclusión Escolar: Búsqueda constante de mejores oportunidades. Tiene que ver con <i>la tarea de identificar y remover barreras dentro del establecimiento educativo, en sus diferentes instancias y áreas</i> (Mel Ainscow citado en Echeita, 2007).	5-Planificación de mejoras políticas y educativas. 6-Presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. 7-Evidencia de avances tras la incorporación del estudiante al establecimiento.	Resultado encuesta
2- ACCIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Necesidades Educativas Especiales: Necesidades individuales que requieren ser atendidas mediante una serie de apoyos especiales, anexos a los que cuenta el profesor.	8-Necesidades Permanentes (asociadas a discapacidad) y transitorias (No asociadas a discapacidad). 9- Barreras para el aprendizaje.	Resultado encuesta

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicador
2- ACCIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Adecuaciones Curriculares: Adaptación del currículum oficial y de la programación de aula, de acuerdo a las características y necesidades de un niño(a). “Se entenderá como respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo todas aquellas medidas basadas en el DUA que apuntan a facilitar la participación y el logro de aprendizajes del programa de estudio” (MINEDUC, 2012, p.41)	10-Adecuaciones Significativas 11-Adecuaciones significativas 12-Modelo de adecuación Individualizado 13-Modelo institucional inclusivo	Resultado encuesta No
2- ACCIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Estrategias metodológicas inclusivas: diseño para dar respuesta a las diferencias individuales, asegurar la participación y logros en el aprendizaje, en escuelas comunes, no obstante sus diferencias individuales, culturales y sociales.	14-DUA (Diseño universal para el aprendizaje) 15-INDEX (Guía para la orientación y mejora para la educación inclusiva) 16-PACI (Plan de adecuación curricular individual)	Resultado encuesta
2- ACCIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Equipo de aula: Está formado por docentes de aula, profesor especialista y asistentes de la educación. Pueden participar asistentes de aula, intérpretes, los padres o tutores. Sus funciones son: Diseño de la respuesta educativa, elaboración de un plan de apoyo individual, diseño de la evaluación y registro del aprendizaje	17-Docentes de aula 18-Asistentes de aula 19-Familia	Resultado encuesta
2- ACCIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Ley 20201: Ley de subvenciones, define NEE de tipo transitorias y a los beneficiarios de la subvención especial preferencial (2007), incorporando los diagnósticos correspondientes a las características transitorias.	20-Trastorno del Lenguaje 21-Déficit Atencional 22-Coeficiente intelectual limítrofe. 23-Dificultades específicas del aprendizaje	Resultado encuesta
2- ACCIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Decreto 170: Fija las normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial	24-Discapacidad sensorial 25-Discapacidad cognitiva 26-Trastorno de la comunicación 27-Multidéficit	Resultado encuesta
2- ACCIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Ley 20370: Es la Ley General de Educación (2009) que regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa.	28-Principios en los que se inspira el sistema educativo chileno, en función de la calidad y la equidad de la educación.	Resultado encuesta

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicador
2- ACCIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Orientaciones Técnicas para la evaluación de los aprendizajes de alumnos con NEE: documento de apoyo que busca optimizar procesos de implementación y desarrollo en programas de integración escolar, según la normativa.	29-Equipo Multiprofesional. 30-Funciones.	Resultado encuesta
2- ACCIONES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Orientaciones Técnicas para la evaluación de los aprendizajes de alumnos con NEE: documento de apoyo que busca optimizar procesos de implementación y desarrollo en programas de integración escolar, según la normativa.	29-Equipo Multiprofesional. 30-Funciones 31-Procedimientos 32-Procesos técnicos 33-Etapas de implementación y desarrollo.	Resultado encuesta

Fuente: Elaboración Propia

Anexo 5: Codificación de la información

Tabla IV - 27

Listado de códigos (Extensión completa)

Código	Descripción	Sigla	frecuencia
Adecuación de evaluación	Experiencia que señalan las profesoras como acciones evaluativas para estudiantes NEE, que involucren cambios en instrumento y tiempo de evaluación.	AcAdEv	7
Evaluación Personalizada	Experiencia que señalan las profesoras como acciones evaluativas para estudiantes NEE, referida a la aplicación de un instrumento tipo en forma individual, en un espacio exclusivo para un alumno.	AcEvP	2
Adecuar según las características del niño	Experiencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes de un estudiante con NEE, referido a realizar cambios en instrumentos o tiempo en base a las características individuales.	PrCN	4
Trabajo personalizado	Experiencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes de un estudiante con NEE, referido a entregar apoyo específico al estudiante durante la aplicación de la evaluación.	PrTP	3

Código	Descripción	Sigla	frecuencia
Trabajo coordinado Profesora Diferencial	Experiencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes de un estudiante con NEE, referido a coordinar/decidir/ajustar con conocimiento de profesora diferencial	PrCPD	4
Conocer diagnóstico	Experiencia en el proceso de evaluación de los aprendizajes de un estudiante con NEE, referido a conocer las características relacionadas con el tipo de diagnóstico que presenta el estudiante.	PrCD	2
Monitoreo	Experiencia de adaptación durante la evaluación, referida a Explicar, Mediar o Dar ejemplos para que el alumno pueda llevar a cabo su evaluación.	AdM	7
Espacio Tranquilo	Experiencia de adaptación durante la evaluación, referida a la aplicación en un lugar diferente del aula común.	AdET	2
Tiempo Extra	Experiencia de adaptación durante la evaluación, referida a otorgar más tiempo.	AdTE	3
Simplificar ítem	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación, relativo a acortar ítems y alternativas.	AISI	3
Eliminar ítem	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación que realizan las docentes, relativo a eliminar un ítem	AIEI	3
Modificar ítem	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación que realizan las docentes, relativo a cambiar un ítem del instrumento, por otro diferente para ese estudiante NEE	AIMI	3
Estrategia de destacar	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación que realizan las docentes, relativo a destacar palabras que son esenciales para comprender la instrucción	AIED	3
Material concreto	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación que realizan las docentes, relativo a facilitar material concreto para el desarrollo del trabajo	AIMC	3

Código	Descripción	Sigla	frecuencia
Imagen Diagramación	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación que realizan las docentes, relativo a la incorporación de apoyos visuales en el instrumento de evaluación	AIID	3
Dar más tiempo	Experiencia de adaptación al instrumento de evaluación que realizan las docentes, relativo a entregar más tiempo para el desarrollo de la evaluación	AIDT	2
Prueba escrita	Experiencia docente en el uso de instrumentos para evaluación de aprendizajes en NEE, relativo a prueba	IPE	9
Rúbrica	Experiencia docente en el uso de instrumentos para evaluación de aprendizajes en NEE, relativo a rúbrica	IR	3
Pauta	Experiencia docente en el uso de instrumentos para evaluación de aprendizajes en NEE, relativo a pautas de cotejo u observación	IPC	2
Barrera Tiempo	Significado de barrera que dan las docentes para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes NEE	BT	6
Formato prueba escrita	Significado de barrera que dan las docentes para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes NEE, debido a la imposición uso de prueba escrita	BPE	2
Apoyo profesora Diferencial	Significado de facilitador para la evaluación de los aprendizajes de estudiantes NEE, relativo al apoyo de un profesional de educación diferencial.	FPD	5
Material	Significado de facilitador para la evaluación de los aprendizajes de estudiantes NEE, relativo a la existencia y uso de material concreto o tecnológico durante la evaluación.	FM	3
Adultos en sala	Significado de facilitador para la evaluación de los aprendizajes de estudiantes NEE, relativo a la presencia de otros adultos, docentes o no docentes, durante la aplicación de una evaluación.	FAS	2

Código	Descripción	Sigla	frecuencia
Conocimiento Alumnos	Significado de facilitador para la evaluación de los aprendizajes de estudiantes NEE, relativo al conocimiento que los profesionales tienen sobre sus intereses, habilidades, fortalezas.	FCA	2
Conocimiento de sus hijos	Significado de facilitador para la participación de los padres en la planificación de la evaluación de los aprendizajes de su hijo, relacionado a que conocen sus características y rutinas.	FPC	3
Estrategias casa/escuela	Significado de facilitador para la participación de los padres en la planificación de la evaluación de los aprendizajes de su hijo, relacionado a compartir estrategias utilizadas en casa y escuela	FPE	3
Acompañamiento en el estudio	Significado de facilitador para la participación de los padres en la planificación de la evaluación de los aprendizajes de su hijo, relacionado a padres que acompañan a sus hijos a estudiar.	FPA	3
Pocas Herramientas	Significado de barrera para la participación de los padres en la planificación de la evaluación de los aprendizajes de su hijo, relacionado a falta de conocimientos o formación académica.	BPH	2
Padres Negligentes	Significado de barrera para la participación de los padres en la planificación de la evaluación de los aprendizajes de su hijo, relacionado a padres que no cumplen, no asisten a reuniones, entrevistas, no proveen materiales.	BPN	2
Aporte Información	Valoración positiva que entregan las docentes a la participación de la familia en la planificación de acciones evaluativas, relativa a que los padres aportarían información específica del niño	F+AI	4
Conocimiento para reforzar	Valoración positiva que entregan las docentes a la participación de la familia en la planificación de acciones evaluativas, relativa a que los padres tendrían conocimiento específico para poder reforzar en casa a sus hijos	F+CR	3

Código	Descripción	Sigla	frecuencia
Instalación de rutinas	Valoración positiva que entregan las docentes a la participación de la familia en la planificación de acciones evaluativas, relativa a que los padres instalen rutinas de trabajo, estudio en el hogar	F+IR	2
Dependiente del compromiso constancia	Valoración negativa que entregan las docentes a la participación de la familia en la planificación de acciones evaluativas, relativa a que un grupo de padres elegidos podrían dar apoyo, pues la mayoría es negligente.	F-DC	3

Fuente: Elaboración propia en base a 12 casos.

Anexo 6: Tablas de levantamiento de categorías

Tabla IV – 28 (Extensión completa)

Levantamiento de categoría 1: Experiencias de adaptación en la evaluación

Categoría 1: Experiencias de adaptación en la evaluación

Subcategorías	Citas:	Frecuencia por subcategoría
Acciones evaluativas de adecuación de evaluación	<p>“(…) realizar adecuación de la evaluación conforme a las características de cada niño o a los informes que presenta cada niño” (entrevista 1).</p> <p>“(…) ella realiza algunas acciones como adecuaciones de acceso (…) realiza adecuaciones dependiendo de las necesidades que presenta el estudiante” (entrevista 2).</p> <p>“(…) se pueden considerar ciertas... adecuaciones, eeh... a las evaluaciones (…)” (entrevista 6)</p> <p>“(…) la adecuación y más que nada, lo que tiene que ver con los ítem, o sea hacerlo más entendible, más gráfico” (entrevista 7).</p> <p>“Las evaluaciones, eeh, por lo general, están adecuadas en base a la necesidad del niño” (entrevista 8).</p> <p>“(…) también se le hacen adecuaciones, de acuerdo a las necesidades que tengan” (entrevista 9).</p> <p>“(…) tengo que adecuar el instrumento de evaluación” (entrevista 11).</p>	7
Acciones evaluativas de Evaluación personalizada	<p>“Evaluación diferenciada, no! En nuestro nivel. Porque la evaluación es casi personalizada, como se trabaja con las asistentes, por lo tanto cada una se hace cargo de un grupo” (entrevista 3).</p> <p>“(…) se trabaja más que nada personalizado. Las evaluaciones igual son más personalizadas con ellos” (entrevista 10).</p>	2

Subcategorías	Citas:	Frecuencia por subcategoría
Acciones de proceso consistentes en adecuar según las características del alumno.	<p>“(…) conforme a las características de cada niño o a los informes que presenta cada niño” (entrevista 1).</p> <p>“(…) la actividad, que el problema, el ejercicio sea más eeh... enfocado a lo que él sepa” (entrevista 7).</p> <p>“(…) por lo general, están adecuadas en base a la necesidad del niño (...) del diagnóstico del chiquillo” (entrevista 8).</p> <p>“(…) va a depender de las características del alumno, eeh... de acuerdo a su diagnóstico, obviamente, va ser diferente (...)” (entrevista 9).</p>	4
Acciones de proceso apoyadas en el trabajo con profesora diferencial	<p>“(…) nosotros trabajamos en conjunto con la profesora especialista, entonces ahí acordamos” (entrevista 4).</p> <p>“Primero tengo que coordinar con la educadora diferencial, porque ella me va a decir si el alumno puede ser evaluado dentro de la sala o fuera de la sala; segundo, que él, ella tenga que revisar mi evaluación, si cumple con las condiciones que necesita el alumno para ser evaluado...em y además considerar si es necesario disminuir el grado de complejidad de la evaluación para el niño” (entrevista 5).</p> <p>“(…) me guió netamente por el apoyo de decreto en este caso, por la profesora en conjunto, porque yo evaluarlo independientemente, no!” (entrevista 7).</p> <p>“(…) tienen que ver con la observación en aula que hace la profesora y la profesora especialista (...) que es lo que realiza la profesora especialista (...)” (entrevista 8).</p>	4
Acciones de proceso basadas en trabajo personalizado	<p>“(…) Si no entienden con un ejemplo se les da otro. Se hace un trabajo más personalizado con ellos” (entrevista 2).</p> <p>“Hay una... una educadora que está de apoyo directo. Siempre, sí o sí, en las actividades y en las evaluaciones, em... tanto para lenguaje y matemática... siempre cuando lo requiera (...) ellos si necesitan de alg... de un mediador. Necesitan de alguien... necesitan que le expliquen, nuevamente, la pregunta; o para ejecutar hay que estar todo el rato ahí llamando su atención” (entrevista 3).</p> <p>“(…) se trabaja más que nada personalizado. Las evaluaciones igual son más personalizadas con ellos dos (...) hay que estar muy atentos a lo que ella nos va contestando en el momento de evaluar (...) evaluarlos más solitos, evaluarlos en forma individual” (entrevista 10).</p>	3
Acciones de proceso según tipo de diagnóstico	<p>“(…) y tercero, su diagnóstico, que también es importante, tomarlo en cuenta (...) primero que nada tendríamos que hacer un diagnóstico de este alumno para ver cuáles son sus fortalezas (...) Para mí el diagnóstico es importante” (entrevista 4).</p> <p>“(…) de acuerdo a su diagnóstico, obviamente, va ser diferente (...) por ejemplo, para el caso de los niños con discapacidad intelectual o con FIL, eh... la prueba no puede ser con tanta dificultad para ellos” (entrevista 9).</p>	2

Subcategorías	Citas:	Frecuencia por subcategoría
Adaptación de evaluación realizadas, basadas en explicar, mediar, dar ejemplos	<p>“(…) Y presta apoyo ella en aula a los niños (…) se le explica de manera personal las actividades (…)” (entrevista 2).</p> <p>“(…) ellos sí necesitan de alg... de un mediador. Necesitan de alguien... necesitan que le expliquen, nuevamente, la pregunta; o para ejecutar hay que estar todo el rato ahí llamando su atención” (entrevista 3).</p> <p>“(…) en otros casos, los niños trabajan en el aula de recursos, porque para ellos es más... em... tranquilo el lugar... porque hay niños que están muy ansiosos cuando van a ser evaluados” (entrevista 4).</p> <p>“(…) dándole tips de recuerdo (…) porque yo tengo que asistir a cuarentitantos alumnos (…) de pronto han pasado 15, 20 minutos (…) y voy a ver a Diego y el Diego no ha hecho nada!” (entrevista 8).</p> <p>“(…) supervisar que no haga la prueba de una forma impulsiva, que revise (…)” (entrevista 9).</p> <p>“(…) podemos estar más pendiente de cada uno o detalles que se te pueden ir escapando. Otras, estar pendientes de ir observando (…)” (entrevista 10).</p> <p>“(…) en algunas ocasiones aparte hay que explicarles y hacer más concretas las preguntas” (entrevista 12).</p>	7
Adaptación de evaluación realizadas, consistente en dar más tiempo.	<p>“(…) le damos más tiempo para que realice las actividades (…)</p> <p>“(…) hay algunos niños que necesitan... eeh... tiempo extra” (entrevista 2).</p> <p>“(…) adecuaciones, eeh... a las evaluaciones, ya sea por tiempo, en el caso de los estudiantes que tienen aprendizaje lento (…)” (entrevista 6).</p> <p>“(…) se le dificulta la escritura de lo que nosotros le pidamos, de todo... entonces ahí nosotros tenemos que... tomas más tiempo! O sea, sí logra hacerlos, pero con ella toma más tiempo (…)” (entrevista 10).</p>	3
Instrumento utilizado	<p>“(…) Eeh, pruebas?” (entrevista 1).</p> <p>“(se realizan evaluaciones escritas (…))” (entrevista 2).</p> <p>“(Pruebas. Pero yo creo que uno sí hace muchas pruebas escritas (…))” (entrevista 4).</p> <p>“(No solamente van a ser instrumentos escritos (…))” (entrevista 5).</p> <p>“(…) bueno, la prueba escrita (…))” (entrevista 6).</p> <p>“(…) pruebas de selección múltiple, pruebas de desarrollo (…))” (entrevista 7).</p> <p>“(En este momento, sólo instrumento escrito, pero ajustado (…))” (entrevista 8).</p> <p>“(…) instrumentos escritos (…)) depende si sabe escribir, si sabe leer bien” (entrevista 11).</p> <p>“(Por lo general en matemática es una prueba escrita” (entrevista 12).</p>	9

Subcategorías	Citas:	Frecuencia por subcategoría
Adecuaciones al instrumento de evaluación Simplificando ítem	“(…) en ese caso hay simplificar bastante los ítems (…) simplificar la pregunta (…)” (entrevista 1). “(…) solamente dejar instrucciones claras (…) que no… hayan (…), vacíos en las preguntas (…) esta instrucción es muy larga, la dejamos más corta” (entrevista 5). “(…) ser más eh, más directo con las preguntas, acortarlas (…)” (entrevista 12).	3
Adecuaciones al instrumento de evaluación eliminando ítem	“(…) y generalmente, o en algunas ocasiones, se… se eliminan algunos de los… ítem” (entrevista 1). “(…) cuando ya es más la necesidad, podemos incluso omitir algunos ítems (…)” (entrevista 4). “(…) Se le agregan o quitan ítems según el grado de dificultad que tenga (…)” (entrevista 5). “(…) si es que se demora demasiado, quitar ítem, menos cantidad de ítems (…)” (entrevista 7).	4
Adecuaciones al instrumento de evaluación modificando ítem	“(…) Luego vemos… eh… si se pueden cambiar algunas actividades para hacerlo más accesible al niño (…)” (entrevista 4). “(…) y… em… el tipo de pregunta… a lo mejor, cambiar eh (…)” (entrevista 9). “(…) generalmente que la actividad, que el problema, el ejercicio sea más eeh… enfocado a lo que él sepa (…) en este caso, menos números (…)” (entrevista 7).	3
Adecuaciones al instrumento de evaluación Destacando palabras clave	“(…) él tiene que tener los nombres y él, esos nombres ubicarlos dentro del… del dibujo (…)” (entrevista 1). “(…) ella realiza algunas acciones como adecuaciones de acceso, comienza am… subraya algunas cosas (…)” “(…) subrayando partes que son importantes para que el niño, visualmente las vea; o encerrándolas con colores (…)” (entrevista 8). “(…) que ellos pongan atención en algunas palabras claves que, en cuál se le preguntan, por ejemplo si es mayor o menor (…)” (entrevista 12).	4
Adecuaciones al instrumento de evaluación Usando material concreto	“Además se evalúa con material concreto, como apoyo, adicional” (entrevista 3). “Por último tener el material concreto para el Diego, para que él se motivara o preguntara qué había que hacer. Lo tengo menos ausente con eso” (entrevista 8). “(…) que en fracciones es más fácil trabajar con material concreto, entonces ellos hacen reparticiones de materiales, entonces fraccionan su colación; se hace un trabajo allí más concreto (…)” (entrevista 12).	3
Adecuaciones al instrumento de evaluación Realizando ajustes de diagramación o imagen	“(…) el que esté subrayado algo o que tenga un dibujo… que acompañe la lectura le facilita bastante la comprensión” (entrevista 2). “Realizamos los ajustes… de qué tipo… a ver, lo más sencillo es la diagramación, no cierto, eso es lo más sencillo” (entrevista 4). “(…) modificarlas totalmente, sacando el texto gigante que suelen tener, reduciéndolo para centrarnos en que el chiquillo atienda básicamente en lo que necesita entender para contestar esa prueba… eh… dándole varias… eh… ayudas visuales (…)” (entrevista 8).	3

Fuente: elaboración propia.

Anexo 7: Tablas de matriz de triangulación

Tabla IV – 31

Levantamiento de categoría 4: Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación.

Categoría 4: Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación

Subcategorías	Citas:	Frecuencia por subcategoría
Facilitadores para la participación de la familia: conocimiento de sus hijos.	<p>“(…) nos podrían aportar desde los intereses de los chicos... desde... em... Qué es lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer (...)” (entrevista 1).</p> <p>“(…) quizás pueda aportar con respecto a lo que ellos conozcan sobre sus gustos, sobre las dificultades que van observando al momento de estudiar o... o en ciertas conversaciones que les permite conocer más a sus hijos e hijas y enfocado no solamente en estudiantes con NEE, sino en un ámbito general de curso (...)” (entrevista 6).</p> <p>“(…) porque lo conocen más y saben que... qué cosas él... a qué puede responder... eh... y, ayudaría a que el niño se motive más (...)” (entrevista 9).</p>	3
Facilitadores para la participación de la familia: compartir estrategias.	<p>“(…) lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer o... cómo estudian, por ejemplo y... eso aplicarlo aquí en el establecimiento” (entrevista 1).</p> <p>“Porque si yo a la mamá le enseño... o la guío, o ella me enseña a mí... cómo ella enseña en la casa... quizás la estrategia que ella utiliza es mucho mejor que la que yo estoy utilizando” (entrevista 3).</p> <p>“(…) los papás, como ellos siempre están pendientes igual, eh, podrían identificarlo en casa, eh conversar con nosotros y una vez que hagamos la planificación consensuar lo que ellos ven con lo que nosotros rescatamos acá en la sala (...)” (entrevista 10).</p>	3
Facilitadores para la participación de la familia: acompañar el estudio.	<p>“(…) a las rutinas de aprendizaje o a las rutinas de trabajo que podría tener en la casa” (entrevista 2).</p> <p>“(…) generalmente cuando se les menciona cuáles son los aprendizajes, qué lo que hay que reforzar, ellos siempre están pendientes de eso, de realizarlos (...)” (entrevista 10).</p> <p>“(…)... van a poder apoyarlos y si es así, en el caso de los alumnos que yo he tenido, por lo menos, que han tenido un apoyo sistemático (...)” (entrevista 3).</p>	3
Obstaculizado res para participación de la familia debido a pocas herramientas.	<p>“(…) hay otros apoderados que no tienen las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos” (entrevista 4).</p> <p>“(…) también tenemos que pensar que cuál es el conocimiento que tiene la familia también para intervenir en lo pedagógico (...)” (entrevista 7).</p>	2
Obstaculizado res para participación de la familia debido a padres negligentes.	<p>“(…) y también tengo apoderados que con estudios superiores, que no asisten a las reuniones, que no mandan a los alumnos con sus materiales (...)” (entrevista 4).</p> <p>“(…) hay... padres que están ausentes, niños que son abandonados o familias completas que trabajan y el niño está solo (...)” (entrevista 5).</p>	2

Subcategorías	Citas:	Frecuencia por subcategoría
Significación positiva al aporte de información	<p>“Yo creo que tendrían hartito que aportar. Porque, en la mayoría de los casos, los chicos... O en algunos casos, los chicos... funcionan de manera distinta en casa, que en el hogar; por lo tanto, nos podrían aportar desde los intereses de los chicos... desde... em... Qué es lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer o... cómo estudian, por ejemplo y... eso aplicarlo aquí en el establecimiento” (entrevista 1).</p> <p>“(…) la familia también puede tener una visión... distinta a la que nosotros tenemos dentro del aula. El niño se comporta de manera distinta en su casa... que en el, que en el colegio (..) a las rutinas de aprendizaje o a las rutinas de trabajo que podría tener en la casa” (entrevista 2).</p> <p>“Les podría beneficiar porque la familia... eh... tiene una mirada quizás un poco distinta sobre el estudiante, tiene una mirada desde el hogar, y a veces tenemos estudiantes que tienen comportamientos diferentes, tanto en el hogar como en el colegio; entonces, quizás pueda aportar con respecto a lo que ellos conozcan sobre sus gustos, sobre las dificultades que van observando al momento de estudiar (..)”(entrevista 6).</p> <p>“Emm... ayudaría a... a conocer más las características del alumno, en donde ve la familia que se puede desempeñar mejor... eh... porque lo conocen más y saben que... qué cosas él... a qué puede responder (..)” (entrevista 9).</p>	4
Significación positiva al conocimiento para reforzar en casa	<p>“De la forma que se le enseña en el colegio, la mamá le enseñaría en la casa... no habría confusión. Eeh, yo creo que tendría avances más significativos!” (entrevista 3).</p> <p>“(…) bueno, yo pienso que si la familia conociera el procedimiento que uno utiliza con él, con el alumno, en este caso pienso que podría haber un mejor apoyo (..)” (entrevista 7).</p> <p>“(…) el apoderado o la familia, sabría eh, cómo... qué objetivo se está tratando, qué contenido se están viendo, eh... estaría a lo mejor más dispuesto en ayudar, sabría cómo hacerlo... como ayudar” (entrevista 12).</p>	3
Significación positiva a la instalación de rutinas	<p>“(…) en el sentido de que si es que ese alumno es acompañado efectivamente por su familia en el estudio, en hacer la tareas y conocen la forma en que va a ser evaluado el alumno, puede que ahí sea un gran aporte” (entrevista 7).</p> <p>“(…) en el caso de los alumnos que yo he tenido, por lo menos, que han tenido un apoyo sistemático, permanente en el tiempo de sus familiares, son más exitosos” (entrevista 11).</p>	2
Significación negativa	<p>“Mira, yo personalmente pienso que eso debe estar en estudio, porque fíjate tú que todo depende de esta familia, porque a nosotros nuestra experiencia nos ha enseñado que tienen una mirada de poco compromiso, eh... hay otros apoderados que no tienen las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos (..)” (entrevista 4).</p> <p>“A ver, dependiendo del contexto o de la necesidad que tenga cada alumno, porque la familia siempre va ser un pilar importante (...). Si sus padres son bien dirigidos por la comunidad educativa, sí pienso de que va a ser una buen aporte; pero si los padres comienzan y son inconsistentes a través del tiempo, creo que no va a ser efectivo.... O si bien tenemos un contexto familiar... no favorable, ni para el alumno, ni para la comunidad escolar, creo que ellos no deberían participar (..)” (entrevista 5).</p> <p>“Claro, pero no sé si... si... incorporar a la familia para que nos oriente a nosotros cómo hacer la evaluación, no sé si sea efectivo eso... porque... eeh... también tenemos que pensar que cuál es el conocimiento que tiene la familia también para intervenir en lo pedagógico (..)”(entrevista 7).</p> <p>“(…) yo creo que ahí hay que ir evaluando cada caso, cada tipo de familia. O sea que es ideal la participación de la familia en cada caso pero en ocasiones puede ser lo contrario; que perjudiquen, que entorpezcan todo este proceso” (entrevista 10).</p>	4

Fuente: elaboración propia.

Tabla IV – 32

Ejemplo de comparación de subcategorías entre profesoras de educación diferencial

Subcategorías	Profesora Diferencial 2°/3°/6°/7° Particular/Subvencionado (Entrevista 1)	Profesora Diferencial 3°/4°/5°/8° Municipal (Entrevista 9)	Triangulación
Acciones evaluativas	<i>“(...) realizar adecuación de la evaluación conforme a las características de cada niño o a los informes que presenta cada niño.”</i>	<i>“(...) también se le hacen adecuaciones, de acuerdo a las necesidades que tengan.”</i>	Ambas hacen referencia a la adecuación de la evaluación como principal acción evaluativa, en base al diagnóstico y a las necesidades del estudiante.
Acciones de proceso	<i>“Eeh, se considera el contenido que eh... se pasó durante el periodo que se va a evaluar?... la profesora de aula, o se asignatura, me envía...ella realiza una evaluación tipo para todo el curso, me envía esa evaluación y esa evaluación, la adecuó conforme a las características de cada diagnóstico, no de cada niño.”</i>	<i>“Se... hace evaluación... eh... para ver los avances... a mitad de año, y... evaluación final. Eeh... Eso con respecto a ciertas áreas que se evalúan para ver sus habilidades en las asignaturas... y... eh... emmmm... y, eh... también emm, dentro de las evaluaciones que tienen ellos durante el año (...).”</i>	Se observan respuestas diferentes, la de escuela particular subvencionada (En adelante EPS) centrada en el instrumento de evaluación de una unidad de aprendizaje y la de escuela municipal (en adelante EM), enfocada en el proceso de avance solicitado por el PIE (MINEDUC, 2013a).
Adaptación de evaluación realizadas	<i>“En el caso de los autistas, como... solamente procurar que la evaluación, o los ítem de la evaluación sean expuestos de manera clara... que no tengan ...lenguaje figurado, por ejemplo o preguntas muy amplias que generen confusión. Eso (límitrofes) es un poco más complejo, porque en ese caso hay simplificar bastante los ítems... ¿quitar algunos? y... eliminar distractores en otros casos... y simplificar la pregunta”</i>	<i>“Para el caso de los niños con discapacidad intelectual o con FIL, la prueba no puede ser con tanta dificultad para ellos, en caso de que estén más atrasados con respecto a su curso... y de acuerdo a cómo hayan salido en la evaluación inicial... en cuanto su pensamiento, eh, eh, como está su memoria, la capacidad de argumentar en la pregunta (...).”</i>	Ambas hacen referencia a modificaciones específicas a un formato de prueba tipo, que se diseña para el curso y al cual los estudiantes NEE no tendrían acceso. Al poner como ejemplo un diagnóstico, en ambos casos se señala que los ajustes guardan relación con las características del diagnóstico en cuestión.
Instrumentos utilizados.	<i>“Eeh, pruebas”</i>	<i>“Eh, pautas de observación o alguna pauta para corregir la misma evaluación”</i>	En el caso de la profesora de EPS, ella indica utilizar pruebas, que está relacionado con las acciones de proceso que señaló. En cuanto a la profesora de EM, esta señala pautas, las que están relacionadas con las acciones de

Adecuaciones de instrumento de evaluación	<p>“(...)En el caso del Lucas, por ejemplo, se simplifica mucho... se eliminan algunos de los... ítem o... se le presta mucha ayuda (...) También las profesoras de lenguaje, matemática, ciencias e historia, aunque no tengamos un trabajo colaborativo directo o con horario destinado, ellas de todas maneras me envían la, evaluación y yo la modifíco y se la aplico.</p>	<p>“Sí, el formato, el nivel de exigencia... eh... y bueno, el... el tiempo también que se le otorga para dar la evaluación... eh... y... em...el tipo de pregunta... a lo mejor, cambiar eh, cambiar cómo se, cómo se le va a evaluar. Bueno va a depender, eh, a veces, es mucho el cambio, otras veces no tanto.”</p>	<p>evaluación que ella describe, relativas al proceso de avance de un estudiante para continuar o egresar de un PIE.</p> <p>Ambas docentes hacen referencia que se simplificar eliminar ítem.</p> <p>La profesora de EPS, modifica los instrumentos de evaluación que recibe de las profesoras de asignatura. La profesora de EM, en cambio puede tomar decisiones en torno a cómo se va a evaluar al estudiante.</p>
Justificación de las adecuaciones al instrumento	<p>“Porque es lo que... amm... ¿lo que a mí me corresponde hacer? Y es lo que... yo... puedo hacer! No puedo hacer más que eso porque significaría que yo ya estoy... como haciéndole algún tipo de evaluación o... o... o asisten... asistiéndole mucho... o, creo que es como lo que si aún con esas adecuaciones le va mal, eh, bueno aquí se opta por... le va mal, nomás!... se le... se le pone la nota que corresponde o la calificación que corresponde”</p>	<p>“eh... y tiene que ver más... eh... con el ambiente, para que no se desconcentre... eh... y supervisar que no haga la prueba de una forma impulsiva, que revise. Son otros... otros ajustes los que hay que hacer. Se tienen que hacer”</p>	<p>Al consultar a las profesoras porqué son adecuados los ajustes que mencionaron, la profesora de colegio particular subvencionado indica que corresponden a su función y que se encuentran dentro de un parámetro que permita dar cuenta del aprendizaje del niño.</p> <p>La docente de escuela municipal indica que se relacionan con proveer un ambiente favorable para que rinda exitosamente.</p>
Facilitadores para la adaptación de la evaluación	<p>“En este colegio, creo que... sí, porque el trabajo que se da con la profesora de aula o con la profesora de asignatura es bastante cercano, son bastantes abiertas a... a... a recibir eh... sugerencias o a recibir algunas pautas que nosotros podemos dar, entonces, eso facilita bastante, es bueno porque hay diálogo”.</p>	<p>“Eeh... ¿Facilitadores?... mm yo creo que la...eval... la eeh, las mism... las evaluaciones que uno le ha hecho al niño, de acuerdo al, eh, al diagnóstico... para... o sea las competencias que uno conoce del alumno. Creo que eso sería un facilitador para adecuar una evaluación”.</p>	<p>Para la profesora de EPS, las relaciones humanas facilitan la gestión para realizar las adaptaciones; mientras que la profesora de EM, da valor al diagnóstico donde conoce las competencias del estudiante. Esto se relaciona con los ajustes que expusieron ambas docentes, donde la primera dependía de los instrumentos enviados por docentes de aula, mientras que la segunda declaró tener</p>

Barreras en el proceso de adaptación de la evaluación.	<p>“Eeh... los tiempos en las que ellas envían esa evaluación... eeh, por ejemplo si me la envían un día antes, obviamente, no es lo mismo que si lo envían dos o tres días antes. Cuando uno tiene más plazo, puede hacer consultas a la misma profesora respecto a algún ítem, o llegar a algún consenso si es que yo... eem... si tienen alguna sugerencia”.</p>	<p>“Eeh, bueno, eh, para ese proceso, a veces es engorroso la parte en que... eh, que uno, eh se pone de acuerdo con el profesor de aula y que la... prueba sea enviada con anticipación...eh... y, eh... Muchas veces uno no está al tanto de cuáles son los indicadores para la evaluación, ya! Solamente se ve el formato... eh, que otra barrera puede ser?... eh.... No, creo que esas principalmente”.</p>	<p>libertad de aplicar otro instrumento diferente. En ambos casos se menciona el factor tiempo, indicándose la entrega de un instrumento de evaluación para realizar los ajustes; así como el tiempo de coordinación para decidir los ajustes. De la respuesta de la profesora municipal, se desprende que en ocasiones no conoce el instrumento de evaluación que se le aplica a sus estudiantes. Ambas docentes valoran positivamente la participación de la familia, pues conocen a sus hijos y les acompañan en el proceso de estudiar. La docente de EPS valora el intercambio de estrategias, dando a entender que el establecimiento está abierto a incorporar ajustes; mientras que la profesora de EM valora la motivación de los alumnos como elemento para conseguir progreso.</p>
Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación	<p>“Yo creo que tendrían harto que aportar. Porque, en la mayoría de los casos, los chicos... O en algunos casos, los chicos... funcionan de manera distinta en casa, que en el hogar; por lo tanto, nos podrían aportar desde los intereses de los chicos... desde... em... Qué es lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer o... cómo estudian, por ejemplo y... eso aplicarlo aquí en el establecimiento”.</p>	<p>“Emm... ayudaría a... a conocer más las características del alumno, en donde ve la familia que se puede desempeñar mejor... eh... porque lo conocen más y saben que... qué cosas él... a qué puede responder... eh... y, ayudaría a que el niño se motive más... eh... Por aprender, ya que va a participar su familia y ahí se le van a dar otro tipo de oportunidades. Tal vez, hasta haya mejoría sólo por la motivación”.</p>	

Fuente: Elaboración propia en base a dos casos.

Tabla IV – 33 (Extensión completa)
Comparación de subcategorías entre educadoras de párvulos.

Subcategorías	Educadora de Párvulos NT1 Particular/Subvencionado (Entrevista 10)	Educadora de Párvulos NT1 Municipal (Entrevista 3)	Triangulación
	Acciones evaluativas	<p>“Se trabaja 3 veces a la semana... con educadora diferencial... con el curso completo (...) En la ubicación que nosotros hacemos de sala... se va trabajando sí, con los chicos que tienen NEE, como más personalizado; pero las actividades que se realizan</p>	<p>“Evaluación diferenciada, no! En nuestro nivel (...) Porque la evaluación es casi personalizada, como se trabaja con las asistentes, por lo tanto cada una se hace cargo de un grupo, somos tres personas dentro del aula, más la profe diferencial que</p>

		<p><i>en sí con la educadora diferencial es para el curso completo. Las de evaluación! Al momento de evaluar... no hay evaluación diferenciada (...)</i> Con Renato y Florencia, se trabaja más que nada personalizado. Las evaluaciones igual son más personalizadas con ellos dos”.</p>	<p><i>también hace su intervención, así que no hay necesidad de... aplicar evaluación diferenciada. Además se evalúa con material concreto, como apoyo, adicional, así que no hay necesidad de adecuar a... las evaluaciones”.</i></p>	<p>aula. Utilizan material concreto, no obstante ambas acciones son consideradas como ajustes de acceso a la evaluación (Decreto 83 excento, 2015), por lo cual es pertinente realizarlas en función de estudiantes NEE.</p>
Adaptación de evaluación realizadas	de	<p><i>“(...) comprender, escuchar lo que ella está mencionando, porque tiene problemas para gesticular. (...) hay que estar muy atentos a lo que ella nos va contestando en el momento de evaluar. En el caso de la lectoescritura (...) tiene problemas de visión, por lo tanto se le dificulta la escritura de lo que nosotros le pidamos, (...) toma más tiempo! O sea, sí logra hacerlos, pero con ella toma más tiempo”.</i></p>	<p><i>“Por ahora no... no! Pero ahora sí! Sí! Con multidéficit. Pero ahí el apoyo es sólo en el área motriz... grueso. Ahí sí es con apoyo, son las únicas dificultades porque en la parte cognitiva... no presenta dificultades la alumna. Pero sí en las evaluaciones de motricidad gruesa, que hay que obviamente apoyar y bajar la escala”.</i></p>	<p>Realizan ajustes relativos a la evaluación individualizada; pues consideran las características de sus respectivas alumnas para prestar un apoyo específico. Esto refuerza la idea de que realizan adecuación de evaluación, pero no están bien interiorizadas del concepto, puesto al comienzo de la entrevista señalan que no realizan evaluación diferenciada.</p>
Instrumentos utilizados.		<p><i>“La escala de apreciación (...)”.</i></p>	<p><i>“Escala de apreciación”.</i></p>	<p>Utilizan una escala de apreciación; instrumento obligatorio de MINEDUC.</p>
Adecuaciones al instrumento de evaluación	al de	<p><i>“Que el instrumento de evaluación que se utiliza aquí en el colegio, mayores modificaciones nosotros no podemos hacerle, porque ese es del Ministerio; entonces modificación nosotros no podemos hacer a ese instrumento (...)”.</i></p>	<p><i>“(...) hay que obviamente apoyar y bajar la escala. ¿Cómo baja la escala? Por ejemplo eeh... eee... eee... ¿En porcentaje de exigencia? Claro, en porcentaje de exigencia”</i></p>	<p>La educadora de párvulos de EPS, señala que no puede modificar el instrumento obligatorio de MINEDUC; no puede realizar ajustes. La educadora de EM baja la exigencia a ese instrumento responder a las necesidades de su estudiante con NEE.</p>
Facilitadores para la adaptación de la evaluación	para la adaptación de la evaluación	<p><i>“La organización con el equipo. Nos organizamos con el equipo, el hecho de que seamos igual hartas personas en sala, podemos estar más pendiente de cada uno o detalles que se te pueden ir escapando. Otras, estar pendientes de ir observando”.</i></p>	<p><i>“Material. Mucho material concreto... mucho material concreto. Y... eh... que somos hartas personas dentro del aula. Entre las educadoras y las asistentes”.</i></p>	<p>Ambas señalan la cantidad de adultos por sala como facilitador; pero además, la educadora de EPS, se refiere a la organización de este equipo de trabajo, dando cuenta de un tiempo para establecer acuerdos.</p>
Barreras en el proceso de adaptación de la evaluación.	de adaptación de la evaluación.	<p><i>“Las actividades (...) generalmente son grupales, (...) considerando a estos chicos como capitanes o líderes de estos grupos; nos permite ver cómo están trabajando y poder saber si están obteniendo los logros que nosotros esperamos.”</i></p>	<p><i>“Puede ser el tiempo! Eso sería una barrera, porque las actividades acá duran 40 minutos... en comparación al... programa de básica. Entonces son 40 minutos que se dividen en inicio, desarrollo y cierre. Y un niño que tiene necesidades</i></p>	<p>La educadora de EPS realiza actividades de trabajo en grupo con tutorías; no encuentra barreras para evidenciar los aprendizajes de sus estudiantes.</p>

(Barreras) No. A nosotros nos ha dado hartos frutos, hemos podido evidenciar de mejor forma los aprendizajes adquiridos por ellos”

educativas, tener que presionarlo un poco para que avance y logre terminar dentro del tiempo... entonces por eso nos juega en contra”

La educadora de EM, señala el tiempo como principal barrera.

De ambos casos se desprende que observan los avances de sus estudiantes clase a clase o actividad a actividad, es decir que realizan una evaluación de proceso.

Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación

“Hay que ir evaluando cada caso, cada tipo de familia. Es ideal la participación de la familia (...) pero en ocasiones puede (...) que entorpezcan todo este proceso. Nosotros contamos con el apoyo de ellos, lo que nosotros pedimos... en todo participan (...) cuando se les menciona cuáles son los aprendizajes, lo que hay que reforzar, ellos siempre están pendientes de realizarlos y quizás si los incluyéramos un poquito en la planificación, nos ayudaría y nos permitiría ver lo que quizás nosotros acá en sala no podemos ver. Y quizás los papás (...) podrían identificarlo en casa, eh conversar con nosotros y una vez que hagamos la planificación consensuar lo que ellos ven con lo que nosotros rescatamos acá en la sala”.

“¿De qué manera se benefician?... Bueno primero porque estaríamos hablando todos como en el mismo canal. De la forma que se le enseña en el colegio, la mamá le enseñaría en la casa... no habría confusión. Eeh, yo creo que tendría avances más significativos!

¿Al momento de evaluar?

(Afirma) Porque si yo a la mamá le enseño... o la guío, o ella me enseña a mí... cómo ella enseña en la casa... quizás la estrategia que ella utiliza es mucho mejor que la que yo estoy utilizando”.

Se observa que la educadora de EPS negativiza la participación de los apoderados porque pueden entorpecer el proceso; no obstante señala que los padres se hacen cargo de enviar materiales y apoyar en casa, es decir que valora el apoyo de la familia, pero no su incorporación en las decisiones pedagógicas.

La educadora de EM, se manifiesta abierta a la participación de la familia, dándole una connotación positiva, incluso se muestra receptiva para incorporar al aula estrategias que los padres utilicen en la casa.

Fuente: elaboración propia en base a dos casos.

Tabla IV – 34 (Extensión completa)

Comparación de subcategorías entre profesoras de matemática, segundo ciclo.

Subcategorías	Profesora EGB/Mate 5to y 6to Particular/Subvencionado (Entrevista 12)	Profesora EGB/Mate 5to y 6to Municipal (Entrevista 7)	Triangulación
Acciones evaluativas	<i>“Trabajos en clases, ejercicios, pero con un objetivo específico, como el MiniArco (Que consiste en...) en aparear resultados con los ejercicios correspondientes y formar una figura (...) según es correcta o no y ahí hay una autoevaluación que si no se forma esa figura, no está correcto y ellos tienen que buscar y resolver de nuevo el ejercicio para que esto se cumpla”.</i>	<i>“Eeh, la adecuación y más que nada, lo que tiene que ver con los ítem, o sea hacerlo más entendible, más gráfico”.</i>	La profesora de EPS realiza evaluación de proceso dentro del aula, incorporando materiales que permiten al estudiante autoevaluarse. La profesora de EM relaciona las acciones con la adecuación de un instrumento, pues hace referencia a la comprensión de sus ítems.

Acciones de proceso	<p><i>“En el cierre de la clase se les pregunta qué es lo que aprendieron, a vuelta de la clase siguiente se les realiza un test de entrada y dentro la clase se les evalúa proceso, o sea, como van ejercitando o van realizando las actividades que se les imparte en la clase (...). Al empezar la unidad se trabaja mucho con concreto, después se va avanzando a lo pictórico y después deberían ellos llegar a lo abstracto, pero se va evaluando cada una de las instancias”.</i></p>	<p><i>“En este momento, para... no! me guió netamente por el apoyo de decreto en este caso, por la profesora en conjunto, porque yo evaluarlo independientemente, no! En este caso yo me ligo completamente a decreto... o sea, a la profesora diferencial en este caso”.</i></p>	<p>La profesora de EM depende completamente del conocimiento de la profesora diferencial con la que realiza co-docencia; mientras que la profesora de EPS asume como propia la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, señalando el proceso de evaluación que realiza durante sus clases.</p>
Instrumentos utilizados.	<p><i>“Eeh, a ver... de repente pautas de cotejo en los trabajos, eh, evaluaciones escritas... alternativas, con diferentes ítems... eh, de repente, evaluaciones orales, por ejemplo; con ellos... las... en los reforzamientos con ellos, ellos pasan a la pizarra y voy otorgándoles algunas décimas para la evaluación final”.</i></p>	<p><i>“Este año alcancé a utilizar pruebas de selección múltiple, pruebas de desarrollo, pero... ah! Y también algunos tipos de trabajos pero más concretos (...) líneas de tiempo, no... no se llaman líneas de tiempo..., pero hacer otro tipo de trabajos más concretos que le ayuden a ellos a hacer más...más entendible, por ejemplo el taller”.</i></p>	<p>Ambas hacen referencia a las pruebas escritas, el uso de ítems de selección múltiple; pero también realizan procedimientos evaluativos que la profesora de EM denomina “más concretos”.</p>
Adecuaciones al instrumento de evaluación	<p><i>“Aparte de hacerle los ajustes a los niños TEA, en algunas ocasiones hay que explicarles y hacer más concretas las preguntas (...) ser más directo con las preguntas, acortarlas, (...) colocarles menos alternativas, (...) que ellos pongan atención en algunas palabras claves (...) por ejemplo si es mayor o menor, si es suma, multiplicación”.</i></p>	<p><i>“Depende... eh... en algunos casos se le quitan ítem, en otros casos se le quitan alternativas, en otros casos se les da más tiempo o se le parcela la prueba... eh... o... derechamente se quita la complejidad de una pregunta...se le hace más concreto”.</i></p>	<p>La profesora de EPS utiliza pautas de cotejo que se asume sirven para evaluar los trabajos que menciona. Ambas docentes usan prueba escrita. La profesora de EPS simplifica preguntas, alternativas, desataca palabras claves, es decir adecuaciones de acceso a la evaluación; su colega de EM quita ítems, baja el nivel de complejidad y parcela la prueba en el tiempo.</p>
Facilitadores para la adaptación de la evaluación	<p><i>“Bueno, la tecnología, que hay material en el colegio para trabajar... eh... evaluaciones con... Sí, por ejemplo, el trabajo con Mini Arco; lo otro es que mi curso es responsable, entonces uno les pide cualquier material y ellos los llevan... lo traen. Eh, tengo papás que son muy responsables... yo trabajo con reforzamiento aparte de las clases de matemática, porque también se me hace, se me hace cortas las horas (...)”</i></p>	<p><i>“Eeh... el proceso de evaluación?... eeh... en este caso, particularmente es la planificación en conjunto con la profesora diferencial... ese es mi mayor apoyo en este momento, porque yo no... No conozco mucho el... en este caso... conozco lo que es el problema que existe, distintos tipos de ritmos, distintos tipos de dificultades, que a lo mejor va a ser más concreto, eeh... más simbólico, pero yo... en este sentido me afirmo completamente en mi pareja diferencial (...)”</i></p>	<p>Ambas respuestas son diferentes, pues la profesora de EPS vuelve a plantearse como responsable de la evaluación, indicando el uso que le da a material concreto, a veces solicitado a la familia y realiza reforzamientos para sus estudiantes.</p>
Barreras en el proceso	<p><i>“Para mí es muy poco el tiempo y la articulación con otra... con</i></p>	<p><i>“Eeh... de repente las barreras que... es... a mí, por</i></p>	<p>La profesora de EM, reitera la dependencia de la profesora diferencial para tomar decisiones, no obstante declara realizar un trabajo de planificación conjunta. Llama la atención lo diferente que resultan las</p>

adaptación de la evaluación.	<p><i>otra asignatura, porque se podría trabajar en tecnología o en arte... matemática! Lo cuál no se hace, porque son otras profesoras las que hacen estas asignaturas. Eeh, al menos yo en matemática tomé educación física para trabajar matemática y tomé... Tecnología para trabajar matemática, igual. Por ejemplo en tecnología vimos todo lo que tenía que ver con unidades de medida, o gran parte de actividades se basaron en el conocimiento de unidades de medida y trabajar con algunas... eh... en este caso canchas, porque trabajamos con educación física, también, entonces hicieron canchas a medida, midieron las canchas. Hicieron una cancha a escala, entonces de cierta manera, es una barrera no, eh, focalizar la matemática en diferentes áreas”.</i></p>	<p><i>ejemplo, en este momento, me es imposible adecuar mi clase para... integrar ese alumno, porque generalmente tengo que hacer la clase como para todos y la mayoría no... no tiene mayor problema en entender, entonces en hacer una actividad o a darle la misma explicación...eh... una actividad mucho más simple, más sencilla, en este momento, eso es lo que me complica... cómo hacerlo, cómo... cómo... cómo integrarlo... Eeh... lo que me complica es saber si realmente le estoy evaluando lo que él sabe... o... le estoy haciendo la pega más sencilla, en este caso para que él salga bien evaluado, pero no está recogiendo lo que él realmente sabe”.</i></p>	<p>barreras expuestas, puesto que la profesora de EPS indica que requiere más tiempo para hacer su clase, a pesar de que utiliza tecnología y educación física para reforzar contenidos matemáticos; mientras que la profesora de EM señala que “la mayoría no... no tiene mayor problema en entender”, siendo su principal barrera cómo gestionar la clase para los alumnos que están más descendidos y asegurar el proceso de aprendizaje de los estudiantes NEE. Esta diferencia podría deberse a que los grupos de aula de EPS son más homogéneos que los EM en base a su IVE, perteneciendo en su mayoría al GSE Medio (Marfán et al., 2013).</p>
Justificación al uso de la prueba como principal instrumento de evaluación.	<p><i>“Es que es más fácil de corrección. Yo creo que una de esos, es que es más fácil de corrección la prueba con alternativas (¿Para ser más objetivos?) No, para el profesor. Es menos trabajo para el profesor, que realizar un portafolio, porque el portafolio implica realizar guías de trabajo, evaluarlas, ehm, hacer una pauta de cotejo, entonces, igual es más trabajo para el profesor... y... no se da el tiempo para hacerlo o no lo tiene...”</i></p>	<p><i>“En matemática es mucho más difícil ocupar otro (...) y porque es como lo que a mí me deja evidencia de que si está avanzando o se está quedando ahí mismo, que es la única forma que yo tengo de ver si sabe hacer un procedimiento bien... o si el procedimiento, en algún momento se equivocó, o en qué parte deeee... de un, de una ecuación, por ejemplo... eeh... hizo otra cosa... a mí, por lo menos, en matemática considero que es mucho más difícil hacer variada cantidad de evaluación que no sea prueba... la, la, la... la prueba más tradicional</i></p>	<p>A las profesoras se les consultó por qué “otros profesores” priorizan el uso de prueba escrita. La profesora de EPS indica que es un instrumento más fácil, otro implica más trabajo. En otra parte de su entrevista dice realizar trabajos en aula y actividades de autoevaluación. La docente de EM señala que la prueba escrita deja evidencia del avance de los estudiantes y es la única manera de comprobar si un estudiante sabe o no un procedimiento; por lo cual no visualiza la aplicación de otro instrumento.</p>
Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación	<p><i>“El apoderado o la familia, sabría... qué objetivo se está tratando, qué contenido se está viendo... estaría más dispuesto en ayudar, sabría cómo hacerlo... (¿y por qué esto no se hace entonces?) Porque o las familias no tienen tiempo, trabajan todo el día... cuesta mucho que vaya a reuniones, o a las mismas entrevistas, se les citan dos o tres veces... ellos</i></p>	<p><i>“Si... estuviera la... familia.... Eeh... bueno, yo pienso que si la familia conociera el procedimiento que uno utiliza con el, con el alumno, en este caso pienso que podría haber un mejor apoyo, en el sentido de que si es que ese alumno es acompañado efectivamente por su familia en el estudio, en hacer la tareas y conocen la forma en que va a ser evaluado</i></p>	<p>Las dos profesoras atribuyen una valoración positiva a la participación de la familia en las decisiones de evaluación, siempre que su participación implique un conocimiento e interiorización de los objetivos, procedimientos utilizados en la escuela y</p>

tampoco tienen mucho tiempo para venir al colegio a trabajar con los profesores”. *el alumno, puede que ahí sea un gran aporte”.* que realicen un estudio efectivo en el hogar.

Fuente: Elaboración propia en base a dos casos.

Tabla 35
Comparación de subcategorías entre profesoras jefes 4to básico:

Subcategorías	Profesora EGB Jefatura 4to básico Particular/Subvencionado (Entrevista 4)	Profesora EGB Jefatura 4to básico Municipal (Entrevista 5)	Triangulación
Acciones evaluativas	<i>“A ver, primero pensar en sus fortalezas y debilidades... ¿ya?... eh, también pienso en cómo ellos acceden de mejor manera al currículum y tercero, su diagnóstico, que también es importante, tomarlo en cuenta”.</i>	<i>“O sea primero tengo que conocer cuál es su diagnóstico o cuáles son las referencias que se me han entregado del niño y luego ver cuál es la más adecuada, no necesariamente va a ser la de todo el curso”.</i>	Ambas se refieren al diagnóstico de NEE, pero la profesora de EPS da importancia a las fortalezas y debilidades del estudiante; mientras la profesora de EM entrega importancia al tipo de NEE.
Acciones de proceso	<i>“Trabajamos en conjunto con la profesora especialista, (...) en algunos casos se hacen ajustes a la evaluación... en otros, los niños trabajan en el aula de recursos, porque para ellos es más... tranquilo... hay niños que están muy ansiosos cuando van a ser evaluados, se sienten presionados. (...) El hecho de estar con la profesora especialista, (...) los saca de su ansiedad, les da la seguridad que ellos necesitan”.</i>	<i>“Ya! Primero tengo que coordinar con la educadora diferencial, porque ella me va a decir si el alumno puede ser evaluado dentro de la sala o fuera de la sala; segundo, que él, ella tenga que revisar mi evaluación, si cumple con las condiciones que necesita el alumno para ser evaluado....em y además considerar si es necesario disminuir el grado de complejidad de la evaluación para el niño”.</i>	Ambas señalan realizar un trabajo previo con profesora de educación diferencial; también exponen decidir el lugar donde se tomarán las evaluaciones de estos estudiantes.
Instrumentos utilizados.	<i>“Nuestro colegio tiene una plataforma de planificaciones y trabajamos con las evaluaciones que están en la plataforma. (...) Pruebas. También hacemos trabajos grupales, exposiciones, no cierto; tratando que los alumnos puedan demostrar sus talentos en las diferentes formas de evaluación”</i>	<i>“No solamente van a ser instrumentos escritos, sino también actitudinales, también hay otros tipos de evaluaciones, donde el niño pueda desarrollar sus actividades”.</i>	Ambas docentes usan prueba escrita, pero agregan que no es la única forma en que evalúan los aprendizajes de sus estudiantes, puesto que incluyen otros tipos, entre los que mencionan trabajos grupales, pautas actitudinales.
Adecuaciones al instrumento de evaluación	<i>“Realizamos los ajustes. Realizamos los ajustes... de qué tipo... a ver, lo más</i>	<i>“Depende de los acuerdos que tengamos con la educadora diferencial. Se</i>	Ambas declaran realizar ajustes a los instrumentos de

Facilitadores para la adaptación de la evaluación	<p>sencillo es la diagramación, no cierto, eso es lo más sencillo. Luego vemos... eh... si se pueden cambiar algunas actividades para hacerlo más accesible al niño y luego, cuando ya es más la necesidad, podemos incluso omitir algunos ítems... incluso hacer cambios más profundos en la evaluación, de acuerdo a lo que nosotros acordemos con la profesora especialista”.</p>	<p>le agregan o quitan ítems según el grado de dificultad (...) Se modifican evitando la frustración del alumno porque las notas bajas también generan que él no se motive con el aprendizaje (...) si se realizan modificaciones, también va a haber pequeños avances... no va a seguir con esas notas que estén al borde, de la repetencia”.</p>	<p>evaluación de alumnos específicos. Estas modificaciones son relativas a prueba escrita, puesto que refieren a quitar ítems. Ambas hacen referencia a modificar preguntas. La profesora de EM explica que estas modificaciones propenden a evitar la frustración del estudiante.</p>
Barreras en el proceso de adaptación de la evaluación.	<p>“El trabajo que se realiza con la profesora especialista. Tenemos las reuniones de coordinación y tenemos las reuniones de planificación. Aparte de las reuniones..., la relación que existe (...) ahí tiene que haber empatía para poder trabajar (...) en un aula aparecen cosas emergentes que la profesora especialista con la profesora de aula tienen que resolver, para ello requiere que estas dos personas tengan un buen clima laboral (...) Aparte de lo otro... que el colegio nos brinde los materiales, para poder trabajar con los alumnos”.</p>	<p>“Qué facilitadores hay? Bueno, primero que exista la flexibilidad que si el alumno no está en condiciones, no cumpla, o sea no realice la evaluación en el horario que está estipulado, que lo pueda hacer en un horario paralelo u otro día, lo otro que la educadora siempre nos va a ayudar por si esto descompensa al niño, em, otro facilitador es que, tener el diagnóstico certero y ser flexibles en eso, y que el establecimiento también sea flexible en el momento de la evaluación”.</p>	<p>Ambas verbalizan la presencia de apoyo de profesora diferencial como un facilitador. La profesora de EPS señala tener momentos para coordinar y planificar con la profesora diferencial, con la que toma decisiones a situaciones emergentes. Esta flexibilidad también está presente en el discurso de la profesora de EM que menciona tener la posibilidad de realizar cambios en el momento de aplicación de una evaluación previo acuerdo con profesora diferencial.</p>
Barreras en el proceso de adaptación de la evaluación.	<p>“Yo diría que la principal barrera es el apoderado (...) le cuesta un tiempo asumir que su niño es diferente. Luego están las herramientas que tienen los apoderados para poder apoyar o acompañar a sus pupilos (...) no siempre hay compromiso de los apoderados; a veces ellos verbalmente lo señalan (...) pero en el fondo, en la práctica, no (...) el apoderado lo que hace es endosarle al profesor la responsabilidad, y más aún,</p>	<p>“Qué barreras? La estructura, siempre la estructura, los, la cantidad de ítems que tiene la prueba, em, otra barrera que encuentro es la jerarquía que tiene, o sea, no! La estructura de la evaluación que tiene que ser siempre escrita, que tienen que ser dentro de la sala, se genera una presión de que viene la prueba y el niño sigue estresado pensando que tiene que hacer la prueba, no es un ambiente</p>	<p>Ambas mencionan elementos diferentes. La profesora de EM hace mención a la exigencia de utilizar prueba escrita, lo que genera una tensión emocional en el estudiante; mientras que en el caso de profesora de EPS, expone como barrera al apoderado, quien deposita su responsabilidad en la acción del docente. Esta justificación del actuar de los padres</p>

Justificación al uso de la prueba como principal instrumento de evaluación.	<p><i>cuando ven que en el colegio hay un equipo multidisciplinario que trabaja con el alumno, ellos sienten que tal vez ellos no necesitan participar demasiado, por eso es una barrera, bastante grande”.</i></p> <p><i>“Yo diría que a lo mejor es, solamente, por una formación histórica! De prueba escrita. Y creo que ahí es donde nosotros debemos cambiar el concepto y... a veces cuesta; creo que en educación cuesta un poco cambiar los conceptos, uno a veces tiene miedo (...) Yo te diría que en toda la comunidad, porque más de una vez me pasó en otro colegio que pensaban que si yo, a los alumnos los mandaba a contar hojitas o piedras era una cosa como... rara... era rara. Por qué no contaban pelotitas que yo podía dibujarles y que ellos podían pintar; entonces yo creo que es de todo, ¡de todos!”</i></p>	<p><i>propicio, em, los horarios en donde ocurren, ya tener que modificar las horas de las pruebas para hacerlas, em, eso”.</i></p> <p><i>“(...) el docente necesita algo que se pueda, multicopiar; en donde una sola prueba pueda servir para cuarenta niños, mientras que una dramatización tiene que separar en grupos, incluye un mayor trabajo (...) la prueba puede dirigir mejor los objetivos de aprendizajes, mientras que otras evaluaciones, se le puede ir de las manos la cantidad de objetivos (...) En una investigación en terreno o una salida educativa o visitar o ver alguna obra, son muchos más los factores, no lo puede dirigir tanto. Una prueba se hace, pueden ocupar la del año anterior, pueden solicitarle a otro colega...”</i></p>	<p>corresponde a una atribución externa de las responsabilidades de aprendizaje, donde la posibilidad de educar a una estudiante NEE depende de su condición (López et al., 2014).</p> <p>Al consultar por qué “otros docentes” priorizan la utilización de prueba escrita, la profesora de EPS señala que se debe a una tradición de escuela, donde se cuestiona la utilización de otros procedimientos e instrumentos evaluativos.</p> <p>La profesora de EM se refiere al trabajo de diseño de un instrumento, que implica tener claridad de los objetivos y otros factores implicados, pues al tratarse de una actividad más ambiciosa resulta compleja de desarrollar en el tiempo destinado para ello.</p> <p>Ambas docentes declaran como relativo el apoyo de los padres. Si bien reconocen que existe un potenciador en la participación de las familias, ambas hacen referencia de padres con bajo conocimiento, desinterés por la participación en instancias escolares o por su realidad social.</p> <p>Ambas señalan que los apoderados deberían tener un compromiso que implique prepararse para apoyar a sus hijos en el aspecto académico, de manera que puedan reproducir</p>
Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación	<p><i>“Eso debe estar en estudio, porque (...) depende de esta familia, porque a nosotros nuestra experiencia nos ha enseñado que tienen una mirada de poco compromiso, hay otros apoderados que no tienen las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos. Entonces yo creo que es bueno, pero no en todos los casos! Y bueno, ahí están, no cierto, las decisiones que toma el colegio o las decisiones que toma la profesora especialista con la profesora de aula para ver si hay apoderados que nosotros consideramos que van a ser un gran aporte en</i></p>	<p><i>“(...) Si sus padres son bien dirigidos por la comunidad educativa, sí pienso de que va a ser una buen aporte; pero si los padres comienzan y son inconsistentes (...) creo que no va a ser efectivo... si tenemos un contexto familiar no favorable (...) creo que ellos no deberían participar (...) En este colegio (...) hay padres que están ausentes, niños que son abandonados o familias completas que trabajan y el niño está solo (...) O sea, no se sabe si de verdad se beneficiaría el niño... yo creo que sí se beneficiaría! (...) Cuando</i></p>	

el proceso educativo de sus hijos. Pero no sé si en todos los casos nos va a resultar. (...) He tenido apoderados analfabetos que apoyan a sus hijos a lo mejor... no en lo académico, pero lo apoyan en otras cosas que también son importantes, como en el cumplimiento de sus materiales, como en el asistir a las entrevistas... y también tengo apoderados que con estudios superiores, no asisten a las reuniones, no mandan a los alumnos con sus materiales (...) Es bien relativo (...) la decisión se debe tomar estudiando a la familia”.

los padres o los apoderados se comprometen en las terapias de sus hijos, y lo hacen bien, los niños logran objetivos... entonces, si nuestra educación fuera, tomada de la misma forma que una terapia (...) se lograrían los objetivos. (¿Con constancia?) Claro y permanencia a través del tiempo, porque las terapias de los niños no duran diez meses, duran varios años. Cuando los papás participan, se notan los cambios”.

el tipo de apoyo que sus hijos reciben en la escuela.

Fuente: elaboración propia en base a dos casos.

Tabla IV - 36

Comparación de subcategorías entre profesoras especialidad lenguaje, 2do básico:

Subcategorías	Profesora EGB Jefatura 2do básico Particular/Subvencionado (Entrevista 8)	Profesora EGB Jefatura 2do básico Municipal (Entrevista 11)	Triangulación
Acciones evaluativas	“(…) El trabajo que se hace con PIE. Las evaluaciones están adecuadas en base a la necesidad del niño... estas adecuaciones, tienen que ver con la observación en aula que hace la profesora y la profesora especialista, además del diagnóstico (...) puede pasar desde adecuar un instrumento escrito (...) a modificarlas totalmente, sacando el texto gigante (...) reduciéndolo para centrarnos en (...) lo que necesita entender para contestar esa prueba... dándole ... ayudas visuales, por ejemplo, que es lo que realiza la profesora especialista, subrayando partes importantes (...) o encerrándolas con colores, dando espacios más grandes para responder (...) dándole tips de recuerdo, como por ejemplo (...) inicio con mayúscula, terminar con un punto...”.	“Tengo que adecuar el instrumento de evaluación (...) depende del grado de discapacidad o del problema que tenga el niño (...) dentro de las que podría tomar sería, adecuar el instrumento, adecuar el tiempo de evaluación, que podría darle más tiempo para que responda o hacerlo distinto en el sentido que lo podría hacer oral si es una prueba escrita. No sé, algún tipo de disertación por ejemplo, podría ser individual, no con los compañeros; es que depende del problema que tenga el alumno... del diagnóstico (...) En el caso de los niños autistas se parte de una planificación... de la planificación, entonces, probablemente el instrumentos sea distinto al de los otros... al de sus compañeros”.	Ambas declaran realizar adecuaciones de evaluación en base a las características y necesidades de sus estudiantes. De acuerdo a estas características entregan diversos apoyos como ayudas visuales, realizar una disertación en forma individual, realizar una prueba en forma oral, entre otras. La profesora de EPS verbaliza que estas acciones corresponden a lo que realiza la profesora especialista, quien además define qué ajustes se deben realizar.

Instrumentos utilizados.	<p><i>“En este momento, sólo instrumento escrito, pero ajustado con todos estos otros implementos que van en ayuda de que él pueda... hacer este vaciado, digamos, a este instrumento”.</i></p>	<p><i>“Eeh... emmm... bueno, todos los que podríamos...no sé... instrumentos escritos, orales, depende si sabe escribir, si sabe leer bien”.</i></p>	<p>La profesora de EPS indica realizar pruebas escritas, mientras que la profesora de EM se muestra más abierta a utilizar el tipo de instrumento que requiera un estudiante de acuerdo a sus características particulares.</p>
Adecuaciones de instrumento de evaluación	<p><i>“A ver... la mediación del tiempo, la mediación de una persona, el ajustar la prueba en cuanto a que sea menos densa en los, en la lectura (...) ¡Textos más breves! Eh... apuntar más a lo explícito y menos a lo implícito, eh... y... bueno en el caso de matemática, a Diego suministrarle el material concreto para que él pueda realizar los ejercicios que ya él se le plantean! Que no son los mismos que se le plantean al resto, porque él... reconoce un ámbito menor de numeración”.</i></p>	<p><i>“(...) Depende del grado de dificultad que tenga (...) probablemente si no va al nivel del curso, el instrumento tiene que ser distinto. Ahora, va a ir pasando de curso, pero no va a tener el mismo nivel que sus compañeros, no va a lograr tener las mismas (...) habilidades, conocimientos que el resto de los compañeros, porque va ir (...) probablemente desfasado (...) Conozco casos de alumnos que solamente han aprendido a leer y pasan de curso sin saber escribir bien... sin comprender bien, pero para él o para su diagnóstico es un avance que ya sepa leer, por ejemplo”.</i></p>	<p>La profesora de EPS señala que realizan mediación para que el alumno se focalice en la actividad que está realizando, acortan los textos, sus preguntas son concretas y además le facilitan material concreto. La profesora de EM expone que todas las decisiones son tomadas en base a las características de un estudiante, el cual podrá ser promovido a pesar de no progresar en los aprendizajes propuestos para su grupo curso; no obstante estos avances serán medido en base a sus necesidades y sus progresos.</p>
Facilitadores para la adaptación de la evaluación	<p><i>“(...) El trabajo con especialista no es algo aislado (...) contamos con reuniones semanales para poder planificar en conjunto (...) El conocimiento que la especialista tiene de los diagnósticos de los niños, también es acabado. (...) es un facilitador (...) los otros momentos en que yo no voy a estar con ella en el aula, también tengo claro los tips que ella me ha dejado (...)”.</i></p>	<p><i>“Sólo con la educadora diferencial, en este minuto (...) Dentro del aula común y eventualmente en el aula de recursos, depende de la disponibilidad de ella”.</i></p>	<p>La profesora de EM señala como su único facilitador el apoyo de profesora especialista, tanto dentro como fuera de aula común. La profesora de EPS también hace referencia a este apoyo, señalando que además cuenta con tiempos para realizar una coordinación efectiva.</p>
Barreras en el proceso de adaptación de la evaluación.	<p><i>“(...) No siempre cuento en aula con una persona que esté ahí, asistiendo a Diego; porque yo tengo que asistir a cuarentitantos alumnos y no puedo estar todo el tiempo concentrada en él. Esa es una principal barrera! Porque de pronto ha pasado 15, 20 minutos que yo termine de dar la vuelta al curso y voy a ver a Diego y el Diego no ha hecho nada! ¿Y no ha hecho nada por qué? Porque no está presente en este plano, como te dije</i></p>	<p><i>“Eeh, a nivel más práctico, en aula, en a lo mejor podría tener algunas dificultades ¿A eso se refiere usted? Por el hecho de estar integrado al aula, de tener distintos grupos, distinto, eeh no sería el mismo tiempo, probablemente sería en otro horario, a lo mejor en la sala con la educadora diferencial, a lo mejor, eh, tendría que conversarlo con ella”.</i></p>	<p>La profesora de EM indica elementos de organización como el tiempo, el lugar donde realizar una evaluación y el responsable, en función de la disparidad de aprendizajes encontrados en el aula. La profesora de EPS indica como barreras el tiempo y la cantidad de adultos en sala, en función de un alumno que requiere apoyo</p>

Justificación al uso de la prueba como principal instrumento de evaluación.	anteriormente. ¡Esa es una de las barreras!”	“(…) Por una parte desconocimiento, porque para evaluar, por ejemplo, no sé, una dramatización, una obra, una representación, tienes que saber generar la pauta de evaluación, generar una rúbrica... y... yo creo que muchas no lo saben hacer o no tienen el tiempo para hacerlo y es más fácil hacer la prueba... o sea! Totalmente honesta!”	continuo para atender a la clase. La profesora de EPS lo atribuye al tiempo y la cantidad de alumnos, pues una prueba escrita facilitará la aplicación y corrección. La profesora de EM, en cambio sugiere que la prueba es más fácil de realizar y no se tiene el conocimiento necesario para generar otros instrumentos.
Significado de los docentes a la participación de la familia en las decisiones de evaluación	“(…) Siento que la familia, si bien, es un súper buen potenciador de muchas cosas, también es un... invisibilizador de muchas otras (...) Al involucrarse en la evaluación (...) lograría ¡ver! aquellas cosas que el corazón no les permite ver... y dar otros insumos en casa (...) me centro en (...) Diego (...). Para sus padres (...) ha sido un proceso (...) de ir tratando de negar que aquello sí está presente. Y para nosotros en aula (...) no es cuestionable (...) el diagnóstico. Pero ellos no ven y (...) se pierde apoyo (...) no se trata de (...) enseñarle (...) lo académico, sino que hay todo este factor social ... que no se potencia! De manera adecuada, porque los papás no lo ven”.	“¿Si se incorpora la familia? Eh, mucho yo creo que... es muy significativo, porque son el principal pilar en el caso de estos niños, entonces si son reforzados en casa y tienen conocimiento o han participado en la planificación, al menos... van a poder apoyarlos y si es así, en el caso de los alumnos que yo he tenido, por lo menos, que han tenido un apoyo sistemático, permanente en el tiempo de sus familiares, son más exitosos (...) y al logro, al logro, de sus objetivos a lo mejor, no es que suban mucho sus notas, pero los resultados de los objetivos que se proponen para ellos, los consiguen”.	Ambas atribuyen un significado positivo a la participación de los padres en las decisiones de evaluación. También hacen referencia a que tendrán un conocimiento para realizar un reforzamiento efectivo; este conocimiento les permitirá realizar de manera consciente las actividades sugeridas por la escuela, pues tendrán un sentido. La profesora de EPS hace su reflexión a partir de un caso, frente al cual los padres han dudado del diagnóstico, invisibilizando las dificultades del niño, por lo que no refuerzan la conducta.

Fuente: elaboración propia en base a dos casos.

Anexo 8: Transcripción de entrevistas

Entrevista 1: Profesora diferencial, 2°, 3°, 6° y 7°, establecimiento particular subvencionado.

Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas, en la evaluación de alumnos que tienen NEE?

Eeh, realizar adecuación de la evaluación conforme a las características de cada niño o a los informes que presenta cada niño.

Por ejemplo, un estudiante que tiene TEA... ¿Qué consideraciones usted debe tener en cuenta?

En el caso de los autistas, como tienen buen rendimiento... cognitivo, la mayoría de los que tenemos aquí... solamente eh... procurar que la evaluación, o los ítem de la evaluación sean expuestos de manera clara... que no tengan espacio am.... Al lenguaje figurado, por ejemplo u, o, o preguntas muy amplias que generen confusión.

¿Y en el caso de un FIL?

Eso es un poco más complejo, porque eh... en ese caso hay simplificar bastante los ítems... y... simplificar significa ¿quitar algunos?

Ya...

Eeh... y... eliminar distractores en otros casos... y simplificar la pregunta.

Entonces, actualmente ¿Cómo usted realiza ese proceso, para evaluar los estudiantes que tienen NEE?

Eeh, se considera el contenido que eh... se pasó durante el periodo que se va a evaluar?... la profesora de aula, o se asignatura, me envía... ella realiza una evaluación tipo para todo el curso, me envía esa evaluación y esa evaluación, la adecúo conforme a las características de cada diagnóstico, no de cada niño.

Ya, usted ¿adecúa el instrumento de evaluación?

Correcto

¿Y qué barreras encuentra en este proceso de evaluar los aprendizajes de los estudiantes que tienen NEE?

Eeh, una es el tiempo... para realizar... las adecuaciones al instrumento... y... eeh, pillarme de repente con situaciones que..., chicos que... les cuesta mucho llevar lo escrito?, perdón! Lo que piensan al papel, por lo tanto no responden conforme a lo que saben, se ven un poco limitados

Pero dentro del trabajo colaborativo, por ejemplo que usted realiza con su profesora de aula. Usted mencionó que ellas le envían materiales...

Sí! Ellas me envían la evaluación a mí y yo, a partir de esa evaluación eh, convengo si es que... eh... requieren adecuación... o si no requieren y qué tipo para cada niño.

Ya, ¿usted encuentra barreras en ese proceso?

Sí...

Como por ejemplo...

Eeh... los tiempos en las que ellas envían esa evaluación... eeh, por ejemplo si me la envían un día antes, obviamente, no es lo mismo que si lo envían dos o tres días antes. Cuando uno tiene más plazo, puede hacer consultas a la misma profesora respecto a algún ítem, o llegar a algún consenso si es que yo... eem... si tienen alguna sugerencia

Y ¿encuentra facilitadores para realizar estas acciones evaluativas?

En este colegio, creo que... sí, porque el trabajo que se da con la profesora de aula o con la profesora de asignatura es bastante cercano, son bastantes abiertas a... a... a recibir eh... sugerencias o a recibir algunas pautas que nosotros podemos dar, entonces, eso facilita bastante, es bueno porque hay diálogo.

Gracias, ahora le voy a contar un caso: Pablo es un alumno que ingresó a la escuela con 5 años y entró a PIE por TEL. En 2do básico cambió su diagnóstico a DEA de la lectoescritura. Ahora

Pablo está en 6to básico, con diagnóstico de TDA; nunca han dejado de darle apoyo y él sigue pasando de curso con notas mínimas. ¿Usted tiene algún caso como Pablo?

Sí! Hay varios casos como Pablo.

Cuénteme de uno, de él o de ella...

Un caso actual, Lucas, actualmente en 6to año básico, igual que Pablo. Él inicia también es escuela de lenguaje con TEL, luego llega a este colegio, me parece mucho que en... ¿NT2? Y luego a... sigue la escolaridad desde primero básico y... cambia de diagnóstico y... de... FIL y... actualmente, ya desde el año pasado cambia a... Discapacidad Intelectual Leve.

En ese caso, de su Lucas, qué ajustes hace a los instrumentos de evaluación?

Justamente me refería a... bueno, anteriormente había dicho que para cada... diagnóstico se realiza algún tipo de adecuación y en el segundo ciclo se da más, porque eh... son, los casos, a pesar del diagnóstico... similar, los chicos son muuuy distintos! Entonces, en el caso del Lucas, por ejemplo, eh... se simplifica mucho el ítem y generalmente, o en algunas ocasiones, se... se eliminan algunos de los... ítem o... se le presta mucha ayuda y aún así, de repente, no logran captar. Apoyos... bueno las profesoras de asignaturas como historia y ciencias, están al tanto del diagnóstico de Lucas, por lo tanto, al momento de la evaluación, aunque no se encuentre la educadora diferencial presente, ellas... prestan más apoyos que a otros estudiantes, en el desarrollo de la evaluación. También las profesoras de lenguaje, matemática, ciencias e historia, aunque no tengamos un trabajo colaborativo directo o con horario destinado, ellas de todas maneras me envían la, la, la evaluación y yo la... la modifico y la... y se la aplico. En el caso del Lucas, por ejemplo si vamos a rotular algún... algún... sistema del cuerpo humano... en el caso del Lucas, no puedo no ponerle los nombres para que los ubique; o sea no le puedo dejar eso al azar, él tiene que tener los nombres y él, esos nombres ubicarlos dentro del... del dibujo que se está planteando.

Ahora, ¿Por qué usted considera que esos ajustes, son los más adecuados para Lucas?

Porque es lo que... amm... ¿lo que a mí me corresponde hacer? Y es lo que... yo... puedo hacer! No puedo hacer más que eso porque significaría que yo ya estoy... como haciéndole algún tipo de evaluación o... o... o asisten... asistiéndole mucho... o, creo que es como lo que si aún con esas adecuaciones le va mal, eh, bueno aquí se opta por... le va mal, nomás!... se le... se le pone la nota que corresponde o la calificación que corresponde.

¿Esas son las otras consideraciones que usted tendría con Lucas?

Sí

¿Qué instrumentos utiliza para evaluar a Lucas?... pruebas, pautas de cotejo... Principalmente lo que más utiliza...

Eeh, pruebas?

En este caso, este estudiante, tiene necesidades permanentes, pensando en esos ajustes ¿le sirven los mismos instrumentos para un niño que tuviera necesidades transitorias?

Mmmno.

¿Qué quiere decir con eso?

Bueno, yo le había dicho anteriormente Eeh... se adecúa respecto a la necesidad. Pero en el caso del Lucas, bueno, dentro del colegio es el único que tiene la... tiene una discapacidad intelectual, por lo tanto él... sí va a recibir mucho más apoyo o las adecuaciones que se realicen al instrumento que se aplique que las de otros compañeros.

Profesora y a qué atribuye usted, porque esto forma parte de una investigación que se realizó; ¿A qué atribuye usted, que muy pocos profesores utilicen otro tipo de instrumentos evaluativos como portafolios, entrevistas, dramatizaciones, o proyectos de aula?

Ah, yo creo que por lo mismo que pasa aquí un poco y debe pasar en otros colegios que... tenemos cursos tan numerosos y... entendemos que hay... eh... que cada niño es un mundo, en definitiva, por lo tanto tiene características distintas...pero si... aunque puede sonar muy... ideal, que es eso lo que hay que hacer o es lo ideal que hay que hacer, eh... de repente los tiempos, los espacios, las condiciones físicas, propiamente tal, en este colegio, no se dan para realizar evaluaciones paralelas dentro de la misma sala, o... otro tipo de... ¿de evaluación?

Bueno, para ir cerrando. Las decisiones de la evaluación, en general, según una encuesta que se ha realizado, nos dimos cuenta que son tomadas por profesores de aula y profesora diferencial...

¿de qué manera podría beneficiarse un estudiantes que tiene NEE, si además participara su familia dentro de la planificación de sus evaluación?

Yo creo que tendrían hartos que aportar. Porque, en la mayoría de los casos, los chicos.... O en algunos casos, los chicos... funcionan de manera distinta en casa, que en el hogar; por lo tanto, nos podrían aportar desde los intereses de los chicos... desde... em.... Qué es lo que a ellos les resulta más fácil y más cómodo hacer o.... cómo estudian, por ejemplo y... eso aplicarlo aquí en el establecimiento.

Entrevista 2: Profesora EGB 1ro básico, mención Lenguaje e Historia,

establecimiento municipal

1-Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas en la evaluación de alumnos con NEE?

Bueno, trabajamos en conjunto con la profesora de diferencial, ella realiza algunas acciones como adecuaciones de acceso, comienza am.... subraya algunas cosas, em... adiciona... imágenes cuando corresponde, por lo que he vist.... Ah! En lenguaje adecúa las lecturas... em.... Y presta apoyo ella en aula a los niños que están en apoyo PIE

Por ejemplo si usted tuviera un alumno TEA, ¿Qué consideraciones tendría?

(Señala negativamente con la cabeza)

¿No tiene estos estudiantes?... ¿No ha tenido nunca?... ¿pero sí tiene un estudiante TEL?

Eeeeh, se le explica de manera personal las actividades. Si no entienden con un ejemplo se les da otro. Se hace un trabajo más personalizado con ellos.

Actualmente en su labor docente, ¿Cómo realiza el proceso para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes con NEE?

Eeeem.... Decidimos, porque esto no se hace... solamente yo, sino que también lo hace la.... La educadora diferencial.... Realiza adecuaciones dependiendo de las necesidades que presenta el estudiante... eso!

¿Y qué barreras encuentra en este proceso?

Eeeeeem... tal vez el conocimiento... acabado de.... De esteeee...

¿El conocimiento suyo? ¿El de la profesora diferencial?

Nooo, de uno... de las limitaciones que pueda tener o no el estudiante dentro de... ¿cómo se llam...?

¿De acuerdo al diagnóstico piensa usted?

Diagnóstico! Eso era!

¿Y qué facilitadores cuenta para evaluar a estos estudiantes?

La coordinación colaborativa que tenemos con la profesora diferencial

¿Y por qué sería un facilitador?

Porque hay una retroalimentación con lo que sucede, con lo que ella trabaja cuando sale... saca a los niños de aula, entonces ahí se genera el trabajo colaborativo entre... entre pares.

Profesora, le voy a contar un caso: Pablo es un alumno que entró a la escuela con 5 años y entró a PIE por TEL. En 2do básico cambió su diagnóstico a DEA de la lectoescritura. Ahora Pablo está en 6to básico, con diagnóstico de TDA; nunca han dejado de darle apoyo y él sigue pasando de curso con notas mínimas. ¿Usted tiene algún caso como Pablo?... o ha tenido?...

Hasta el momento hay un chiquitito que está repitiendo... O sea, repitió el año pasado y... fue diagnosticado con TDA... sin embargo ya no está.... En el programa y sigue presentando dificultades en el aprendizaje. Aparte tiene dificultades de concentración, de... motivación y... lamentablemente va a seguir pasando de curso... y sin adquirir totalmente y a cabalidad el proceso de aprendizaje. Si se está prestando apoyo... él es los denominados galletas de PIE, del programa de PIE, pero... continúa con las dificultades.

Cuénteme, este niño ¿le podemos poner un nombre?... ¿Nicolás?... ¿Qué ajustes usted hace en los instrumentos de evaluación de Nicolás?

Que él está evaluado con las adecuaciones de acceso... que realiza la profesora diferencial.

¿Aunque no pertenezca al programa de integración?

Aunque no pertenezca... claro!

¿Por qué considera que esos ajustes son los más adecuados para Nicolás?

Porque presenta algunas características similares que los niños de PIE

¿Cómo....?

Tales como... eeeem... el proceso lector todavía no lo tiene adquirido... Tiende a distraerse con facilidad, entonces, eeem... el que esté subrayado algo o que tenga un dibujo... que acompañe la lectura le facilita bastante la comprensión... de lo que debe realizar.

¿Qué otras consideraciones usted tiene con Nicolás?

Eeee... le damos más tiempo para que realice las actividades. Eee... hay algunas veces que se le toma aparte las evaluaciones y eso también sucede con los niños de PIE, hay algunos niños que necesitan... eeh... tiempo extra y se les entrega... y la profesora de diferencial... se hace cargo de ellos.

¿Qué instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de Nicolás?

Eeeemm... se realizan evaluaciones escritas... em... se trabaja con... algunos trabajos en clases, para eso se utiliza alguna pauta de corrección, una rúbrica...se presenta para poder explicar la materia, bastante apoyo visual...

Ahora, ¿Estos ajustes que usted realiza le puede servir a otro estudiante?, por ejemplo, si usted llegara a tener alumnos con NEEP ¿Le pueden servir esos mismos ajustes o debería hacer otros?

Yo creo que... algunos le podría servir y luego... tendríamos que ver la particularidad de los estudiantes y luego tomar algunas decisiones.

Como esto es parte de una investigación, se han encontrado ciertos hallazgos, entonces uno de esos es que se utiliza mucho la prueba escrita ¿A qué atribuye usted, que muy pocos profesores utilicen instrumentos como portafolios, entrevistas, dramatizaciones o proyectos de aula?

Yo creo que al asunto del tiempo!

¿Netamente?

Sí, yo creo que parte por una situación de... de que... mucho papeleo, mucha burocracia, eeeh... se tiende a evaluar de una manera escrita, porqueeee... una dramatización requiere más de una clase para poder... evaluar. En la organización, etcétera, entonces eso demanda más... más tiempo. Lo que no quiere decir que sea... no sea una buena estrategia para poder... entregar otras herramientas a los estudiantes, pero lamentablemente, a causa del tiempo, se necesita algo más inmediato.

Profesora, ya para ir cerrando, las decisiones sobre las actividades de evaluación, son tomadas, principalmente, por profesores de aula y diferencial... eso es otro hallazgo que encontramos; ¿de qué manera podría beneficiarse un estudiante con NEE, si participara su familia dentro de la planificación de la evaluación?

Yo creo que sería una evaluación más adecuada para él, porque la familia también puede tener una visión... distinta a la que nosotros tenemos dentro del aula. El niño se comporta de manera distinta en su casa... que en el, que en el colegio.

¿Distinta con respecto al logro?

Al logro, a las rutinas de aprendizaje o a las rutinas de trabajo que podría tener en la casa. Yo creo que también se beneficiaría bastante porque se sentiría más acompañado de la familia en este proceso de aprendizaje.

¿Y a la familia le serviría... me imagino?

Por supuesto, se se... yo creo que se sentiría más apropiado de lo que... lo que está aprendiendo su hijo.

Entrevista 3: Educadora de párvulos, sistema municipal, NT1.

1-Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas en la evaluación de estudiantes que tienen NEE?... ¿Qué hace?... ¿Qué decisiones toma?

Evaluación diferenciada, no! En nuestro nivel.

¿Por qué?

Porque la evaluación es casi personalizada, como se trabaja con las asistentes, por lo tanto cada una se hace cargo de un grupo, somos tres personas dentro del aula, más la profe diferencial que también hace

su intervención, así que no hay necesidad de... aplicar evaluación diferenciada. Además se evalúa con material concreto, como apoyo, adicional, así que no hay necesidad de adecuar a... las evaluaciones.

Y, ¿Qué debe considerar si tiene que evaluar un estudiante con TEA?, por ejemplo... o un multidéficit... ¿Tiene alguno?

Por ahora no... no! Pero ahora sí! Sí! Con multidéficit. Pero ahí el apoyo es sólo en el área motriz... grueso. Ahí sí es con apoyo, son las únicas dificultades porque en la parte cognitiva... no presenta dificultades la alumna. Pero sí en las evaluaciones de motricidad gruesa, que hay que obviamente apoyar y bajar la escala.

¿Cómo baja la escala?

Por ejemplo eeh... eee... eee...

¿En porcentaje de exigencia?

Claro, en porcentaje de exigencia.

Actualmente, ¿Cómo realiza el proceso para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes con NEE que hay en su sala?

Como por ejemplo...

Por ejemplo... ¿usted tiene estudiantes con TEL?, ¿además de esta niña?, ¿Qué acciones realiza, toma decisiones...?

Para la evaluación? Eeeem... Hay una... una educadora que está de apoyo directo. Siempre, sí o sí, en las actividades y en las evaluaciones, em... tanto para lenguaje y matemática... siempre cuando lo requiera, porque hay dos alumnos, TEL, que no tienen problemas de rendimiento, por lo tanto ellos no... no requieren del apoyo constante de la educadora si...

¿Pero requieren de otros tipos de apoyo?

No! No

¿No requieren nada?

No! no, porque lo de ellos es más a nivel expresivo... las dificultades.

Ya, ¿Tampoco necesitan más tiempo?

No! No así... eh, los otros tres alumnos que ellos sí necesitan de alg... de un mediador. Necesitan de alguien... necesitan que le expliquen, nuevamente, la pregunta; o para ejecutar hay que estar todo el rato ahí llamando su atención, ¿ya?... eh, avance, falta la otra, ¿qué necesita?, ¿Cuántos materiales?...

¿Qué barreras encuentra en este proceso de evaluar a sus estudiantes con NEE?

Las barreras... lo que nos puede jugar en contra quizás, a nosotras, puede ser el tiempo! Eso sería una barrera, pero más... para nosotras...

¿Por qué sería?

Porque las actividades acá duran 40 minutos... en comparación al... programa de básica. Entonces son 40 minutos que se dividen en inicio, desarrollo y cierre. Y un niño que tiene necesidades educativas, tener que presionarlo un poco para que avance y logre terminar dentro del tiempo... entonces por eso nos juega en contra.

¿Entonces no alcanzaría?

Claro! Entre el desarrollo y el cierre de la actividad es lo que nos perjudica.

¿Y qué facilitadores tiene usted para realizar el proceso de evaluación?

Material. Mucho material concreto... mucho material concreto. Y... eh... que somos hartas personas dentro del aula. Entre las educadoras y las asistentes.

Profesora, le voy a contar un caso: Pablo es un estudiante que entró a la escuela con 5 años y entró a PIE por TEL. En 2do básico cambió su diagnóstico a DEA de la lectoescritura. Ahora Pablo está en 6to básico, con diagnóstico de TDA; nunca han dejado de darle apoyo y él sigue pasando de curso con notas mínimas. ¿Usted tiene algún caso como Pablo?... o conoce, porque usted tiene los niños dos años?...

Sí... ¿lo tengo que nombrar?

Si usted quiere le inventa un nombre...

Bueno ahora está en... cuarto?... no! Quinto! Quinto año!... Bueno, él estaba con TEL y después TDA creo que fue... y ahora?... em... no sé que....

¿Tiene otro diagnóstico?

Sí... pero sigue.

Pero... ¿ha permanecido con apoyos, digamos desde que usted lo dejó?

Sí, sí, desde la prebásica.

¿Y qué ajustes usted realizaba con ese niño?

...pero... bueno... ajustes, en ese caso yo no realizaba, porque no era la profesora jefe, pero tenía que trabajar con él... de apoyo... diario... en mesa...

¿O sea que usted realizaba algunas acciones de apoyo?

Sí, eso sí.

¿Qué actividades de apoyo realizaba?... en el momento de la evaluación, para verificar que él estaba aprendiendo...

Es que con él había que trabajar desde el inicio hasta el final de la actividad, porque tenía muchos problemas comprensivos. Entonces, la explicación dada por la educadora en este caso que estaba, después yo tenía que estar de nuevo con él en la mesa, volver a explicar, esperar a que él desarrollara la actividad, y así hasta terminar el... la actividad, poh.

Entiendo... ¿Por qué usted consideraba que esos ajustes eran los más adecuados para el niño?

Bueno, en el caso mío, yo no los consideraba porque era, porque hacía codo... co-docencia... Pero, con eso por lo menos veíamos avances... aunque eran mínimos. Pro podíamos registrar en la evaluación... cuánto avanzó... o en qué nivel.

Además de esas acciones ¿Qué otras consideraciones deberían tenerse con un niño así?

Mmmmm... ¿Aparte del apoyo constante?... mmmm... bueno obviamente, el apoyo de la educadora diferencial, cuando va a sala. El trabajo con la familia es super importante, porque en el caso de ese niño, lo que flaquea bastante es el tema de la familia... porque al parecer la familia también presenta algunas necesidades... Entonces, quizás guiarlos un poco más a ellos, con algún especialista que los oriente a ellos, de manera para que ellos puedan ayudar a su hijo.

Usted en prebásica ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes?

Escala de apreciación.

¿Y con los estudiantes con NEE?

También, la misma.

¿Esos mismos instrumentos le servirían con otros estudiantes? Con NEEP, por ejemplo, Si le llegara alguna vez un alumnos con... autismo?

Sí... sí!

Le cuento, como esto es parte de una investigación, se han encontrado ciertos hallazgos, entonces uno de esos es que se utiliza mucho la prueba escrita ¿A qué atribuye usted, que muy pocos profesores utilicen instrumentos como portafolios, entrevistas, dramatizaciones o proyectos de aula?

... Al poco tiempo?

¿Poco tiempo para qué?

Para planificar, para elaborar el material... el mismo portafolio que... requiere harto tiempo.

O sea ¿poco tiempo del profesor?

Exacto

... previo al momento de la evaluación?

Exacto.

Ya, pero y durante la evaluación?

También, poh. Lo que te mencionaba denante, dentro del aula los tiempos son bastante cortos, por lo menos en la prebásica, tenemos tiempos muy cortos. Tenemos dos actividades de 40 y una que debe durar 35 minutos, si la divides en tres tiempos... ¿nos da cuánto? 15 minutos? 10 minutos?

Ya para ir cerrando, las decisiones sobre las actividades de evaluación, son tomadas, principalmente, por profesores de aula y con profesora diferencial... eso es otro hallazgo que encontramos; ¿de qué manera podría beneficiarse un estudiante con NEE, si participara su familia dentro de la planificación de la evaluación?

¿De qué manera se benefician?... Bueno primero porque estaríamos hablando todos como en el mismo canal. De la forma que se le enseña en el colegio, la mamá le enseñaría en la casa... no habría confusión. Eeh, yo creo que tendría avances más significativos!

¿Al momento de evaluar?

(Afirmar) Porque si yo a la mamá le enseño... o la guío, o ella me enseña a mí... cómo ella enseña en la casa... quizás la estrategia que ella utiliza es mucho mejor que la que yo estoy utilizando.

Entrevista 4: Profesora EGB, 4to básico, establecimiento particular subvencionado.

Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas en la evaluación de estudiantes que tienen NEE?... ¿Qué debe hacer?... ¿Qué debe pensar?

A ver, primero pensar en sus fortalezas y debilidades... ¿ya?... eh, también pienso en cómo ellos acceden de mejor manera al currículum y tercero, su diagnóstico, que también es importante, tomarlo en cuenta.

¿Qué debe considerar si tiene que evaluar un estudiante con TEA?

Mira, lo que se trata de hacer siempre con todos los alumnos es tratar de conocerlos, a ellos, como personas. ¿ya? No sólo como estudiante, sino como una persona. Por lo tanto, cuando tú conoces a ese alumno en forma integral, te puedes dar cuenta de las cosas que a él le pueden molestar o le pueden agradar, pensando en niño con el espectro autista. Entonces a partir de eso, uno tendría que planificar una actividad.

¿Tomar en cuenta los intereses?

Correcto.

Actualmente, ¿Cómo realiza el proceso para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes con NEE?

¿Qué acciones realiza?

A ver, nosotros trabajamos en conjunto con la profesora especialista, entonces ahí acordamos. Em, de acuerdo al rendimiento que tiene cada uno de los alumnos del PIE, en algunos casos se hacen ajustes a la evaluación y... en otros casos, los niños trabajan en el aula de recursos, porque para ellos es más... em... tranquilo el lugar... porque hay niños que están muy ansiosos cuando van a ser evaluados, se sienten como presionados. Por lo tanto el hecho de estar con la profesora especialista, que para ellos es una persona de mucha confianza, porque los saca de su... ansiedad, porque les da la seguridad que ellos necesitan. Entonces, normalmente eso es lo que hacemos, lo que más resultados da.

¿Qué barreras encuentra en este proceso de evaluar a sus estudiantes con NEE?

Yo diría que la principal barrera es el apoderado. ¿Por qué? La mayoría de los apoderados, le cuesta un tiempo asumir que su niño es diferente, primero que nada. Luego están las herramientas que tienen los apoderados para poder apoyar o acompañar a sus pupilos, también esa es una barrera. Y... diría también que el compromiso, no siempre hay compromiso de los apoderados; a veces ellos verbalmente lo... lo señalan como que hay compromiso, pero en el fondo, en la práctica, no.

Yo te diría que el apoderado lo que hace es endosarle al profesor la responsabilidad, y más aún, cuando ven que en el colegio hay un equipo multidisciplinario que trabaja con el alumno, ellos sienten que tal vez ellos no necesitan participar demasiado, por eso es una barrera, bastante grande.

¿Y qué facilitadores tiene usted para realizar el proceso de evaluación?

A ver, en el colegio... bueno, primero que nada sería el trabajo que se realiza con la profesora especialista. Tenemos las reuniones de coordinación y tenemos las reuniones de planificación. Aparte de las reuniones es el, yo diría, la relación que existe, profesora especialista y profesor de aula, porque usted sabe que... ahí tiene que haber empatía para poder trabajar; usted sabe que en un aula aparecen cosas emergentes que la profesora especialista con la profesora de aula tienen que resolver, para ello requiere que estas dos personas tengan un buen clima laboral y eso, creo que eso es muy importante.

Aparte de lo otro, que es más administrativo, que el colegio nos brinde los materiales, para poder trabajar con los alumnos.

Profesora, le voy a contar un caso de un estudiante que yo tengo: Pablo es un estudiante que entró a la escuela con 5 años y entró a PIE por TEL. En 2do básico cambió su diagnóstico a DEA de la lectoescritura. Ahora Pablo está en 6to básico, con diagnóstico de TDA y él nunca han dejado de darle apoyo y a pesar de eso, él sigue pasando de curso con notas mínimas. ¿Usted tiene algún caso como Pablo?... o conoce, porque usted tiene los niños dos años?...

A ver, yo llevo más de 20 años trabajando y he tenido casos como él.

Cuénteme a ver, un caso que usted recuerde...

Bueno, hace bastantes años atrás, un chico que, en ese tiempo, el diagnóstico de TEL todavía no aparecía. Pero fue un chico que tuvo muchas dificultades para... aprender a leer y a escribir; repitió curso. Él estuvo conmigo hasta cuarto, quinto año, pero yo... como estaba en el colegio, después supe que continuó con sus dificultades en la lectoescritura y... siempre persistió eso, ese problema que tuvo.

De hecho él fue el caso que a mí me motivó a estudiar, a estudiar en algún momento las dificultades específicas de aprendizaje, porque el niño tenía la motivación de aprender, pero no podía. Porque tenía muchas dificultades. Entonces yo en ese tiempo no sabía de diagnósticos, ni nada de eso, entonces yo sabía que estaba en un grupo diferencial, en ese tiempo, por... dificultades específicas del aprendizaje me parece, pero persistieron sus dificultades, incluso creo que él no terminó la enseñanza básica.

A ver, entonces como usted relata que esto fue hace tiempo, si usted tuviera a este niño ahora, ¿Qué ajustes le realizaría a sus instrumentos de evaluación?

Bueno, de hecho ahora con lo que uno ya conoce, primero que nada tendríamos que hacer un diagnóstico de este alumno para ver cuáles son sus fortalezas ¿Por qué?, porque lo principal en un alumno es reforzar su autoestima porque eso hace que el niño tenga motivación por el aprendizaje, entonces, si el niño fracasa una vez, fracasa dos veces, eso lo desmotiva, entonces ahí hay que partir. Para mí el diagnóstico es importante, pero no lo veo como un... como un elemento que me va a decir este niño va a aprender o no va a aprender. Entonces, normalmente tratamos de ver en qué el alumno tiene... más éxito para poder motivarlo hacia el aprendizaje y luego, ya, empezar una intervención en conjunto obviamente con la profesora especialista.

Y... ¿Cómo se concreta eso en el instrumento evaluación?

Realizamos los ajustes. Realizamos los ajustes... de qué tipo... a ver, lo más sencillo es la diagramación, no cierto, eso es lo más sencillo. Luego vemos... eh... si se pueden cambiar algunas actividades para hacerlo más accesible al niño y luego, cuando ya es más la necesidad, podemos incluso omitir algunos ítems... incluso hacer cambios más profundos en la evaluación, de acuerdo a lo que nosotros acordemos con la profesora especialista.

¿Cómo qué cambios serían profundos?

A ver... si yo veo que este alumno no va a ser capaz, por ejemplo, de resolver un problema con división, porque no va a ser capaz de darse cuenta de que tiene que dividir. Pero yo sé que puede multiplicar bien, puede sumar bien, entonces en ese momento, lo que debería hacer es evitar que el niño resuelva un problema de división, porque no lo va a hacer bien. Luego, obviamente, posteriormente habrá que reforzar eso, habrá que buscar la forma de que el niño aprenda, pero eso le genera angustia y yo creo que es importante que el niño sepa que puede hacer cosas y esas cosas que las haga.

¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar a estos estudiantes?

En estos momentos, nuestro colegio tiene una plataforma de planificaciones y trabajamos con las evaluaciones que están en la plataforma. Esas son evaluaciones de unidad, pero también nosotros podemos elaborar algunos instrumentos de evaluación.

¿Pero son pruebas?

Pruebas. Pero yo creo que uno sí hace muchas pruebas escritas, pero no necesariamente eso. También hacemos trabajos grupales, exposiciones, no cierto; tratando que los alumnos puedan demostrar sus talentos en las diferentes formas de evaluación.

Pero se prioriza la prueba escrita ¿A razón de qué?

Yo diría que a lo mejor es, solamente, por una formación histórica! De prueba escrita. Y creo que ahí es donde nosotros debemos cambiar el concepto y... a veces cuesta; creo que en educación cuesta un poco cambiar los conceptos, uno a veces tiene miedo.

¿Cambiarlos como docente, o como comunidad?

Claro, yo diría que en toda la comunidad. Yo te diría que en toda la comunidad, porque más de una vez me pasó en otro colegio que pensaban que si yo, a los alumnos los mandaba a contar hojitas o piedras era una cosa como... rara... era rara. Por qué no contaban pelotitas que yo podía dibujarles y que ellos podían pintar; entonces yo creo que es de todo, de todos!

Ya para ir cerrando, las decisiones sobre las actividades de evaluación, son tomadas, principalmente, por profesores de aula y con profesora diferencial... eso es otro hallazgo que

encontramos; ¿de qué manera podría beneficiarse un estudiante con NEE, si participara su familia dentro de la planificación de la evaluación?

Mira, yo personalmente pienso que eso debe estar en estudio, porque fíjate tú que todo depende de esta familia, porque a nosotros nuestra experiencia nos ha enseñado que tienen una mirada de poco compromiso, eh... hay otros apoderados que no tienen las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos. Entonces yo creo que... es bueno, pero no en todos los casos! Y bueno, ahí están, no cierto, las decisiones que toma el colegio o las decisiones que toma la profesora especialista con la profesora de aula para ver si hay apoderados que nosotros consideramos que van a ser un gran aporte en el proceso educativo de sus hijos, yo creo que lo debemos hacer. Pero no sé si en todos los casos nos va a resultar. Y esto yo lo digo de acuerdo a la experiencia que he tenido, porque he tenido apoderados analfabetos que apoyan a sus hijos a lo mejor no de... no en lo académico, pero lo apoyan en otras cosas que también son importantes, como en el cumplimiento de sus materiales, como en el asistir a las entrevistas... y también tengo apoderados que con estudios superiores, que no asisten a las reuniones, que no mandan a los alumnos con sus materiales. Entonces yo creo que es bien relativo. Yo creo que la decisión se debe tomar estudiando a la familia.

Entrevista 5: Profesora EGB 4to, establecimiento municipal.

1-Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas en la evaluación de alumnos con NEE?

A ver en el sentido de cuando yo realizo un tipo de evaluación?

Todo lo que usted considere a la hora de evaluar un niño que tiene NEE

O sea primero tengo que conocer cuál es su diagnóstico o cuáles son las referencias que se me han entregado del niño y luego ver cuál es la más adecuada, no necesariamente va a ser la de todo el curso...

Por ejemplo si usted tuviera un alumno TEA, ¿Qué consideraciones tendría?

Bueno, a ver, si estuviera evaluando, no sé, la... escritura, tendría que ver, o sea... primero tendría que saber si él ha pasado los cursos anteriores con problemas o si él ha entendido algo... em... a ver, si es escritura, podría obviar parte de la ortografía, porque no sabemos cuánto tiempo ha estado dentro de la sala... emm, no sé, si ha tenido episodios, si esto es muy estresante para él, la evaluación...emm... si la concentración de él permite que pueda realizar una evaluación de escritura, lo mismo que con la lectura, emmm... modificar el texto, si me cambio a una evaluación de lectura, en realidad evitar lo que genere estrés en el niño. Si es en el área de matemática, en realidad cambia completamente.

Actualmente usted, ¿Cómo realiza el proceso para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes con NEE?

Ya! Primero tengo que coordinar con la educadora diferencial, porque ella me va a decir si el alumno puede ser evaluado dentro de la sala o fuera de la sala; segundo, que él, ella tenga que revisar mi evaluación, si cumple con las condiciones que necesita el alumno para ser evaluado...em y además considerar si es necesario disminuir el grado de complejidad de la evaluación para el niño.

¿Y qué barreras encuentra en este proceso?

Qué barreras? La estructura, siempre la estructura, los, la cantidad de ítems que tiene la prueba, em, otra barrera que encuentro es la jerarquía que tiene, o sea, no! La estructura de la evaluación que tiene que ser siempre escrita, que tienen que ser dentro de la sala, se genera una presión de que viene la prueba y el niño sigue estresado pensando que tiene que hacer la prueba, no es un ambiente propicio, em, los horarios en donde ocurren, ya tener que modificar las horas de las pruebas para hacerlas, em, eso.

¿Y qué facilitadores cuenta para realizar este proceso?

Qué facilitadores hay? Bueno, primero que exista la flexibilidad que si el alumno no está en condiciones, no cumpla, o sea no realice la evaluación en el horario que está estipulado, que lo pueda hacer en un horario paralelo u otro día, lo otro que la educadora siempre nos va a ayudar por si esto descompensa al niño, em, otro facilitador es que, tener el diagnóstico certero y ser flexibles en eso, y que el establecimiento también sea flexible en el momento de la evaluación.

Mire, yo le voy a contar un caso: Pablo es un alumno que ingresó a la escuela con 5 años y entró a PIE por TEL. En 2do básico cambió su diagnóstico a DEA de la lectoescritura. Ahora Pablo está

en 6to básico, con diagnóstico de TDA; nunca han dejado de darle apoyo y él sigue pasando de curso con notas mínimas. ¿Usted tiene algún caso como Pablo?... Un caso que se le dificulte el aprendizaje...

Pero está medicado o no está medicado?

Estando o no estando, ¿Ha tenido un caso así, que le haya significado involucrarse más?

A ver, cuál sería?... la Gabriela... pero no...

Alguien con quién le cueste obtener avances...

Aaaaah, sí! Puede ser el Alexander, Alexander, sí!, Hay un niño que hay un notorio descenso que si bien se le presta apoyo a través de los años, em, no ha logrado, no sé si no ha pasado de diagnóstico en diagnóstico, porque yo los tomé este año, pero sí se nota que aunque él presente mucho apoyo y haya compromiso de la familia, él no presenta avances notorios en su aprendizaje.

¿Y qué ajustes usted le hace a sus instrumentos de evaluación de Alexander?

Ah, depende de los acuerdos que tengamos con la educadora diferencial. Se le agregan o quitan ítemes según el grado de dificultad que tenga Alexander, cediendo también en que... su diagnóstico también, a ver! Se modifican las evaluaciones evitando la frustración del alumno porque las notas bajas también generan que él no se motive con el aprendizaje, eeeh, por lo tanto, si ello realiz..., o sea, si se realizan modificaciones, también va a haber pequeños avances... no va a seguir con esas notas que estén al borde, como de la repitencia.

¿Y por qué considera que esos ajustes son los más adecuados para Alexander?

Porque no siempre tenemos, o sea, no siempre vamos a tener alumnos que van a lograr el 100% de los aprendizajes y no siempre vamos a tener niños que van a obtener eeeh... o sea que van a lograr aprender todo lo que nosotros queremos.

¿Pero específicamente con Alexander?

Alexander, eeeh... es que siempre he pensado que los alumnos, no todos van a ser, van a tener que aprender todo, pero sí también va a generar una motivación, porque si ha estado pasando los últimos años al borde de la repitencia, con apoyo, quiere decir que..., o sea pienso, que eso que él ha logrado ha sido más por el apoyo que por él mismo y va a llegar un momento que el alumno va a tener que estar sin apoyo y no va a tener motivación porque sabe que sus notas son más bajas.

¿Y qué instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de estos niños?

No solamente van a ser instrumentos escritos, sino también actitudinales, también hay otros tipos de evaluaciones, donde el niño pueda desarrollar sus actividades...

¿Y eso se hace actualmente?

Sí... sí, se trata de que él, en otras actividades pueda participar y... él tiene afinidad con otras estructuras de evaluación, no solamente con la evaluación escrita, que en realidad, ahí hay mucha deficiencia, sobre todo con su escritura, su lenguaje, que es limitado.

Pensando en esos ajustes que usted realiza, ¿esos ajustes le sirven con los niños que tienen NEEP?

Los que tienen necesidades permanentes? Ahí tendríamos aaaal ¿Emilio?...ah, al Emiliano, tiene Asperguer y Emiliano también tiene un espectro autista.

¿Y le servirían los mismos instrumentos de evaluación?

No!... no, porque ellos tienen otro tipo de habilidades, por ejemplo Emilio, que él tiene Asperguer, él puede hablar correctamente, tiene una escritura no tan descifratoria como la tiene Alexander y él... Eh, es un desafío el poder aprender, mientras que Alexander en su déficit atencional... le impide mucho estar atento en clases y realizar trabajos hasta finalizarlos, no, no... se frustra mucho en el proceso, no termina.

¿Y qué ajustes ha debido realizar a los instrumentos para evaluar a sus alumnos NEEP?... usted me mencionó a ¿Emilio?

Aaaaaah, sí! Emilio, Emilio es el que tiene... hay dos, el Emiliano y Emilio. Emilio es el que es más notorio...eh, solamente dejar instrucciones claras, que fueran... que permitan que el alumno no se confunda, ya que su diagnóstico, eh... no es que limite, sino que exige de que no... hayan, eeeh, a ver, ¿Cómo podría decir?... que hayan... eeh, vacíos en las preguntas, porque si no, él se frustra y comienza a preguntar, a preguntar, hasta que él logra entender... eeeh, la educadora es siempre quien apoya en esos ajustes y menciona, por ejemplo, “esta instrucción es muy larga”, la dejamos más corta; “Este ítem incluye información abstracta” que el alumno, quizás no pueda visualizar, por lo tanto se descarta, pero

siguiendo, o sea, manteniendo los objetivos de aprendizaje que se...eh ahn proyectado en esa, o sea, que se quieren evaluar.

Como esto es parte de una investigación, se han encontrado ciertos hallazgos, entonces uno de esos es que se utiliza mucho la prueba escrita ¿A qué atribuye usted, que muy pocos profesores utilicen instrumentos como portafolios, entrevistas, dramatizaciones o proyectos de aula?

Lo que ocurre, yo pienso, principalmente que el docente necesita algo que se pueda, eh, multicopiar; en donde una sola prueba pueda servir para cuarenta niños, mientras que una dramatización tiene que separar en grupos, incluye un mayor trabajo, eeh, lo otro es que, eeh, la prueba puede dirigir mejor los objetivos de aprendizajes, mientras que otras evaluaciones, eeh, se le puede ir de las manos la cantidad de objetivos. En vez de dirigirlo a uno solo, puede incluir cinco, siente, diez, no sé, lo que quiera incluir; lo mismo en una investigación en terreno o... una salida educativa o... eh, visitar o ver alguna obra, son muchas, muchos más los factores, no lo puede dirigir tanto. Una prueba se hace, pueden ocupar la del año anterior, pueden solicitarle a otro colega...eh.... Viéndolo en la realidad que tiene cada docente, que el tiempo es limitado y ahí volvemos al tema pedagógico...

Según su experiencia, esos instrumentos... esos otros instrumentos que usted menciona, ¿dan cuenta de forma objetiva el aprendizaje que alcanzan los estudiantes que tienen NEE?

Sí! Sí es objetivo! Yo creo que sí es objetivo por qué... porque el alumno le cuesta muchísimo poder adaptarse a estas estructuras que existen de pruebas, le cuesta a veces, mucho entender lo que nosotros queremos a lo que queremos llevar la prueba y si nosotros tenemos otros tipo de evaluación, el niño puede desarrollar esas habilidades que él no puede hacer en su cotidianidad...eeeh... y por qué es objetivo? Eeeeh... Porque se puede comparar con otros alumnos, eem... no necesariamente va a tener que seguir, o sea, ella no... no quiero decir que no están adaptados, pero ellos no están acostumbrados o... no se han formado en esto de la educación de mercado, donde hay cuarenta niños por sala, en donde hay ruido... eso! No se puede! Pero si está en otro contexto, la evaluación, en donde el niño esté más tranquilo, en donde no tenga que pararse, sí puede ser evaluado objetivamente.

Gracias, ya para ir cerrando, las decisiones sobre las actividades de evaluación, son tomadas, principalmente, por profesores de aula y diferencial... eso es otro hallazgo que encontramos; ¿de qué manera podría beneficiarse un estudiante con NEE, si participara su familia dentro de la planificación de la evaluación?

A ver, dependiendo del contexto o de la necesidad que tenga cada alumno, porque la familia siempre va ser un pilar importante, porque es el primer ejemplo que tienen ellos, no estamos hablando del alumno, sino que el niño; siempre va a repetir lo que realizan sus padres. Si sus padres son bien dirigidos por la comunidad educativa, sí pienso de que va a ser un buen aporte; pero si los padres comienzan y son inconsistentes a través del tiempo, creo que no va a ser efectivo.... O si bien tenemos un contexto familiar... no favorable, ni para el alumno, ni para la comunidad escolar, creo que ellos no deberían participar.... Tamos hablando de la realidad de este colegio!, donde hay... padres que están ausentes, niños que son abandonados o familias completas que trabajan y el niño está solo... no sabemos si lo podemos comprometer realmente... a la familia.

O sea, no sabe si de verdad se beneficiaría el niño...

O sea, yo creo que sí se beneficiaría! Evidentemente se va a beneficiar! Ahora, la permanencia de eso a través del tiempo... porque... porque cuando los padres o los apoderados se comprometen en las terapias de sus hijos, y lo hacen bien, los niños logran objetivos... entonces, si nuestra educación fuera, eeeeh, tomada de la misma forma que una terapia, sí participarían... así, ahí, se lograrían los objetivos.

¿Con constancia?

Claaaro y permanencia a través del tiempo, porque las terapias de los niños no duran diez meses, duran varios años. Cuando los papás participan, se notan los cambios.

Entrevista 6: Profesora EGB, mención en Lenguaje y Comunicación,

NB2, 5to a 7mo año, establecimiento particular subvencionado

Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas en la evaluación de alumnos que tienen NEE?... las acciones que usted realiza.

Eeeh, bueno, las acciones están relacionadas con el trabajo que realizamos con la educadora diferencial, entonces... eeeh... se pueden considerar ciertas... adecuaciones, eeh... a las evaluaciones, ya sea por tiempo, en el caso de los estudiantes que tienen aprendizaje lento o... modificaciones en los, en las indicaciones del ítem... eh, desatacar ciertas palabras para que...eh... se entiendan mejor, lo que se está preguntando, agrandar letra... y el... en el caso de las clases incorporamos tutores a aquellos estudiantes, para que los puedan ir apoyando dentro de la clase.

Dígame, ¿Qué debe considerar a la hora de evaluar a un alumno que tenga FIL, por ejemplo?

¿Qué debo qué?

¿Qué debe considerar al momento de evaluar un estudiante con un cierto diagnóstico, como por ejemplo el FIL?

Eeeh, el desempeño que... Ha tenido durante el año en clases y laa participación o cuando uno está realizando revisiones del trabajo, vas viendo qué dificultades va presentando, entonces te das cuenta si acaso necesita algún tipo de adecuación adicional.

Actualmente, ¿Cómo realiza el proceso para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes que tienen NEE?

Eeeh... bueno, hay dos formas. Si alcanzamos a realizar... a tener nuestra reunión de coordinación con la educadora diferencial, realizamos la prueba en conjunto, en el caso que sea evaluación escrita, y se sugieren ciertas modificaciones a esta evaluación y si no, envío...si es prueba, la envío... a la educadora, con la pauta de corrección para poder realizar modificaciones pertinentes y ahí le coloco una observación, que qué es lo que podríamos considerar... pero en general, ahora, hemos intentado, de cierta manera llevarlo al tiempo... a incorporar, aumentar tiempo.

Profesora y ¿qué significan estas modificaciones que usted menciona?

Incorporar... ciertas palabras clave dentro de la evaluación, que permita entender mejor, por ejemplo los textos... eeh... disminución de alternativas... ese tipo de ajustes

¿Qué barreras encuentra en este proceso?

Que a veces por tiempo no nos alcanzamos a reunir, entonces, quizá sería... o sea, nos reunimos, pero nos reunimos después de la evaluación, entonces es complejo, porque no logramos coordinar anticipadamente con la educadora diferencial.

¿Y qué facilitadores encuentra para evaluar a estos estudiantes?

Eeh... que se conoce a los estudiantes, entonces sabes cuáles son las principales dificultades... eeh... por ejemplo en escritura, entonces uno tiene a ir, a revisar las respuestas que están dando, eeh... encerrar en círculo para que vuelva a realizarlo, hacerle sugerencias... y en el caso de evaluaciones dentro del curso, generalmente son grupales, entonces se van apoyando dentro de sus compañeros o amigos para... eeh... para tener un mejor desempeño y el logro del objetivo.

Mire, yo le voy a contar un caso: Pablo es un estudiante que ingresó a la escuela con 5 años y entró a PIE con un diagnóstico TEL. En 2do básico cambió su diagnóstico a DEA de la lectoescritura, que es frecuente en los estudiantes con TEL. Ahora Pablo está en 6to básico, con diagnóstico de TDA; nunca han dejado de darle apoyo y él sigue pasando de curso con aprendizajes mínimos.

¿Usted tiene algún caso así?... ¿que tenga muchas dificultades para aprender, para tener avances... que le cueste demostrar sus aprendizajes?

Eeh... personas... lo que pasa es que a veces, o aquellos estudiantes que están con mayores dificultades, no solamente está relacionado con el diagnóstico sino también con su ámbito emocional... entonces, eeh... suele suceder que puede incorporarse alguna desmotivación, ya sea por situaciones vividas en el hogar o por esta visión hacia la escuela diferente, como sentirse obligado...

¿Y usted está pensando en una caso específico?

Eeh... o sea en un caso que he visto cierta evolución... eeh... una estudiante de quinto año que le cuesta mucho, que no tiene mucha participación en clases, queee... es una estudiante que además de eso, al inicio del año, se... presentaba cierta desmotivación por venir al colegio, no era muy regular su asistencia, no tenía amistades; luego, con el paso del tiempo, porque ella, además de tener dificultades de aprendizaje, tiene una discapacidad en sus brazos, entonces... atribuimos con la educadora diferencial, que a lo mejor, eso la complicaba un poco y... luego de conversaciones, entrevistas con ella, conversaciones informales, tanto de la educadora diferencial, que la conoce de hace tiempo y... yo que la conozco de este año, se dieron como cambios y ella igual tuvo que haber, de cierta manera, arreglado la situación en el hogar. Conversamos con la mamá, entendiendo que su hija tiene un poco más de dificultades al aprender y que de cierta forma había que apoyarla y... ir destacando sus ámbitos positivos, como mayor interés, le compré estuche, eeh... cuaderno igual, entonces como que... a lo mejor sintió cierta preocupación por nosotras, desde nuestra parte y ahora vemos que está mucho más motivada, que está participando más, que no queda sola cuando realiza un trabajo en grupo y además es... tiene ya, amistades dentro del curso,

Considerando todos esos antecedentes que usted me menciona ¿Qué ajustes hace usted a esos instrumentos de evaluación que utiliza con ella?

Lo que sucede es que... eeh... generalmente se realizan evaluaciones grupales, trabajos, entonces, vuelvo a decir, esa es una gran oportunidad que tienen los estudiantes para lograr los aprendizajes, porque tienen un trabajo colaborativo con su compañero o compañera y ciertas dificultades que ellos tienen, se va compensando con la ayuda de su compañero o de su tutor y... con respecto a las evaluaciones escritas, que no son muchas, eeh... nosotros determinamos con la tía... con la educadora diferencial, qué tipo de evaluación hay que realizar, no es que sea siempre lo mismo.

Entonces, ¿qué otras consideraciones tiene usted con esta alumna?... porque me habló del trabajo grupal, pero otras consideraciones...

No, eeh, realizar ciertas conversaciones con ella, motivadoras para que sea, por ejemplo responsable con trabajos que tiene que entregar, con exposiciones, eeh, quizás su trabajo no cumple completamente con los objetivos, pero aún así destaco los aspectos positivos... verbalmente... entonces, eeh... siento que es una forma igual de seguir estimulando su trabajo

Gracias, ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de esta niña?

Mmmm... bueno, la prueba escrita... tengo, en evaluaciones con respecto al plan lectora, generalmente son trabajos, en clase, que realizan... como tendero literario, cubo literario, informe literario, etc., eeh... tenemos representaciones, eeh... producción de textos y... luego, su revisión, que puede ser de manera digital también, bueno no solamente de forma escrita, porque igual se le dificulta para escribir, entonces incorporamos también el uso de tics.

Y ¿Estos instrumentos le sirven con otros estudiantes, por ejemplo que tengan necesidades permanentes...?

Em... bueno en el curso no tenemos estudiantes con NEEP... pero sí se pueden utilizar, es que va a depender del objetivo planteado, o sea, la idea es tener una diversificación de estrategias de evaluación.

Profesora, como yo le decía esto forma parte de una investigación, donde se ha encontrado que la mayoría de los profesores sólo utilizan prueba escrita ¿A qué atribuye usted, que muy pocos profesores utilicen instrumentos como portafolios, entrevistas, dramatizaciones o proyectos de aula, como los que usted mencionó?

Eeh, porque les involucra más tiempo... o porque no conocen cómo elaborar el instrumento, o porque eh... tienden a quizás, una opción es, eeh... que la prueba escrita es más rápida de obtener resultados en su revisión.. eso!... y lo otro involucra un poco más de trabajo.

Gracias, y lo último, ya para terminar, las decisiones sobre las actividades de evaluación, son tomadas, y esto es otro hallazgo, por profesores de aula en conjunto con la profesora diferencial... ¿de qué manera podría beneficiarse un estudiante con NEE, si participara su familia en ese proceso de planificar la evaluación?

Mmmm... porque la fam... a ver! Les podría beneficiar porque la familia... eh... tiene una mirada quizás un poco distinta sobre el estudiante, tiene una mirada desde el hogar, y a veces tenemos estudiantes que tienen comportamientos diferentes, tanto en el hogar como en el colegio; entonces, quizás pueda aportar con respecto a lo que ellos conozcan sobre sus gustos, sobre las dificultades que van observando al momento de estudiar o... o en ciertas conversaciones que les permite conocer más a sus hijos e hijas y

enfocado no solamente en estudiantes con NEE, sino en un ámbito general de curso, porque al fin y al cabo todos los estudiantes son distintos y tienen diferentes necesidades, que es una mirada que tenemos que empezar a realizar los profesores de aula y además... eh, bueno las educadoras de nosotros... jajaj, me fui para otro lado con la respuesta!... bueno las educadoras de nosotros atiende no solamente a sus estudiantes que están dentro de PIE, sino todos los estudiante y eso le permite conocer más a los niños y niñas, porque los ven, no solamente en el área de lenguaje, sino en las otras asignaturas, como se van desempeñando y además, inclusive tienen entrevistas con su... con la... con la familia, entonces... te suma información, te entregan información que igual ayuda un montón. Ahora si nos pudiéramos reunir todos, creo que sería un gran trabajo, pero igual traería beneficios para el logro de aprendizajes con los estudiantes.

Entrevista 7: Profesora EGB, mención en Matemática, 5to y 6to año,

Establecimiento Municipal

Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas, cuando evalúa estudiantes con NEE?

Eeh, la adecuación y más que nada, lo que tiene que ver con los ítem, o sea hacerlo más entendible, más gráfico.

Mmmuy bien, ¿Qué debe considerar a la hora de evaluar, por ejemplo a un alumno que tenga FIL?

Eeh... generalmente que la actividad, que el problema, el ejercicio sea más eeh... enfocado a lo que él sepa, pero mayor adecuación que eso, por lo menos, hasta el momento, no he hecho

Ya, o sea, ajustar el nivel a lo que el niño sabe....

O... en este caso, si es que se demora demasiado, quitar ítem, menos números, menos cantidad de ítemes.

Actualmente, usted ¿Cómo realiza el proceso para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes que tienen NEE?

En este momento, para... no! me guío netamente por el apoyo de decreto en este caso, por la profesora en conjunto, porque yo evaluarlo independientemente, no! En este caso yo me ligo completamente a decreto... o sea, a la profesora diferencial en este caso.

Y eso significa qué....?

En este caso ella es la que me orienta más sobre el... la actividad que haya que corregir, donde hay que apuntarle más a ese niños, que preguntas puedo hacerlo... más adecuada a él y ese tipo de cosas

Comprendo, cuénteme y ¿Qué barreras encuentra en este proceso?

Eeh... de repente las barreras que... es... a mí, por ejemplo, en este momento, me es imposible adecuar mi clase para... integrar ese alumno, porque generalmente tengo que hacer la clase como para todos y la mayoría no... no tiene mayor problema en entender, entonces en hacer una actividad o a darle la misma explicación...eh... una actividad mucho más simple, más sencilla, en este momento, eso es lo que me complica... cómo hacerlo, cómo... cómo... cómo integrarlo...

¿En la clase?

En la clase, pero de manera que sea efectiva, porque lo puedo hacer, pero no sé si el... el impacto que va a tener para el alumno, va a tener para los demás niños.

¿Y con respecto a la evaluación de los aprendizajes de ese alumno?

Eeh... lo que me complica es saber si realmente le estoy evaluando lo que él sabe... o... le estoy haciendo la pega más sencilla, en este caso para que él salga bien evaluado, pero no está recogiendo lo que él realmente sabe.

O sea... ¿Que apruebe?

Claro, que me demuestre que realmente está aprobando o que... está entiendo lo que hace.

Cuénteme y ¿con qué facilitadores cuenta usted para evaluar a estos estudiantes?

Eeh... el proceso de evaluación?... eeh... en este caso, particularmente es la planificación en conjunto con la profesora diferencial... ese es mi mayor apoyo en este momento, porque yo no.... No conozco mucho el... en este caso... conozco lo que es el problema que existe, distintos tipos de ritmos, distintos tipos de dificultades, que a lo mejor va a ser más concreto, eeh... más simbólico, pero yo... en este sentido me afirmo completamente en mi pareja diferencial...

Usted menciona un caso, un caso que al parecer tiene muchos problemas de aprendizaje ¿Si?... que usted dice no, no sé si da cuenta de lo que él sabe realmente o simplemente estoy logrando que apruebe... Cuénteme un poco más de ese caso:

Eeh... bueno son varios, que son, generalmente los límites que puede que una... en una evaluación me salga aprobado, o que tenga la mayor parte de las... de su prueba bien hecha, pero puede que quizá la guía es muy directa con él... pero si yo tomo esa misma prueba en dos, tres meses más, a lo mejor, estoy segura que no me va a sab..., no va a salir el mismo resultado y es ahí donde está la duda si es que realmente la adecuación, eh, la guía, el tiempo extra que uno le entrega a un niño, está realmente siendo efectivo o es solamente para el momento para que apruebe.

¿Y qué ajustes usted realiza en los instrumentos de ese niño?

Depende... eh... en algunos casos se le quitan ítem, en otros casos se le quitan alternativas, en otros casos se les da más tiempo o se le parcela la prueba... eh... o... derechamente se quita la complejidad de una pregunta... se le hace más concreto.

¿Se baja el nivel?

Sí

¿Por qué considera usted que esos ajustes son los más adecuados para ese estudiante que tiene FIL?, porque usted mencionó el FIL

Porque... eh... no les cuesta tanto entenderlo, ya? Y son adecuados a lo que ellos entienden que es lo más concreto en este caso... generalmente demuestran los niños más limin... límites que son mucho más concreto, entonces necesitan esa ayuda.

Además de los ajustes que me nombró, ¿qué otras consideraciones usted tiene con este tipo de estudiantes?... como este niño que me menciona que es FIL

Generalmente se le... le... le doy más apoyo en aula, en clases

¿Durante la clase?

Durante la clase y en las pruebas tiene apoyo, también, ahí de... tiene que estar la profesora diferencial el día de la prueba, por ejemplo... no se puede hacer una prueba en un día que ella no esté en sala.

¿Planifican también eso?

Sí.

Muy bien, ¿Qué instrumentos utiliza con ese estudiante?; instrumentos de evaluación para ese estudiante

Eeh... este año alcancé a utilizar, eeh... pruebas de selección múltiple, pruebas de desarrollo, pero... ah! Y también algunos tipos de trabajos pero más concretos, hacer... por ejemplo... eh ¿Cuánto se llama esto? Eh... líneas de tiempo, no... no se llaman líneas de tiempo..., pero hacer otro tipo de trabajos más concretos que le ayuden a ellos a hacer más... más entendible, por ejemplo el taller...

Pero para comprender mejor...?

Sí, para comprender mejor, en este caso se hizo a modo general una actividad más concreta que iba directamente dirigida a ellos, pero que se hizo a modo general.

Y los ajustes que usted ha mencionado que realiza, lo instrumentos que usted me ha mencionado que utiliza... ¿Le sirven para cualquier NEE?

Eeeeh... Sí, yo pienso que sí, que sirven para cualquiera... en este caso; porque lo, lo, como lo más difícil en este caso de... de atender son los límites. No sé, poh, los que son hiperactivos, las mismas adecuaciones les van a servir a ellos...

¿Realizan los mismos ajustes, entonces con otros?

Sí

Como yo le contaba esto forma parte de una investigación y uno de los hallazgos es que los profesores utilizan muy pocos instrumentos diferentes, como portafolios, entrevistas, dramatizaciones. ¿A qué atribuye usted, según su experiencia el que se priorice el uso de prueba escrita?

En mi caso, en matemática es mucho más difícil ocupar otro... otro tipo de recurso que no sea el concreto...por ejemplo el hacer material concreto... eeh... y porque es como lo que a mí me deja evidencia de que si está avanzando o se está quedando ahí mismo, que es la única forma que yo tengo de ver si sabe hacer un procedimiento bien... o si el procedimiento, en algún momento se equivocó, o en qué parte deeee... de un, de una ecuación, por ejemplo... eeh... hizo otra cosa... a mí, por lo menos, en matemática considero que es mucho más difícil hacer variada cantidad de evaluación que no sea prueba... la, la, la... la prueba más tradicional.

Comprendo y, bueno, para ir cerrando, para terminar: otro hallazgo es que las decisiones sobre las actividades de evaluación, son pensadas por profesores de aula y diferencial... ellos toman esas decisiones ¿de qué manera podría beneficiarse uno de sus estudiantes con NEE, si participara la familia en ese proceso de planificar la evaluación?

Sí... estuviera la... familia... Eeh... bueno, yo pienso que si la familia conociera el procedimiento que uno utiliza con el, con el alumno, en este caso pienso que podría haber un mejor apoyo, en el sentido de que si es que ese alumno es acompañado efectivamente por su familia en el estudio, en hacer la tareas y conocen la forma en que va a ser evaluado el alumno, puede que ahí sea un gran aporte.

O sea, usted se refiere como a implementación de rutinas en el hogar?

Claro, pero no sé si... si... incorporar a la familia para que nos oriente a nosotros cómo hacer la evaluación, no sé si sea efectivo eso... porque... eeh... también tenemos que pensar que cuál es el conocimiento que tiene la familia también para intervenir en lo pedagógico... en la escuela... puede ser más un apoyo, que una guía, en este caso, pienso yo, para los profesores.

¿Y ese apoyo sería beneficioso?... como apoyo

Sí... sí... sería beneficioso para el, para el, para el...

¿Pero para el estudiante también?

Siempre que sea constante, si.... sí, para el estudiante... bueno, nos enriqueceríamos todos, pero principalmente sería el beneficiado el estudiante.

Entrevista 8: Profesora EGB, mención en Lenguaje, 2do básico,

Establecimiento particular subvencionado.

Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas, cuando evalúa estudiantes con NEE?

Eeh, las acciones en evaluación?... evaluativas?

Sí, para evaluar a un niño que tiene NEE

Es que... no quiero contestar equivocadamente, entonces... ¿te refieres al cómo evalúo o qué evalúo?

A todas las acciones que realiza...

Bueno, primero, básicamente y lo más importante está el trabajo que se hace con el PIE. Las evaluaciones, eeh, por lo general, están adecuadas en base a la necesidad del niño... eh, estas adecuaciones, tienen que ver con la observación en aula que hace la profesora y la profesora especialista, además del diagnóstico del chiquillo; entonces puede pasar desde... adecuar un instrumento escrito, por ejemplo, en el caso de lenguaje, eeh, donde las pruebas son estandarizadas, las que se utilizan acá... eh... a modificarlas totalmente, sacando el texto gigante que suelen tener, reduciéndolo para centrarnos en que el chiquillo atienda básicamente en lo que necesita entender para contestar esa prueba... eh... dándole varias... eh... ayudas visuales, por ejemplo, que es lo que realiza la profesora especialista, eh, subrayando partes que son importantes para que el niño, visualmente las vea; o encerrándolas con colores, eh... dando espacios más grandes para responder, cuando es por escrito, eh... dándole tips de recuerdo, como por ejemplo el tema del inicio con mayúscula, terminar con un punto... eh... en el caso de chicos que tienen...

Por ejemplo TEA:

Bueno, es que ahí las adecuaciones son distintas. Si bien, también se trata de tener un instrumento más breve, eh, se centra en el apoyo de estar con él, de evitar que él de la evaluación solo. Por qué, eh, porque en el caso de mi alumno TEA, él, su espectro está muy... muy adentro, por decirle... él es como más... si es que lo clasificamos como antes, porque a nosotros nos enseñaron que hoy día todo es espectro autista y ya no podemos hablar de Asperguer, como un pariente del autismo; sino que es todo espectro autista... eso entiendo yo! Pero si lo clasifico de la otra forma, a mí me acomoda más decir que el Diego es autista y no Asperguer... si es que usáramos la clasificación antigua; ya, porque él, él se ensimisma demasiado, entonces, para dar una evaluación con él, uno tiene que asegurarse de que él esté en su evaluación, porque él se va! Es una de las cosas que nosotros tenemos que hacer con él... eh, el guiarlo completamente y traerlo a este, a este plano.

Ahora, dentro de las acciones que usted realiza para evaluar a este y a otros estudiantes que tienen NEE, ¿Qué barreras encuentra?

Mmbueno, varias! Primero que no siempre cuento en aula con una persona que esté ahí, asistiendo a Diego; porque yo tengo que asistir a cuarentitantos alumnos y no puedo estar... eh, todo el tiempo concentrada en él. Esa es una principal barrera! Porque de pronto ha pasado 15, 20 minutos que yo termine de dar la vuelta al curso y voy a ver a Diego y el Diego no ha hecho nada! ¿Y no ha hecho nada por qué? Porque no está presente en este plano, como te dije anteriormente. Esa es una de las barreras!

¿Y qué facilitadores encuentra?

A ver...

¿Para realizar todas esas acciones que usted mencionó antes?

Bueno, primero trabajo con especialista; que el trabajo con especialista no es algo aislado, por lo menos en mi centro de trabajo... eh, contamos con reuniones semanales para poder planificar en conjunto; los tiempos en que vamos a... a... permanecer juntas en el aula, son planificados y...el... conocimiento que la especialista también tiene de los diagnósticos de los niños, también es acabado. Para mí, eso es un facilitador, o sea, los otros momentos en que yo no voy a estar con ella en el aula, también tengo claro los tips que ella me ha dejado de cómo tratar a estos chiquillos. Esos son facilitadores! Ahora, por mucha coordinación que tengamos nosotras como equipo, sin embargo, siempre va a faltar gente, porque no, no, no está dentro del contrato, del programa o del plano del decreto que sea, que permanezca en aula al 100%, que sería lo ideal.

Usted me habló de un caso, Diego, que al parecer tiene bastantes necesidades de aprendizaje. ¿Qué ajustes hace a los instrumentos de evaluación que utiliza con Diego?

A ver... la mediación del tiempo, la mediación de una persona, el ajustar la prueba en cuanto a que sea menos densa en los, en la lectura...

¿Textos más breves?

Textos más breves! Eh.. apuntar más a lo explícito y menos a lo implícito, eh... y... bueno en el caso de matemática, a Diego suministrarle el material concreto para que él pueda realizar los ejercicios que a él se le plantean! Que no son los mismos que se le plantean al resto, porque él... reconoce un ámbito menor de numeración.

¿O sea, se ajusta todo el instrumento de evaluación para él?

(Gesto afirmativo)

Y ¿Por qué considera que esos ajustes que menciona, son los más adecuados para Diego?

A ver! Eh... como dije anteriormente, en cuanto al conocimiento del niño y de lo que hemos visto que él puede rendir. Ahora, esto, eh... no ha sido una cosa de decir: este niño necesita! Nosotros, del convencimiento! Nos hemos equivocado antes, entonces nos hemos dado cuenta a través de que nos hemos equivocado, que eso era demasiado para él, quizás... de... en las primeras pruebas, por ejemplo donde él fracasó... un, nunca uno debe hablar de fracaso con los chiquillos! Porque en realidad, ellos no fracasan; uno se equivoca en el instrumento que eligió para él. Una hoja, una hoja así! Sin, sin cuerpo, sin nada, era algo... Eh, no sé! No voy a pensar con esto! Por último tener el material concreto para el Diego, para que él se motivara o preguntara qué había que hacer. Lo tengo menos ausente con eso.

¿Y qué instrumentos utiliza para evaluar a Diego?

A ver! Quedamos en lo mismo! Seguimos adjun... ajun... ajustándole el instrumento escrito, como le digo.

Ya, ¿Sólo instrumento escrito?

En este momento, sólo instrumento escrito, pero ajustado con todos estos otros implementos que van en ayuda de que él pueda... hacer este vaciado, digamos, a este instrumento...

Muy bien...

Eeh, espéreme! No suele, eeh... el instrumento escrito... Ni en matemática, ni en lenguaje, no suele ser para ninguno de los niños, in instrumentos que ellos tengan que eh... escribir mucho...ahora, estoy... quizás me estoy centrado equivocadamente, porque sólo me estoy centrando en la evaluación medial y final de un proceso, no en todas las evaluaciones de proceso que hacemos... que ahí no se ajusta el instrumento escrito... que ahí vamos cotejando el tema del trabajo en clase, ya? Que él tiene que ver con... con el uso de lo que él toca, de lo que puede, de lo que nos evidencia que puede lograr hacer.

Comprendo... Profesora, yo le contaba que esto forma parte de una investigación y uno de los hallazgos es que muy pocos profesores utilizan instrumentos como portafolios, entrevistas, proyectos de aula. ¿A qué atribuye usted, según su experiencia, que no se utilicen tanto?

Al tiempo! Al tiempo y la cantidad de alumnos. Nada más que eso! Porque, cuando tú tienes niños con NEE, tu requieres de estar más centrada en ellos y si a esto le sumas la exigencia de tener un proyecto que... ¡Hemos hecho! Que hemos hecho... eh... no ha sido tampoco, tan... desastrosamente desgastante, o sea han sido... siempre experiencias que son enriquecedoras... pero involucra mucho más tiempo del que tú tienes realmente para estar en el aula...

Y por eso se... privilegia...

Se privilegia lo otro, no es que se deje de lado.

Comprendo, bueno, finalmente, ya para ir cerrando. También se observó dentro de los hallazgos, que las decisiones sobre las actividades de evaluación, son tomadas por profesores de aula, en conjunto con la profesora diferencial... ¿de qué manera podría beneficiarse un estudiantes que tiene NEE, si además participara su familia dentro de la planificación de sus evaluaciones?

¿De qué manera podría beneficiarse el estudiante?

Sí... si participara la familia...

Yo creo que de muchas maneras, porque... yo siento que... que la familia, si bien, es un super buen potenciador de muchas cosas, también es un... invisibilizador de muchas otras. Eh... y creo que, al involucrarse en la evaluación o en todo el proceso educativo formal, los chiquillos lograría, ellos, eh... ¡ver! Aquellas cosas que el corazón no les permite ver... y... y dar otros insumos en casa, que ellos se niegan rotundamente a ver... aaaah, ¿dar?, porque no los ven... enfocándolo desde ese lado, no sé si era el lado correcto, pero... pero yo creo que eh... yo insisto, me centro en... en... el diagnóstico de este chico, Diego, que hemos estado hablando, para sus padres, él está en primero básico, por lo tanto el diagnóstico formal se lo entregaron hace un año atrás... un año y un poco más, quizá. Ha sido un proceso, un duelo, un dolor y una recurren... un recurrente ir al tema de... “yo lo veo con los primos y él está bien; yo lo comparo con los amigos de allá y está bien”. Cada vez de ir, eh...tratando de negar que aquello sí está presente. Y para nosotros en aula, con la profesora especialista y con... con la... la asistente de aula, es evidente! Es claro! O sea, para nosotros no es cuestionable, dentro de nuestra experiencia y... menos irrefutable, frente al diagnóstico. Pero ellos no ven y siento que, desde ahí también se pierde apoyo, porque este chiquillo no se trata de... solamente... enseñarle “a”, en relación a... a lo cognitivo, a lo académico, aino que hay todo este factor social que se... que no se potencia! De manera adecuada, porque los papás no lo ven.

Entrevista 9: Profesora Educación diferencial, Establecimiento municipal, 3ro, 4to, 5to y 8vo básico.

Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas, cuando evalúa estudiantes que tienen NEE?... las acciones que tiene que realizar para llegar a evaluar a estos estudiantes, no de diagnóstico, sino de evaluación de los aprendizajes:

Eeh, bueno, se.. hace evaluación... eh... para ver los avances... a mitad de año, y... evaluación final. Eeh... Eso con respecto a ciertas áreas que se evalúan para ver sus habilidades en las asignaturas... y... eh... emmmm... y, eh... también emm, dentro de las evaluaciones que tienen ellos durante el año, también se le hacen adecuaciones, de acuerdo a las necesidades que tengan.

¿Qué tiene que considerar a la hora de evaluar un estudiante con TEA, por ejemplo?... ¿O con FIL?... ¿Hay alguna consideración especial?

Eh, va a depender de las características del alumno, eeh... de acuerdo a su diagnóstico, obviamente, va ser diferente eh, por ejemplo, eh... eh... eh...se... por ejemplo, para el caso de los niños con discapacidad intelectual o con FIL, eh... la prueba no puede ser con tanta dificultad para ellos, en caso de que estén más atrasados con respecto a su curso... eh... y de acuerdo a cómo hayan salido en la evaluación inicial... en cuanto a... su pensamiento, eh, eh, como está su memoria, la capacidad de argumentar en la preguntas...

¿y qué barreras encuentra en ese proceso?

Eeh, bueno, eh, para ese proceso, a veces es engorroso la parte en que... eh, que uno , eh se pone de acuerdo con el profesor de aula y que la... prueba sea enviada con anticipación...eh... y, eh.... Muchas veces uno no está al tanto de cuáles son los indicadores para la evaluación, ya! Solamente se ve el formato... eh, que otra barrera puede ser?... eh.... No, creo que esas principalmente.

¿Y facilitadores para realizar ese proceso?

Eeh... ¿Facilitadores?... mm yo creo que la...eval... la eeh, las mism... las evaluaciones que uno le ha hecho al niño, de acuerdo al, eh, al diagnóstico... para... o sea las competencias que uno conoce del alumno. Creo que eso sería un facilitador para adecuar una evaluación.

Mire, profesora, le voy a contar un caso, de Pablo, que es un alumno que ingresó a la escuela con 5 años y entró a PIE por TEL. En 2do básico cambió su diagnóstico a DEA de la lectoescritura. Ahora Pablo está en 6to básico, con diagnóstico de TDA; nunca han dejado de darle apoyo y él sigue pasando de curso con notas mínimas sus aprendizajes son escasos. ¿Usted tiene algún niño como Pablo... que tenga bastantes dificultades de aprendizaje, a pesar de los apoyos?

Sí, de hecho, pasa mucho que los alumnos que tienen TEL en algún momento, luego tengan dificultades del aprendizaje... eh... y... puede pasar lo del caso de él, que vuelve a cambiar después de diagnóstico. Y... y... ahí... hay... se debe a... que... o fue un mal diagnóstico o no se trabajó en base a las competencias que tenía él o a las debilidades que se pudieron haber superado con anticipación.

Y usted tiene un caso como ese?

Sí, si existen casos como ese.

¿Y qué ajustes hace a los instrumentos de evaluación de ese niño?

Eeh... ¿Ajustes en la evaluación?

Sí, ¿Qué ajustes le realiza al instrumento de evaluación? Usted decía que intervenía el formato.

Sí, el formato, el nivel de exigencia... eh... y bueno, el... el tiempo también que se le otorga para dar la evaluación... eh... y... em...el tipo de pregunta... a lo mejor, cambiar eh, cambiar cómo se, cómo se le va a evaluar. Bueno va a depender, eh, a veces, es mucho el cambio, otras veces no tanto.

¿Y qué instrumentos utiliza para evaluar los aprendizajes de ese niño?

Eh, pautas de observación o alguna pauta para corregir la misma evaluación.

Aah, ¿Esos ajustes que usted mencionó para niños que tienen muchas dificultades, le pueden servir a otro niño, por ejemplo que tenga déficit atencional?

Eeh... no! Porque... o sea... a qué... ¿qué diagnóstico tenía?... ¿al mismo niño, hacerle la misma prueba?

No, a otro niño, porque usted me habló de un caso que tenía muchas dificultades, como el ejemplo que yo le daba y le pedí que pensara en un caso con muchas dificultades. Pero a otro que tenga TDA, por ejemplo, que no tenga tantas dificultades para comprender, pero sí muy inquieto... ¿Le servirían los mismos ajustes?

Aah! No!, no, tiene que ser distinto y... eh... y tiene que ver más... eh... con el ambiente, para que no se desconcentre... eh... y supervisar que no haga la prueba de una forma impulsiva, que revise. Son otros... otros ajustes los que hay que hacer. Se tienen que hacer.

Y los instrumentos que usted utiliza, ¿Cuáles son? Me había mencionado ¿pauta de cotejo y pauta de observación?

Sí!

¿Nada más?

Sí!

Le volví a repetir eso, porque, como esto forma parte de una investigación, uno de los hallazgos es que muy pocos profesores utilizan instrumentos como portafolios, entrevistas, proyectos de aula. Según su experiencia, ¿A qué atribuye usted, que no se utilicen esos instrumentos y se priorice la prueba escrita?

Eeemm... por tiempo, creo yo? Porque al hacer otras cosas, eh, el profesor necesita más tiempo para organizarlas y... y hacer todo el proceso que tenga un inicio y que tenga un... un final. Y creo que el tiempo más que nada porque... eh... obviamente... el hacer otro tipo de evaluación o un instrumento que muchas veces, uno piensa o es así que puede tomar más tiempo que el debido... entonces, eeh... muchos, se busca el trabajo más fácil no más, o lo que se alcance a hacer en las horas que tengamos para... para... para crear los instrumentos.

Comprendo, bueno, ahora para ir cerrando. Otro hallazgo es que las decisiones sobre evaluación, son tomadas por profesores de aula, en conjunto con la profesora diferencial... ¿de qué manera podría beneficiarse un estudiantes que tiene NEE, si participara su familia dentro de esta planificación de la evaluación de los aprendizajes?... si la familia estuviera ahí, al momento de pensar cómo vamos a evaluar los aprendizajes de este niño.

Emm... ayudaría a... a conocer más las características del alumno, en donde ve la familia que se puede desempeñar mejor... eh... porque lo conocen más y saben que... qué cosas él... a qué puede responder... eh... y, ayudaría a que el niño se motive más... eh.... Por aprender, ya que va a participar su familia y ahí se le van a dar otro tipo de oportunidades. Tal vez, hasta haya mejoría sólo por la motivación.

Mejorías, usted se refiere a...

¡A avances!

¿En cuanto a calificaciones?

¡Sí!

Entrevista 10: Educadora de Párvulos. NT1, Establecimiento Particular

subvencionado.

Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas, cuando evalúa estudiantes que tienen NEE?... las acciones que tiene que realizar para llegar a evaluar a estos estudiantes, no de diagnóstico, sino de evaluación de los aprendizajes:

¿Las acciones que nosotros realizamos en el aula?

Claro

Eeh, ¿Con el equipo PIE?

Ah ¿Realiza acciones con el equipo PIE? A ver cuénteme.

Con el equipo PIE, se trabaja 3 veces a la semana... con educadora diferencial. Se trabaja sí con el curso completo, o sea no se trabaja solamente con los chicos que tienen necesidades educativas.

Sí hay un trabajo... en sala, digamos, en la ubicación que nosotros hacemos de sala... se va trabajando sí, con los chicos que tienen necesidades educativas, como más personalizado; pero las actividades que se realizan en sí con la educadora diferencial es para el curso completo.

Y las acciones de evaluación, específicamente...

Las de evaluación! Al momento de evaluar... no hay evaluación diferenciada.

¿Cómo lo realiza cuando tiene un niño con NEE?

Eeh... Es que, de las necesidades educativas que tenemos... específicas, en este caso de Gabriel, por ejemplo que son de leguaje. Y con... Renato y Florencia, se trabaja más que nada personalizado. Las evaluaciones igual son más personalizadas con ellos dos.

Si usted llegara a tener... ¿Entiendo que tiene una niña con necesidades permanentes?

Sí, Sofía

Ya... ¿Qué debe que considerar a la hora de evaluarla?... ¿Hay alguna consideración especial?

En el caso de ella, puntualmente son varios factores. Uno en el caso de comprender... escuchar lo que ella está mencionando, porque tiene problemas para gesticular. Entonces hay que estar muy atentos a lo que ella nos va contestando en el momento de evaluar. En el caso de la lectoescritura, ella si bien motricidad fina se maneja bastante bien, tiene problemas de visión, por lo tanto se le dificulta la escritura de lo que nosotros le pidamos, de todo... entonces ahí nosotros tenemos que... tomas más tiempo! O sea, sí logra hacerlos, pero con ella toma más tiempo.

Ya, se considera el tiempo, entonces...

Sí, lo principal.

¿Actualmente, cómo realiza este proceso para evaluar estos alumnos?, porque usted me dice que no realizan evaluación diferenciada, entonces ¿cómo lo hacen?

Lo que pasa es que las actividades de nosotros, generalmente son actividades grupales, donde generalmente vamos considerando a estos chicos como capitanes o líderes de estos grupos; donde nos permite a nosotros poder ver cómo están trabajando y poder saber si están obteniendo los logros que nosotros esperamos.

¿Encuentra barreras en este proceso?

No... no. A nosotros nos ha dado hartos frutos, hemos podido evidenciar de mejor forma los aprendizajes adquiridos por ellos.

Entonces, ¿cuáles son los facilitadores para realizar ese proceso?

Eeh... ¿Facilitadores?... podría ser... mm. No sé si considerarlo: la organización con el equipo. Nos organizamos con el equipo, el hecho de que seamos igual hartas personas en sala, podemos estar más pendiente de cada uno o detalles que se te pueden ir escapando. Otras, estar pendientes de ir observando.

Mire, profesora, le voy a contar un caso, de Pablo, que es un alumno que ingresó a la escuela con 5 años y entró a PIE por TEL. En 2do básico cambió su diagnóstico a DEA de la lectoescritura. Ahora Pablo está en 6to básico, con diagnóstico de TDA; nunca han dejado de darle apoyo y él sigue pasando de curso con notas mínimas sus aprendizajes son escasos. ¿Usted ha tenido algún caso como Pablo?

En el nivel nuestro que son tan pequeños, no. Ningún caso que sea tan severo como el de Pablo.

¿Y algún alumno suyo que las profesoras de básica le han contado que no ha tenido ningún progreso?

Me parece que sí ha habido casos... que, de otras colegas... podría ser...

¿Algún alumno suyo del año pasado, o de hace dos años atrás?

Hasta el momento, podría ser... en los niños que están en segundo básico ahora... el caso de Rodrigo... que quizás cuando nosotros lo tuvimos no evidenció ninguna dificultad y él me parece que está ahora sí con un déficit atencional severo...y... el que tampoco estaba diagnosticado era Javier... que también está en segundo. Hay varios de segundo! Que quizás en ese momento no se evidenciaba.

¿No se evidenciaba tanta dificultad?

No... quizás en el caso de Javier, lo vimos por una parte, casi de que era un chico intelectual, porque tenía respuestas para todo; pero con su hiperactividad ahora, provoca casi esta disminución digamos en los aprendizajes.

¿Y qué ajustes usted realizaría a los instrumentos de evaluación para un niño así?

Eeh... Que el instrumento de evaluación que se utiliza aquí en el colegio, mayores modificaciones nosotros no podemos hacerle, porque ese es del Ministerio; entonces modificación nosotros no podemos hacer a ese instrumento. Ahora lo que nosotros hacemos diariamente en sala, y en ese, que es la escala de apreciación que nosotros utilizamos, quizás ahí sí podemos hacer algunos ajustes al ir evaluando ¿Qué ajustes haría?... ¿Qué ajustes?... eh, dentro de los que nosotros tenemos que son como un poco más activos nos ha funcionado de repente... evaluarlos más solitos, evaluarlos en forma individual. No es habitual, porque como te decía nosotros no hacemos evaluación diferenciada, pero según el momento como estén ellos... nosotros vamos ajustando la evaluación, pero eso es rara vez, rara vez, es dependiendo del estado anímico que ellos tengan en ese momento; no es algo que tengamos que todo el tiempo realizar esa acción para, para poder evaluarlos.

Ahora, usted me decía que utiliza ¿una pauta?

La escala de apreciación

Una escala de apreciación ¿y esa también es del Ministerio?

No, esa es otra, pero también va considerando cada uno de los aprendizajes específicos que se consideraron en la unidad... en cada una de las experiencias, se va utilizando un aprendizaje específico y eso después se va evaluando. Una vez que finalizan la unidad.

Tía, ahora para ir cerrando. Esto se trata de una investigación y ahí se ha observado que las decisiones sobre evaluación, son tomadas por profesores de aula, en conjunto con la profesora diferencial... ¿de qué manera podría beneficiarse un estudiantes que tiene NEE, si además participara su familia dentro de esta planificación de la evaluación de los aprendizajes?

Más que nada ¿Cómo sería la intervención de la familia? En este caso... Emmm, yo creo que ahí hay que ir evaluando cada caso, cada tipo de familia. O sea que es ideal la participación de la familia en cada caso pero en ocasiones puede ser sean lo contrario; que perjudiquen, que entorpezcan todo este proceso. En los casos que tenemos nosotros en nuestro nivel... em... sería bastante beneficioso que participara la familia. Em, nosotros contamos igual con el apoyo de ellos, lo que nosotros contamos, lo que nosotros pedimos... eh en todo participan.... Em... generalmente cuando se les menciona cuáles son los aprendizajes, qué lo que hay que reforzar, ellos siempre están pendientes de eso, de realizarlos y quizás si los incluyéramos un poquito en la planificación, nos ayudaría y nos permitiría ver lo que quizás nosotros acá en sala no podemos ver.

Y quizás los papás, como ello siempre están pendientes igual, eh, podrían identificarlo en casa, eh conversar con nosotros y una vez que hagamos la planificación consensuar lo que ellos ven con lo que nosotros rescatamos acá en la sala.

Entrevista 11: Profesora EGB, mención en Lenguaje y Comunicación,

2do año, Establecimiento Municipal.

Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas en la evaluación de alumnos que tienen NEE?... o sea todas las acciones que usted tiene que realizar.

Eeh, ¿Para evaluar? ¿Sólo para evaluar? bueno, tengo que adecuar el instrumento de evaluación... también, depende del grado de discapacidad o del problema que tenga el niño, va a ser las medidas que voy a tomar; pero dentro de las que podría tomar sería, eh, adecuar el instrumento, adecuar el tiempo de evaluación, que podría darle más tiempo para que responda o hacerlo distinto en el sentido que lo podría hacer oral si es una prueba escrita. No sé, algún tipo de estrategia, si fuera una disertación por ejemplo, podría ser individual, no con los compañeros; es que depende del problema que tenga el alumno... del diagnóstico.

Muy bien, y ¿Cómo realiza el proceso para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes que tiene, por ejemplo, TEA?

Mmmm...

¿Realiza las mismas acciones que usted mencionó o agregaría otras?

Sí, yo creo que ahí hay otras más que agregar, porque se parte de una adecuación, en el caso de los niños autistas se parte de una planificación... de la planificación, entonces, probablemente el instrumentos sea distinto al de los otros... al de sus compañeros.

¿Y qué barreras podría encontrar en este proceso?

Eeh, a nivel más práctico, en aula, en a lo mejor podría tener algunas dificultades ¿A eso se refiere usted? Por el hecho de estar integrado al aula, de tener distintos grupos, distinto, eeh no sería el mismo tiempo, probablemente sería en otro horario, a lo mejor en la sala con la educadora diferencial, a lo mejor, eh, tendría que conversarlo con ella.

¿Y con qué facilitadores cuenta para evaluar a estos estudiantes?

Sólo con la educadora diferencial, en este minuto.

¿Que podría apoyar dentro del aula común?

Dentro del aula común y eventualmente en el aula de recursos, depende de la disponibilidad de ella.

Ahora, profesora, yo le voy a contar un caso: Pablo es un estudiante que ingresó a la escuela con 5 años y entró a PIE con un diagnóstico TEL. En 2do básico cambió su diagnóstico a DEA de la lectoescritura. Ahora Pablo está en 6to básico, con diagnóstico de TDA; sigue en el PIE, nunca han dejado de darle apoyo, pero sigue pasando de curso con aprendizajes mínimos. ¿Usted tiene algún caso así?...

Sí, si he tenido. Más que alumnos míos he conocido casos... casos más externos...

Pero cuénteme un poco de un caso así, que a pesar de los apoyos no progrese...

Eeh... Un niño con retardo mental, con discapacidad intelectual, que a pesar de todos los apoyos... no era alumno mío!... pero estaba en sexto y a pesar de todos los apoyos que recibió, que por lo menos a mí me señalaban que había recibido, incluso asistente de aula sólo para él, no había avance, no hubo avance y estaba en ¿sexto? Y tuvo que ser derivado a una escuela especial... después de haber estado mucho tiempo en la escuela que...

Bueno, considerando que la normativa nos indica que debemos facilitar la progresión de estos estudiantes en el sistema educativo... ¿Qué ajustes usted realizaría en sus instrumentos de evaluación, para ese estudiante o para un estudiante que tenga esas características que usted recuerda?

¿Qué ajustes evaluativos?... eeh....

¿Le haría ajustes a ese instrumento de evaluación o haría otro totalmente diferente?

Eeh... es que insisto como lo que dije antes, si es... depende del grado de dificultad que tenga, o sea si va al nivel del curso, si no va al nivel del curso; probablemente si no va al nivel del curso, el instrumento tiene que ser distinto. Ahora, em, va a ir pasando de curso, pero no va a tener el mismo nivel que sus compañeros, no va... a lograr tener las mismas, no sé puh, habilidades, conocimientos que el resto de los compañeros, porque va ir, no sé, probablemente desfasado, no sé, conozco casos de alumnos que solamente han aprendido a leer y pasan de curso sin saber escribir bien... eh, sin comprender bien, pero para él o para su diagnóstico es un avance que ya sepa leer, por ejemplo.

Entonces, usted me indica que hay que hacer un instrumento de evaluación totalmente diferente, específico para ese estudiante...

Yo creo que sí, en esos casos sí.

Ya, y además ¿requerirá ajustes de tiempo, de características de diagramación del instrumento?

Sí, yo creo que sí... sí, de todas maneras, porque es totalmente distinto al grupo.

¿y qué instrumento utilizaría para evaluar a ese estudiante?

Eeh... emmm... bueno, todos los que podríamos...no sé... instrumentos escritos, orales, depende si sabe escribir, si sabe leer bien.

Dentro de la investigación, se ha encontrado que la mayoría de los profesores sólo utilizan prueba escrita ¿A qué atribuye usted, que muy pocos profesores utilicen instrumentos como portafolios, entrevistas, dramatizaciones o proyectos de aula, como los que usted mencionó?

Mmm... a eeh, yo creo que por una parte desconocimiento, porque para evaluar, por ejemplo, no sé, una dramatización, una obra, una representación, tienes que saber generar la pauta de evaluación, generar una rúbrica... y... yo creo que muchas no lo saben hacer o no tienen el tiempo para hacerlo y es más fácil hacer la prueba... o sea! Totalmente honesta!

Gracias, y para terminar, las decisiones sobre las actividades de evaluación, son tomadas, y esto es otro hallazgo, por profesores de aula en conjunto con la profesora diferencial... ¿de qué manera podría beneficiarse un estudiante con NEE, si participara su familia en ese proceso de planificar la evaluación?

¿Si se incorpora la familia? Eh, mucho yo creo que... es muy significativo, porque son el principal pilar en el caso de estos niños, entonces si son reforzados en casa y tienen conocimiento o han participado en la planificación, al menos... van a poder apoyarlos y si es así, en el caso de los alumnos que yo he tenido, por lo menos, que han tenido un apoyo sistemático, permanente en el tiempo de sus familiares, son más exitosos.

¿Tienen mejores resultados?

Sí

¿En cuanto a calificaciones?

...y al logro, al logro, de sus objetivos a lo mejor, no es que suban mucho sus notas, pero los resultados de los objetivos que se proponen para ellos, los consiguen.

**Entrevista 12: Profesora EGB, mención en matemática, 2do ciclo,
establecimiento particular subvencionado.**

Según su experiencia ¿Cuáles son las acciones evaluativas involucradas en la evaluación de alumnos que tienen NEE?

Acciones ¿estrategias?

Lo que usted hace para evaluar a los niños que tienen NEE; sobre todo en matemática

Trabajos en clases, eh, ejercicios, pero con un objetivo específico, como el MiniArco. Eh...

Que consiste en...

En aparear resultados con los ejercicios correspondientes y formar una figura; según ellos conforman esta unión, ellos van formando una figura y eso... después se compara y se ve si la figura que se formó según esa unión es correcta o no y ahí hay una autoevaluación que si no se forma esa figura, no está correcto y ellos tienen que buscar y resolver de nuevo el ejercicio para que esto se cumpla.

¿Y ahí le permite autoevaluarse?

Correcto.

Y ¿Cómo realiza usted el proceso para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes que tiene, por ejemplo, TEA?

Eeh... primero eeh, lo que yo realizo es... las preguntas al final de la clase. En el cierre de la clase se les pregunta qué es lo que aprendieron, a vuelta de la clase siguiente se les realiza un test de entrada y dentro la clase se les evalúa proceso, o sea, como van ejercitando o van realizando las actividades que se les imparte en la clase.

¿Y si tiene un estudiante con diagnóstico de TEA, por ejemplo?

Eeh, se le explica en forma más concreta, se utiliza también material concreto muchas veces para empezar una unidad. Ahora en la parte evaluativa, eh... se supone que yo, porque estoy hablando de 5to y 6to año, ellos no deberían usar tanto material concreto, ellos debería ser más abstractos.

¿Y cómo realiza el proceso, entonces? ¿Qué utiliza?

Dibujos, más pictórico que concreto, o sea se va del. Al empezar la unidad se trabaja mucho con concreto, después se va avanzando a lo pictórico y después deberían ellos llegar a lo abstracto, pero se va evaluando cada una de las instancias en las que se hace el procedimiento.

Pero si usted me habla de pictórico y abstracto, ¿Se refiere a una prueba escrita?

Eeh... sí. Por lo general en matemática es una prueba escrita. Por lo general! Pero por ejemplo en fracciones, no es necesario al principio eh, evaluarlo con prueba escrita, o sea se realiza con material concreto y con trabajos en clases.

¿Pero trabajos escritos?

No... pueden ser... que en fracciones es más fácil trabajar con material concreto, entonces ellos hacen reparticiones de materiales, entonces fraccionan su colación; se hace un trabajo allí más concreto; pero como le digo, al empezar la unidad, entonces ellos van siendo evaluados en los diferentes tiempos de la unidad, no solamente al final.

Cuénteme ¿Y qué barreras tiene usted en este proceso, al evaluar a los estudiantes que tienen NEE?

Bueno, la mayor barrera es que por lo general se les hace una evaluación al final de la unidad; no se evalúa el proceso propiamente tal, que es la mayor dificultad para los niños con NEE, porque no todos llegan al final con el objetivo de aprendizaje completo.

Perdón, pero no es su caso, porque usted me habló todo el tiempo de que realiza evaluación de proceso... pero ¿qué barreras usted encuentra en su experiencia y en su quehacer diario?

Eeh, el tiempo que uno trabaja con los niños; para mí es muy poco el tiempo y la articulación con otra... con otra asignatura, porque se podría trabajar en tecnología o en arte... matemática! Lo cuál no se hace, porque son otras profesoras las que hacen estas asignaturas.

Y eso implica un proyecto...

Claro...

¿Cómo lo visualiza usted?

Eeh, al menos yo en matemática tomé educación física para trabajar matemática y tomé... Tecnología para trabajar matemática, igual. Por ejemplo en tecnología vimos todo lo que tenía que ver con unidades de medida, o gran parte de actividades se basaron en el conocimiento de unidades de medida y trabajar con algunas... eh... en este caso canchas, porque trabajamos con educación física, también, entonces hicieron canchas a medida, midieron las canchas. Hicieron una cancha a escala, entonces de cierta manera, es una barrera no, eh, focalizar la matemática en diferentes áreas.

¿Y qué facilitadores encuentra para evaluar a estos estudiantes?

En matemática... para evaluar los aprendizajes, eh...

¿Tiene algún apoyo?

Bueno, la tecnología, que hay material en el colegio para trabajar... eh... evaluaciones con...

Con niños que tienen NEE...

Sí, por ejemplo, el trabajo con MiniArco; lo otro es que mi curso es responsable, entonces uno les pide cualquier material y ellos los llevan... lo traen. Eh, tengo papás que son muy responsables... yo trabajo con reforzamiento aparte de las clases de matemática, porque también se me hace, se me hace cortas las horas...

¿Y ahí prepara evaluaciones?

Y ahí preparo evaluaciones... y ahí, además eh, hago una retroalimentación de las evaluaciones también, con los niños que tienen NEE... aparte de trabajar o de preparar las evaluaciones, les hago un... una retroalimentación.

Mire, yo le voy a contar un caso, que es Pablo es un estudiante que ingresó a la escuela con 5 años y entró a PIE con un diagnóstico TEL. En 2do básico cambió su diagnóstico a DEA de la lectoescritura. Ahora Pablo está en 6to básico, con diagnóstico de TDA; sigue en el PIE, nunca han dejado de darle apoyo, pero sigue pasando de curso con aprendizajes mínimos. ¿Usted tiene algún caso así?... ¿de un estudiante con muchas necesidades a pesar de que se le dan apoyos?

De hecho tengo! Estudiantes que han salido del PIE y después quedan repitiendo porque no les presta ese apoyo.

¿Y tiene algún estudiante hoy día? Usted me habló del 5to básico...

Mmm, sí de hecho tengo un alumno que quedó repitiendo, que antes era de PIE, después dejó de ser de PIE y eh, niños que, el Kevin que tiene, eh, limítrofe y Dayanara, que también están siempre al límite.

¿Con las notas se refiere usted, en riesgo de repetencia?

Sí... y si es que no se les presta un apoyo mayor y no se les evalúa en forma diferenciada, ellos podrían fácilmente repetir y tener notas deficientes.

¿O sea que los niños que usted mencionó antes, se les hace evaluación diferenciada?

Sí

¿Y para evaluar a estos niños, qué instrumentos utiliza?

Eeh, a ver... de repente pautas de cotejo en los trabajos, eh, evaluaciones escritas... alternativas, con diferentes ítems... eh, de repente, evaluaciones orales, por ejemplo; con ellos... las... en los reforzamientos con ellos, ellos pasan a la pizarra y voy otorgándoles algunas décimas para la evaluación final.

Estos ajustes que usted menciona con un alumno que, usted me dijo que era FIL ¿Le sirven con un alumno que sea TEA?

No, porque ahora los niños, aparte de hacerle los ajustes a los niños TEA, en algunas ocasiones aparte hay que explicarles y hacer más concretas las preguntas.

¿Y qué ajustes ha tenido que realizar a estos instrumentos de un niño TEA?

Eemm... ser más eh, más directo con las preguntas, acortarlas, eh... a lo mejor colocarles menos alternativas, eh, el formato, eh, poner que ellos pongan atención en algunas palabras claves que, en cuál se le preguntan, por ejemplo si es mayor o menor, si es suma, multiplicación, la acción que ellos deben hacer para realizar o contestar una pregunta.

Mire profesora, otra cosa que hemos encontrado dentro de la investigación, es que la mayoría de los profesores sólo utilizan prueba escrita ¿A qué atribuye usted, que muy pocos profesores utilicen instrumentos como portafolios, entrevistas, dramatizaciones o proyectos de aula?

Es que es más fácil de corrección. Yo creo que una de esos, es que es más fácil de corrección la prueba con alternativas

¿Para ser más objetivos dice usted?

No, para el profesor. Es menos trabajo para el profesor, que realizar un portafolio, porque el portafolio implica realizar guías de trabajo, evaluarlas, ehm, hacer una pauta de cotejo, entonces, igual es más trabajo para el profesor... y... no se da el tiempo para hacerlo o no lo tiene...

Entonces se debe principalmente a ¿factor tiempo?

Yo creo que sí.

Y lo último, para ir cerrando, las decisiones sobre las actividades de evaluación, son tomadas, y esto es otro hallazgo, por profesores de aula en conjunto con la profesora diferencial... ¿de qué manera podría beneficiarse un estudiante con NEE, si participara su familia en ese proceso de planificar la evaluación?

¿Cómo sería el impacto dice usted?

Sí... ¿Se beneficiaría?

Sí, de todas maneras, porque... el apoderado o la familia, sabría eh, cómo... qué objetivo se está tratando, qué contenido se están viendo, eh... estaría a lo mejor más dispuesto en ayudar, sabría cómo hacerlo... como ayudar...

¿y por qué esto no se hace entonces?

Porque o las familias no tienen tiempo, porque trabajan todo el día los apoderados, eh, de hecho cuesta mucho que vaya a reuniones, o a las mismas entrevistas, se les citan dos o tres veces... eh, así que no, ellos tampoco tienen mucho tiempo para venir al colegio a trabajar con los profesores.

INFORME DE LOS PROFESORES REVISORES



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
Educación Diferencial



Los Ángeles 23 de mayo del 2017

Dra.
Alejandra Nocetti de la Barra
Coordinadora Programa Magíster en Ciencias de la Educación
Universidad Católica de la Santísima de Concepción.

De mi consideración:

Junto con saludarla y en virtud de la colaboración solicitada por usted para participar como informante en la revisión y calificación de la tesis **“ACCIONES DE ADECUACION PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA COMUNA DE CONCEPCION Y SU COHERENCIA CON AL NORMATIVA VIGENTE** realizada por Karla Muñoz Durán con el propósito de acceder al grado de Magíster en Ciencias de la educación, mención Evaluación de Aprendizajes. Puedo señalar lo siguiente:

En términos generales mi apreciación es la sgte:

- La investigación constituye un aporte, en especial para la formación pedagógica inicial, pues entrega un panorama realista de lo que acontece en las escuelas respecto a los procesos y procedimientos evaluativos asociados a la atención de la diversidad, en especial de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, considerando las normativas dispuestas para ello
- Constituye un aporte a los Centros formadores toda vez que la muestra identifica claramente la prevalencia de participantes, así como también las especialidades a la cual pertenecen los profesores.
- Se muestra estado de la percepción de roles en el trabajo colaborativo.
- La investigación también interpela a la normativa vigente en su habitus y praxis escolar con formación inicial, gestión y cultura escolar.
- Devela además la falta de participación de los agentes del contexto en las decisiones evaluativas.

Respecto a los aspectos formales:

Cuestiones de impresión, como por ejemplo en la presentación de las tablas poner la nomenclatura al inicio de las páginas para no obstaculizar la comprensión, como es el caso de la página 50, así como también en la página 52 del texto en general.

Sugiero en la fase cuantitativa definir concepto "demográficos" pág. 58.

Respecto a los aspectos de fondo:

Introducción:

Bien planteado, claridad en los aspectos que incluirá el trabajo, buen desarrollo y presentación de los temas y diseño. Sugeriría mencionar las limitaciones a priori del estudio.

Planteamiento del problema:

Cuenta con planteamiento de contexto, objetivos, preguntas y justificación coherente en su redacción y organización.

Antecedentes Teóricos:

Vastos y robustos. ¿Actualizados? Bibliografía año 2000, 2005. Sería esperable que no tuviera más de 10 años de publicación.

Hubiera incorporado un apartado, respecto a la relación entre didáctica y evaluación. Toda vez que algunas entrevistas declaran la adaptación y o variación de las actividades como parte de la evaluación procesual

En oportunidades existe cierta tendencia recurrente a la cita de un autor (Ahumada)

Recolección y análisis de datos:

Técnicas apropiadas al diseño, cuestionario, entrevistas validadas. Métodos de análisis rigurosos y bien documentados. Ambos enfoques se transforman en un aporte a la discusión. Si bien la investigación inicialmente tuvo un carácter cuantitativo fue oportuno que la investigadora incorporara una fase cualitativa para conocer en profundidad el fenómeno. Cuestión no obstante, que debiera fundamentarse en forma más descriptiva.

Muestra

Excelente en cantidad y variedad. Le otorga rigor y fundamentación real y transferible desde los hallazgos y discusión a otras escuelas de la región

Interpretación de los resultados:

Descripción y análisis concordantes con los análisis cuantitativos, y corroborados con el análisis cualitativo de la entrevista. Coherente utilización de metodología mixta. Se entrecruzan cultura-praxis, normativa y gestión.

Conclusiones:

Significativas.

Se puede dilucidar la falta de formación científica en la formación general que profesores, toda vez que las decisiones evaluativas consideran más bien elementos didácticos que no incorporan el desarrollo neurobiológico de los sujetos, sino más bien las decisiones están en función de las necesidades de los profesores. No obstante se vislumbran atisbos de una transición a un formato de atención didáctica y evaluativa de la diversidad con los aportes de los dispositivos dispuestos para ello por ejemplo DUA.

Proyecciones:

Esta investigación deja abierto el debate a investigaciones tales como:

Rol del equipo PIE en la diversificación de la enseñanza.

Aportes de la familia en las decisiones del aula.

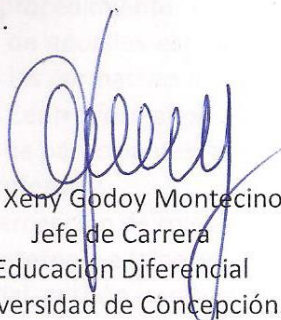
Compromiso con los aprendizajes.

Gestión inclusiva, entre otros.

Por todo lo señalado mi calificación a la tesis es:

6.5

Sin otro particular y esperando haber cumplido la tarea encomendada
Se despide atentamente de usted.



Dra. Xeny Godoy Montecinos
Jefe de Carrera
Educación Diferencial
Universidad de Concepción.
Campus Los Ángeles



PAUTA EVALUACIÓN INFORME FINAL DE TESIS

TÍTULO	Acciones de adecuación para la evaluación de los aprendizajes: En estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de la comuna de Concepción y su coherencia con la normativa vigente		
ESTUDIANTE	Karla Andrea Muñoz Durán		
INFORMANTE	Marcela Andrea Valenzuela Ravanal	Fecha	09/06/2017

I. ASPECTOS FORMALES (10%)

Indicadores	Observaciones*
1. Título pertinente	
2. Estructura definida – coherencia y secuenciación	
3. Redacción formal y claridad	
4. Ortografía	
5. Citas APA - referencias	
6. Uso y presentación de tablas, gráficos y figuras	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) El título es pertinente, pero un poco extenso. La tesis presenta buen uso de la ortografía literal acentual y puntual. Presenta una estructura definida, coherente y secuenciada y la redacción es formal y clara. Se destaca la cantidad y variedad de referencias bibliográficas. Cumple con las normas APA para citar y para listar las referencias bibliográficas. Las tablas están enumeradas, bien organizadas y diagramadas.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Delimitación - contexto - antecedentes	
2. Fundamentación y justificación bibliográfica	
3. Formulación de hipótesis/supuestos y/o preguntas de investigación	
4. Formulación de los objetivos de investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) El planteamiento del problema es claro y preciso, está bien estructurado y entrega la suficiente información teórica e empírica para la fundamentación y justificación del problema. Presenta objetivos y preguntas bien formulados. Las hipótesis y supuestos están bien planteados.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

III. MARCO TEÓRICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Antecedentes teóricos - presentación del cuerpo teórico que sustenta la investigación	
2. Pertinencia, relevancia y actualización de las fuentes de referencia para la investigación	
3. Aproximación al estado del arte de la problemática de investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) Presenta suficiente antecedentes teóricos, pertinentes, relevantes, actualizados y responden a la problemática de la investigación.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

IV- MARCO METODOLÓGICO (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Enfoque de la investigación	
2. Diseño de la Investigación - operacionalización de la investigación	
3. Contexto (participantes, muestra)	
4. Estrategias, técnicas e instrumentos de recogida de datos	
5. Estrategias de análisis de datos	
6. Criterios de validez y confiabilidad	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) El paradigma cuantitativo se detalla muy bien, sin embargo se sugiere una caracterización más detallada del paradigma cualitativo, en relación al tipo de diseño muestral, a la definición de los criterios de selección de la unidad de análisis, al tipo de enfoque y método de investigación y a la definición de las técnicas de validación de la información y procesamiento de investigación.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

V. ANÁLISIS Y RESULTADOS (20%)

Indicadores	Observaciones*
1. Procesamiento, análisis e interpretación de los hallazgos	
2. Presentación de resultados de forma clara y sintética	
3. Discusión de resultados , según el marco teórico referencial	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador) El procesamiento, análisis e interpretación de los resultados cualitativos y cuantitativos se presentan en forma clara. Se sugiere incorporar un resumen en la página 152 sintetizando los principales resultados y hallazgos de la investigación.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

VI. CONCLUSIONES (15%)

Indicadores	Observaciones*
1. Conclusiones respecto de los objetivos propuestos	
2. Conclusiones derivadas de los resultados	
3. Limitaciones de la investigación	
4. Proyecciones de la investigación	
Fortalezas y debilidades: (A ser completado por evaluador)	
Sugiero sintetizar los principales hallazgos cuantitativos y cualitativos según la profesión del de profesor, es decir, las acciones que implementan los profesores de aula regular para la adecuación de la evaluación de los aprendizajes en estudiantes con NEE y las acciones que llevan a cabo las Educadoras Diferenciales en las adecuaciones evaluativas.	

*Cuando considere pertinente plantear observaciones específicas

CALIFICACIÓN

	Calificación(de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
Aspectos formales	6.8	10%	0.68
Planteamiento del Problema	6.7	15%	1.005
MARCO TEÓRICO	6.5	20%	1.3
MARCO METODOLÓGICO	6.0	20%	1.2
ANÁLISIS Y RESULTADOS	6.5	20%	1.3
CONCLUSIONES	6.5	15%	0.975
	Calificación final	6.46	

Estado de la tesis	Indicar el estado de la tesis
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	X
- Aprobada. Se califica	



Firma informante