

PREPRINT: Prácticas evaluativas de profesores de educación especial para escolares con necesidades educativas derivadas de discapacidad intelectual, integrados en escuelas regulares

PREPRINT: Evaluative Practices of Teachers of Special Education for Students with Special Needs derived from Intellectual Disability, integrated in Regular Schools

PREPRINT: Práticas de avaliação de professores de educação especial para crianças em idade escolar com necessidades educacionais derivadas de deficiência intelectual, integradas em escolas regulares

Marcela Bizama
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile
mbizama@ucsc.cl
<http://orcid.org/0000-0003-3515-4504>

Joanna Martínez
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile
joannacarol@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-7457-2077>

Resumen: Objetivo. El propósito de esta investigación fue conocer las prácticas evaluativas diferenciadas que realizan profesores chilenos de Educación Especial para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual, integrados en escuelas de educación general básica a través de los Proyectos de Integración Escolar (PIE). El estudio pretendió, además, analizar los significados que los docentes de Educación Especial atribuyen a sus propias prácticas de evaluación. **Metodología.** La investigación se realizó bajo un enfoque metodológico cualitativo con un diseño de estudio de caso múltiple. Los participantes fueron 10 docentes de Educación Especial en servicio, de 9 establecimientos educacionales diferentes de la región del Biobío, Chile. El instrumento utilizado para la recopilación de información fue la entrevista semi-

PREPRINT: Prácticas evaluativas de profesores de educación especial para escolares con necesidades educativas derivadas de discapacidad intelectual, integrados en escuelas regulares

estructurada. La información recogida fue analizada a través de la técnica de análisis de contenido temático. **Resultados.** Los hallazgos muestran que la mayoría de los educadores especiales entrevistados utilizan procedimientos de evaluación diferenciada alineados con los principios de la evaluación general, pero con una participación incipiente de algunos elementos propios de la especialidad, para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual. **Conclusiones.** Se concluye que es necesario que los centros realicen un análisis reflexivo de los procesos de enseñanza y prácticas de evaluación que llevan a cabo, con el fin de establecer mejoras en sus dinámicas en favor de los estudiantes con discapacidad intelectual que asisten a centros regulares de enseñanza.

Palabras claves: Educación Especial, Evaluación Diferenciada, Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad Intelectual, Prácticas Evaluativas, Adecuaciones Curriculares.

Abstract: Objective. The purpose of this research was to know the differentiated evaluation practices carried out by the Special Education Teachers for students who present Special Educational Needs derived from Intellectual Disability and are integrated in Basic General Education Schools, through the School Integration Projects (PIE), as well as the meanings that the Special Education teachers attribute to their own practices. **Method.** The research was conducted under a qualitative approach with a multiple case study design. The participants were 10 Special Education teachers in service, from nine different educational establishments. The instrument used to gather information was a semi-structured interview. The information was analyzed through the thematic content analysis technique. **Results.** The findings show that the majority of the differential educators interviewed perform differentiated evaluation procedures for students who present Intellectual Disability aligned with the principles of the general evaluation in order to respond to the special educational needs of the students. **Conclusions.** It is concluded that it is necessary that the centers carry out a reflexive analysis of the teaching processes and

evaluation practices that they carry out, in order to establish improvements in their dynamics in favor of students with intellectual disabilities who attend regular teaching centers.

Keywords: Special Educational Needs, Intellectual Disability, Special Evaluation, Evaluative Practices, Curricular Adaptations.

Resumo: Objetivo. O objetivo desta pesquisa foi conhecer as práticas diferenciadas de avaliação realizadas pelos professores de Educação Especial para alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais derivadas de Deficiência Intelectual integradas nas Escolas de Educação Básica, por meio dos Projetos de Integração Escolar (PIE), bem como como analisar os significados que os professores de Educação Especial atribuem às suas próprias práticas de avaliação. **Metodología.** A pesquisa foi conduzida sob uma abordagem metodológica qualitativa, com um desenho de estudo de caso múltiplo. Participaram 10 professores de Educação Especial em serviço, de nove diferentes estabelecimentos de ensino. O instrumento utilizado para coletar informações foi a entrevista semiestruturada. As informações foram analisadas pela técnica de análise de conteúdo temática. **Resultados.** Os resultados mostram que a maioria dos educadores especiais entrevistados realiza procedimentos de avaliação diferenciados para os alunos que apresentam Deficiência Intelectual alinhados aos princípios da avaliação geral, com o objetivo de responder às necessidades educacionais especiais dos alunos. **Conclusões.** Conclui-se que é necessário que os centros realizem uma análise reflexiva dos processos de ensino e práticas de avaliação que realizam, a fim de estabelecer melhorias em sua dinâmica em favor dos alunos com deficiência intelectual que frequentam centros regulares de ensino. **Palavras-chaves:** Avaliação, Avaliação Diferencial, Necessidades Educativas Especiais, Deficiência Intelectual, Práticas Avaliativas, Ajustes Curriculares.

Introducción

Según [De Vries \(2015\)](#), la evaluación en la educación se introdujo hace varias décadas como un eje importante de las reformas educativas y ha sido impulsada por la mayoría de los gobiernos del mundo. En ese sentido, como indica también [Rueda \(2010\)](#), la evaluación educativa es una actividad pedagógica que se ha tornado una tarea altamente compleja y que ha requerido cada vez más de profesores con formación especializada y conocimiento acumulado consistente. En efecto, tal como señalan [Barría y Jurado \(2016\)](#), las prácticas educativas se basan en conocimientos técnicos. Estos saberes pedagógicos deberían orientar, entonces, la actuación de los profesores en el ámbito de la Educación para Todos, cuyo texto fue aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar en el año 2000.

En relación a lo anterior, uno de los mayores desafíos a nivel educacional internacional actual, según [Arnáiz et al. \(2015\)](#), es la inclusión educativa de necesidades educativas especiales (NEE) en las escuelas regulares de enseñanza, puesto que, en el escenario educativo formal, uno de los puntos de inflexión más importante es la evaluación de los aprendizajes de todos los estudiantes ([Román y Murillo, 2013](#)).

Respecto de la evaluación de aprendizajes, una de las especialidades de la evaluación educativa, se trata de un constructo polisémico, complejo y multimodal que puede tener diferentes significados, ser usado en distintos sentidos y, por ende, puede generar controversia, tanto en su conceptualización como en su utilización.

¿Cómo se evalúa actualmente en las escuelas regulares a los escolares integrados que presentan necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad intelectual (DI), en el marco de las nuevas orientaciones internacionales de integración/inclusión escolar? En la literatura especializada de los últimos años, se han reportado algunos estudios internacionales y nacionales al respecto.

A nivel internacional, el estudio de [Spooner et al. \(2017\)](#), señala que, en USA, luego de la Ley No Child Left Behind de 2001, que continuó con la Ley de Éxito de Todos los Estudiantes-ESSA-, todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades severas, deben aprender habilidades de vida diaria y académicas utilizando prácticas basadas en evidencia.

En América Latina, los procesos evaluativos destinados a escolares con NEE han sido objeto de estudio en diversos países. [Agostini et al. \(2018\)](#), realizan un análisis de los procesos evaluativos y de las modalidades de diagnóstico en Argentina y Brasil. En ese trabajo, se reportan las prácticas evaluativas utilizadas para la identificación y la derivación de niños a los establecimientos educacionales de apoyo escolar y a los servicios asistenciales existentes en ambos países.

En Chile, el trabajo de [Calderón \(2012\)](#), analizó los discursos y prácticas de evaluación diferenciada de docentes de enseñanza básica de tres establecimientos educacionales diferentes de Santiago de Chile, Región Metropolitana, que atienden a escolares con NEE en las aulas regulares. El estudio muestra que los docentes de educación general básica no tienen conocimientos técnicos ni políticos acerca de la evaluación diferenciada que deberían aplicar a los estudiantes con NEE y que no se rigen por modelos teóricos de evaluación especial, sino sólo por su práctica y experiencia profesional personal.

Otro estudio nacional, llevado a cabo por [Jara y Jara \(2018\)](#) en un mismo establecimiento educacional de la ciudad de Talcahuano, Región del Biobío, Chile, concluye que los profesores participantes de la investigación realizan adecuaciones curriculares o modificaciones a ciertos elementos del currículo para que los estudiantes con NEE derivadas de discapacidad puedan avanzar en su aprendizaje, sin embargo, tanto sus concepciones sobre evaluación como sus prácticas evaluativas se soportan en el enfoque tradicional de la evaluación.

Evaluación de aprendizajes: tipos, procedimientos e instrumentos

Desde el punto de vista de los momentos de aplicación de la evaluación, así como de su intencionalidad, se distinguen 3 tipos de evaluación de aprendizajes: inicial, procesual y final.

La evaluación inicial, entendida también como evaluación diagnóstica, se realiza al comienzo de algún ciclo académico, de un proceso o de una implementación de un programa educativo y permite la recogida de datos en el momento de partida, de modo que el profesor o docente inicie el proceso conociendo a cabalidad la situación inicial de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación procesual, por su parte, tiene como función ser formativa y brinda información continua y sistemática del proceso educativo a lo largo de un periodo determinado, con el fin producir mejoras en el proceso que lleva a cabo durante el aprendizaje. Este tipo de evaluación permite tomar decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque se va obteniendo constantemente información del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, lo que permite regular, orientar, modificar, retomar o modificar el proceso educativo que se está realizando (Muñoz, 2006).

La evaluación final, por su parte, permite acreditar los aprendizajes logrados a través de la recogida de datos o resultados al final de un periodo de tiempo determinado para la realización de un programa y/o el logro de un aprendizaje (Muñoz, 2006; Cajigas y García, 2014).

Por otra parte, los procedimientos evaluativos o prácticas evaluativas son todas aquellas acciones referidas a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Santibáñez (2001), las define como “todo aquel medio y recurso –

estructurado con rigor científico- que permite al docente recabar informaciones directas o indirectas, pero sistemáticas, sobre los comportamientos estudiantiles, y están destinadas a favorecer una oportuna y adecuada toma de decisiones relativas a un hecho educativo” (p.53). Éstos pueden ser de tipo formal, semiformal o informal. Las técnicas o procedimientos formales se refieren a aquellos en los cuales existe una planeación que tiene reglas o normas; generalmente se asocian a una evaluación de tipo cuantitativa o cualitativa y se consideran para esta instancia instrumentos tales como: pruebas escritas, orales o de ejecución, test, listas de cotejos y escalas de diversos tipos. Los procedimientos semiformales, en cambio, son aquellos referidos a ejercicios realizados en clases, fuera de clases, así como desempeños o trabajos grupales. Este tipo de evaluación requiere mayor tiempo de preparación y mayor tiempo para la valoración. Se puede o no generar calificación a partir de ellos. Finalmente, las técnicas o procedimientos informales, son breves y se realizan a través de actos pedagógicos tales como la observación y la exploración a través de preguntas. Generalmente no conducen a calificación.

Los tipos de instrumentos de evaluación, por su parte, se refieren a los medios con los cuales se obtendrá la información respecto del aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, son registros con características propias, que sirven para recoger la información requerida en función de las características del aprendizaje que se pretende evaluar. Asimismo, todo instrumento de evaluación debería especificar las condiciones en las que se debe aplicar. Para [Castillo y Cabrerizo \(2003\)](#), el instrumento evaluativo es el recurso necesario que se utiliza bajo una técnica concreta. Los instrumentos de evaluación se pueden clasificar o diseñar también, de acuerdo al momento de aplicación o de acuerdo a su finalidad, distinguiéndose: instrumentos para la evaluación inicial o diagnóstica, instrumentos para la evaluación procesual o formativa e instrumentos para la evaluación final o sumativa.

Necesidades Educativas Especiales y Evaluación Diferenciada

La Educación Especial es definida en Chile como “aquella 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 ([Ministerio de Planificación, 2010, p.19](#)).

Por otra parte, las NEE, son todas aquellas necesidades educativas que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos tradicionales que se utilizan habitualmente en las aulas para todos los alumnos ([Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2005](#)). De este modo, dichas necesidades educativas deben ser atendidas por educadores diferenciales o especiales, para responder a las diferencias individuales de la diversidad de los estudiantes presentes en las aulas. Para ello, resulta necesario incorporar ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, generalmente distintas a las utilizadas para el común de sus pares del mismo curso que no presentan NEE.

Las NEE se clasifican en NEE permanentes y en NEE transitorias ([MINEDUC, 2009](#)). Son necesidades educativas permanentes, aquellas derivadas de discapacidad intelectual, trastorno motor, espectro autista, disfasia, discapacidad visual o discapacidad auditiva. Las NEE permanentes perduran a lo largo del ciclo vital del estudiante. Por otro lado, se clasifican como necesidades educativas especiales transitorias, aquellas que se presentan en un momento o etapa del proceso educativo del estudiante y son derivadas de dificultades específicas del lenguaje o dificultades específicas del aprendizaje. Desde esa perspectiva, la DI constituye, entonces, una NEE permanente.

En Chile, se entiende por Evaluación Diferenciada a un procedimiento pedagógico que permite al docente identificar los niveles de logro de los aprendizajes que alcanzan a nivel curricular aquellos estudiantes que, por diferentes NEE, están en una situación distinta a la mayoría de sus pares, de manera transitoria o permanente (MINEDUC, 1997).

Es así que, el Decreto de Evaluación N° 511 del Ministerio de Educación de Chile que aprueba el Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niños y niñas de Enseñanza Básica, en su artículo N°5 establece: “A los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje, deberá aplicárseles procedimientos de evaluación diferenciada” (MINEDUC, 1997: 3).

Desde esa perspectiva, entonces, cabe preguntarse: ¿Cuáles son las prácticas evaluativas diferenciadas de los profesores de educación especial que trabajan en establecimientos comunes de enseñanza para los escolares con NEE derivadas de DI?

En relación a lo anteriormente expuesto, esta investigación se planteó como principal propósito conocer las prácticas evaluativas diferenciadas o adaptadas más comunes que utilizan los profesores de Educación Especial para los escolares que presentan DI que asisten a Proyectos de Integración Educativa (PIE) en establecimientos de Educación General Básica, así como develar los significados que los docentes le otorgan a sus propias prácticas.

2. Método

2.1. Diseño

Se utilizó un enfoque cualitativo basado en el paradigma comprensivo-interpretativo y un diseño de estudio de caso múltiple ([Stake, 2010](#)), puesto que lo que interesaba era conocer las prácticas evaluativas de los profesores de Educación Especial en tanto que actores de la educación general y especial desde su propia perspectiva, considerando que el contexto escolar es un factor constituido por los significados que la comunidad le atribuye ([Sandín, 2003](#); [Tójar, 2006](#)).

2.2. Participantes

Los participantes fueron 10 profesores de Educación Especial en servicio, que se desempeñan en los Programas de Integración Escolar (PIE) de 9 establecimientos diferentes de la Comuna de Coronel, Región del Biobío, Chile, que trabajan con estudiantes que presentan NEE derivadas de DI en grado leve o moderado. Todos ellos cuentan con título profesional de Educador Diferencial otorgado por una universidad nacional y tenían entre 3 y 25 años de servicio profesional en el momento de la investigación. El tamaño de la muestra definitiva dependió de la saturación horizontal de la información obtenida ([Hammersley y Atkinson, 1994](#)). Las características de los docentes participantes del estudio se visualizan en la [Tabla 1](#).

Tabla 1: Características de los participantes del estudio

Caso	Establecimiento Educativo	Sexo	Título Profesional	Años de Servicio Profesional
Entrevistado 1	1	Mujer	Educadora Diferencial	4 años
Entrevistado 2	2	Hombre	Educador Diferencial	7 años
Entrevistado 3	3	Mujer	Educadora Diferencial	6 años
Entrevistado 4	4	Mujer	Educadora Diferencial	25 años
Entrevistado 5	5	Mujer	Educadora Diferencial	8 años
Entrevistado 6	6	Mujer	Educadora Diferencial	12 años
Entrevistado 7	7	Mujer	Educadora Diferencial	14 años
Entrevistado 8	1	Mujer	Educadora Diferencial	18 años
Entrevistado 9	8	Mujer	Educadora Diferencial	8 años

Entrevistado 10 9 Mujer Educadora Diferencial 3 años

Nota: Elaboración propia.

2.3. Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semi-estructurada, validada a través del procedimiento de jueces expertos y cuyo guion consideró las categorías consignadas en la [Tabla 2](#).

Tabla 2: Categorías deductivas para el análisis del corpus discursivo

Categoría	Definición
Tipos de evaluación	Tipos de evaluación aplicados para los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual.
Procedimientos evaluativos	Procedimientos evaluativos más comunes utilizados en las prácticas evaluativas para los estudiantes con Discapacidad Intelectual integrados en PIE en los establecimientos participantes.
Instrumentos de evaluación	Instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes con Discapacidad Intelectual.

Nota: Elaboración Propia.

2.4. Procedimiento y aspectos éticos

Se firmaron consentimientos informados con cada uno de los participantes del estudio. Las entrevistas cara a cara fueron realizadas en forma individual, en dependencias escolares facilitadas por los establecimientos educacionales respectivos y tuvieron una duración aproximada de 45 minutos. Se realizó una grabación de audio para cada una de ellas, lo que permitió su posterior transcripción y análisis.

2.5. Técnicas de análisis de la información

Una vez recopilada la información se la sintetizó y organizó en unidades manejables, buscando regularidades o modelos y constatando aquello importante que diera respuesta a las interrogantes del estudio. Para el análisis de la información recopilada, se aplicó la técnica de análisis de contenido temático, que implica captar el contenido latente de la comunicación y, por tanto, busca una interpretación del significado latente del discurso (Krippendorff, 1990). Con respecto al proceso de codificación de la información, éste se llevó a cabo agrupando la información obtenida en categorías temáticas (Fernández, 2006), las que se organizaron en 3 dimensiones: tipos de evaluación, procedimientos e instrumentos. Coherentemente con ello, se utilizaron matrices de análisis según las categorías previamente definidas en el guion de entrevista.

3. Resultados

Los resultados se presentan a continuación, organizados de acuerdo a las categorías de análisis utilizadas en el procesamiento de la información recopilada a través de las entrevistas individuales y de los objetivos del estudio.

3.1. Tipos de evaluación que realizan los educadores diferenciales, para los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual que asisten a PIE en escuelas regulares

Como ya señalamos anteriormente, los tipos de evaluación corresponden a la clasificación de las evaluaciones utilizados por los docentes en su quehacer evaluativo. Desde el punto de vista de los momentos de aplicación de la evaluación, así como de su intencionalidad, se distinguen 3 tipos: evaluación inicial o diagnóstica, evaluación procesual y evaluación final.

Al respecto, los profesionales de educación especial entrevistados dicen realizar “*evaluación diagnóstica*” a inicios del año escolar. Por otra parte, realizan

“*evaluación procesual*”, durante el proceso de enseñanza aprendizaje y “*evaluación final*”, antes del término del año lectivo, alineándose, de esta manera, con los principios de la evaluación general de la educación regular.

Respecto de la evaluación inicial o diagnóstica, los significados construidos en el discurso de los docentes entrevistados, están referidos a que este tipo de evaluación es “*de mucha importancia*”, puesto que permite a los docentes especialistas comenzar el año escolar “*conociendo el nivel*” de desarrollo y el nivel de aprendizaje de sus estudiantes con DI. En relación a la evaluación procesual, tal como señalan en sus discursos, ésta favorece “*la toma de decisiones*” durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de “*replantear las prácticas*”. Por otra parte, la evaluación final les permite, a fines del año escolar, “*evaluar los avances*” de los estudiantes. Algunas de las respuestas que ilustran esta dimensión, pueden visualizarse en la [Tabla 3](#).

Tabla 3: Tipos de evaluación realizada por educadores diferenciales para estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual que asisten a PIE en escuelas regulares

Participante	Contenido declarado
Participante 4	Los tipos de evaluación que se realizan para evaluar (...) a estudiantes con Discapacidad Intelectual son los siguientes: se inicia con evaluación diagnóstica siendo ésta la principal, se continúa con las evaluaciones de proceso que es la evaluación que me permite el monitoreo de sus aprendizajes y la toma de decisiones para replantear mis prácticas, con el fin de ayudar al estudiante a conseguir los objetivos propuestos en su adecuación curricular.
Participante 8	Los tipos de evaluación como la inicial, evaluaciones de proceso, evaluación final. Esas.
Participante 9	Utilizo los tipos de evaluación: inicial, el diagnóstico ¿cierto?, las evaluaciones de proceso, para verificar los aprendizajes durante el año escolar y la evaluación final, para ver si el alumno avanzó o no.

Nota: Elaboración Propia.

3.2. Procedimientos más comunes de evaluación diferenciada utilizados por los educadores diferenciales, para los estudiantes con Discapacidad Intelectual que asisten a PIE en escuelas regulares de enseñanza

Como se señaló anteriormente, los procedimientos de evaluación diferenciada corresponden a las acciones que realizan los educadores de Educación Especial o Diferencial para dar respuesta al proceso evaluativo de los estudiantes que presentan DI y que se encuentran integrados en los proyectos PIE en establecimientos regulares de enseñanza en Chile, conforme a los lineamientos actuales de la política nacional.

La mayoría de los educadores diferenciales que participaron del estudio afirma utilizar procedimientos de evaluación diferenciada a través de “*adecuaciones*” a los instrumentos comunes de evaluación utilizados por los profesores de educación general básica, adaptándolos y utilizando para ello “*adecuación de acceso*” y “*adecuación de objetivos*”.

Además, utilizan el *Plan de Adecuaciones Curriculares Individuales (PACI)*, el que mencionan como un procedimiento de evaluación diferenciada, y el *Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*, enfoque curricular desarrollado originalmente por el Center for Applied Special Technology -CAST-, en USA ([Pastor et al., 2011](#); [Wakefield, 2011](#)), cuya propuesta intenta dotar de mayor flexibilidad al currículo, a los medios de enseñanza y a los materiales de aprendizaje. Tanto el PACI como el DUA ya han sido adoptados en varias escuelas regulares del país.

Algunas de las respuestas que ilustran esta dimensión, pueden visualizarse en la [Tabla 4](#).

Tabla 4: Procedimientos de evaluación diferenciada utilizados por educadores diferenciales en sus prácticas evaluativas en estudiantes con Discapacidad Intelectual integrados en escuelas regulares

Participante	Contenido declarado
Participante 2	En relación a la evaluación diferenciada en los alumnos que tienen Discapacidad Intelectual que yo atiendo, trato de incorporar diferentes formas de evaluar En esto caso por ejemplo, evaluaciones formales sumativas directamente relacionadas con los objetivos de aprendizaje que se trabajó durante la clase de matemáticas o lenguaje, pero también utilizo evaluaciones informales que yo llamaría evaluaciones de proceso, en donde, por ejemplo, yo a veces aplico tests de entrada cortitos, donde voy

	<p>viendo el progreso que tienen los alumnos frente a dicho objetivo de aprendizaje para posteriormente aplicar una evaluación sumativa o una evaluación auténtica. Entonces, la evaluación diferenciada, en mi caso, yo la utilizo de diferentes formas, también o hasta mediante una observación directa mediante una lista de cotejo donde yo veo si el niño va logrando o no o va progresando mediante las clases, mediante las actividades el logro de aprendizaje que yo espero.</p>
Participante 5	<p>Dentro de las prácticas evaluativas, en primera instancia, está la adecuación curricular, que, como dije anteriormente, se realiza en conjunto con la profesora de asignatura. Se acuerda la extensión de la evaluación, los ítems que se van a evaluar y los objetivos de aprendizajes que se acordaron en un principio que se iban evaluar para el alumno en específico. De acuerdo a eso se va modificando el instrumento original de evaluación; en el caso de ser necesario el alumno puede ser interrogado oralmente, está la flexibilidad, y todas esas decisiones se van tomando de acuerdo a las características del alumno y las características de las asignaturas en la cual se está evaluando y a la vez obviamente del contenido que se va a evaluar. Es importante mencionar también que las evaluaciones se realizan de la siguiente manera: una vez de que son visadas por un jefe de departamento del establecimiento, ellos lo vuelven a enviar al profesor de asignatura, es ahí donde se produce esta articulación en la que se realiza la adecuación curricular para el alumno.</p>

Nota: Elaboración Propia.

3.3. Instrumentos utilizados por los educadores diferenciales, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes con Discapacidad Intelectual que asisten a PIE en escuelas comunes de enseñanza

En relación a los instrumentos de evaluación, en tanto que medios a través de los cuales los educadores obtienen la información que se requiere del nivel de aprendizaje de los estudiantes, los educadores diferenciales entrevistados señalan que estos instrumentos de evaluación deben ser coherentes con las adecuaciones curriculares o planificaciones diseñadas especialmente para los alumnos con DI que asisten a los PIE en escuelas comunes de enseñanza.

La totalidad de los Educadores Diferenciales entrevistados señalan utilizar “*instrumentos adaptados*” o “*adecuados a las necesidades educativas especiales*” de los estudiantes con DI. Estos instrumentos responden a una “*planificación previa de la evaluación*” y son, en ese sentido, “*coherentes*” con ella.

Las principales “*adecuaciones*” o “*adaptaciones*” a las evaluaciones son: “*ampliar la letra de los textos*”, “*ejemplificar ejercicios*”, “*incorporar imágenes para facilitar la comprensión de instrucciones*”, “*utilizar regletas con fórmulas*” que permiten resolver problemas en la asignatura de matemáticas, “*mencionar los pasos a seguir*” para desarrollar un ejercicio, “*eliminar algunos ítems o número de ejercicios*” en las pruebas o guías de trabajo, “*realizar segmentación de la tarea*” y “*evaluar de manera oral*”.

Llama la atención que, pese a su formación especializada, los profesores especiales entrevistados señalen que, para evaluar los aprendizajes de los escolares con NEE derivadas de DI, utilizan el mismo instrumento de evaluación que el profesor de enseñanza básica utiliza para los escolares sin DI: “*adapto la prueba del curso*” (participante 3), “*utilizo los mismos instrumentos de evaluación que utilizan en el curso*” (Participante 5), “*hago casi lo mismo que la profesora básica, pero con las adecuaciones pertinentes*” (Participante 10). Algunas de las respuestas que ilustran esta dimensión pueden visualizarse en la [Tabla 5](#).

Tabla 5: Instrumentos utilizados por educadores diferenciales para estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual que asisten a PIE en escuelas comunes de enseñanza

Participante	Contenido declarado
Participante 1	Sí, mayormente son esos los que utilizo: interrogaciones orales, exposiciones... es según como mejor el alumno pueda expresarse, como se le facilite más...
Participante 3	Los instrumentos que más yo aplico son pruebas escritas cortas; adapto la prueba del curso según las necesidades del estudiante. También utilizo pautas de cotejo, ya que es importante saber cómo van los niños, les hago hacer disertaciones, trabajos escritos y algunas veces interrogaciones orales; eso es lo que hago con ellos.
Participante 5	Utilizo los mismos instrumentos de evaluación que utilizan en el curso, sólo realizo adecuaciones tales como: agregar ilustraciones, ampliar la letra, eliminar cantidad de ítems, ejemplificar, etc.
Participante 10	Hago desde pruebas mixtas hasta rúbricas para evaluar trabajos, hago casi lo mismo que la Profesora Básica pero con las adecuaciones pertinentes, además que todas las adecuaciones que se hacen son en acuerdo al PACI y con el equipo de aula, son parte del trabajo colaborativo entre docentes...

Nota: Elaboración Propia.

4. Conclusiones

Este trabajo de investigación se planteó como objetivo principal conocer las prácticas evaluativas diferenciadas de los profesores de educación especial destinadas a escolares que presentan DI y que asisten integrados a escuelas regulares de enseñanza, a través de los PIE. Asimismo, interesó analizar los significados que el profesorado de educación especial participante del estudio otorga a la evaluación diferenciada.

Al respecto, se concluye que la mayoría de los profesores especiales entrevistados utilizan tipos, procedimientos e instrumentos de evaluación diferenciada para los escolares que presentan DI, alineados con las propuestas teóricas de la evaluación para la educación general. En ese sentido, llama la atención que los estudiantes con DI estén siendo sometidos en los establecimientos regulares de enseñanza que participaron del estudio a una evaluación preponderantemente de tipo tradicional, basada en el curriculum y bajo forma de pruebas de papel y lápiz. Esto respondería más bien a criterios de homogeneización y se basaría en prácticas de enseñanza y de evaluación referidas exclusivamente al aprendizaje de contenidos transmitidos y repetidos durante las clases. Esto puede ser interpretado como un *recurso adaptativo*, es decir como una forma de los profesionales de la educación especial de “*plegarse*” a los mandatos de la educación básica regular, recurso adaptativo que les permitiría poder funcionar dentro de un sistema escolar común, en un espacio educativo común, lo que dejaría entrever el desarrollo de una fase aún muy inicial de inclusión educativa de los escolares con discapacidad intelectual en los establecimientos de educación regular. En efecto, sólo algunos de los docentes señalan utilizar procedimientos de evaluación diferenciada de acuerdo a adecuaciones curriculares, utilizando los dos grandes tipos: de acceso y de objetivos.

Asimismo, es interesante observar que no aparecen en los discursos de los participantes del estudio la alusión a prácticas evaluativas relacionadas con la evaluación auténtica, tales como la evaluación alternativa o *performance*

assessment, ni a la evaluación basada en problemas, así como tampoco a la evaluación formativa. Esto llama la atención pues estas constituyen prácticas que destacan su relación con la aplicación de una determinada habilidad aprendida en contexto escolar al contexto de la vida real.

En efecto, tal como fue señalado por [Spooner et al. \(2017\)](#), todos los niños con discapacidad deben aprender, además de habilidades académicas, habilidades de la vida diaria, a través de prácticas pedagógicas basadas en evidencias, como la evaluación especializada con demostración empírica que la investigación en la disciplina ha proporcionado. La educación basada en evidencia identifica a todos aquellos enfoques de enseñanza que se han mostrado efectivos por cuerpos fiables de investigación ([Courtade et al., 2015](#)) y tiene como objetivo priorizar la enseñanza y la evaluación de aprendizajes de calidad.

De esta forma, conforme a los resultados de este estudio y a que la aplicación de prácticas identificadas como efectivas sobre la base de investigaciones de alta calidad produce mejores resultados de aprendizaje ([Cook et al., 2012](#)), desde el punto de vista práctico se sugiere incluir, en la formación inicial docente, contenidos de enseñanza y evaluación especializada basada en evidencia científica, de manera que los estudiantes con discapacidad intelectual que asisten a establecimientos regulares de enseñanza reciban una educación de la mejor calidad posible de parte de los educadores especialistas.

Asimismo, y de manera de avanzar hacia sistemas educativos con una inclusión con estándares de calidad, es necesario que los centros realicen un análisis reflexivo de los procesos de enseñanza y prácticas de evaluación que llevan a cabo, con el fin de establecer mejoras en sus dinámicas curriculares y organizativas ([Escarbajal et al., 2017](#)).

Por otra parte, desde el punto de vista de la investigación en la especialidad, es necesario fomentar los estudios en enseñanza y evaluación de aprendizajes orientados a escolares con discapacidad intelectual que asisten a centros regulares de enseñanza.

Referencias

- Agostini M., Kaplan, C. y Sipes, M. (2018). Caminos y prácticas evaluativas en la educación especial: experiencias en Brasil y Argentina. *Propocisoes, Dossie Vertentes da Educacao Inclusiva*, 29, (1). 20-36. Doi:(desde <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0116>).
- Arnáiz, P, De Haro, R. y Guirao, J.M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), 103-122. (desde <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>)
- Barría, S. y Jurado, P. (2016). El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral. *Profesorado-Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20, (1), 287-310. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49880>
- Cajigas, R. y García, Y. (2014). "La evaluación de los aprendizajes en las ciencias naturales: Una compilación bibliográfica (2000-2013)". Trabajo para optar el título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Universidad del Valle, Santiago de Cali. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10231/T-O-22447.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calderón, K. (2012). Evaluación diferenciada: discursos y prácticas de los docentes de enseñanza básica, en tres establecimientos educacionales de la

- corporación municipal de La Florida. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11 (22) 139-182. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n22/calderon>
- Castillo, S. y Cabrerizo, D. (2003). *Prácticas de Evaluación Educativa: materiales e instrumentos*. Buenos Aires: Pearson-Prentice Hall.
- Cook, B.G., Smith, G.J. y Tanskerley, M. (2012). Evidence-based Practices in Education. En K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 1, pp. 495-528). American Psychological Association. [https://doi.org/10.1108/S0735-004X\(2013\)0000026003](https://doi.org/10.1108/S0735-004X(2013)0000026003)
- Courtade, G. Cook, B. & Test, D. (2015). Evidence-Based Practices for Learners With Severe Intellectual Disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39, (4) 308- 318. <https://www.researchgate.net/publication/275659841>
- De Vries, W. (2015). Las múltiples facetas de la evaluación educativa. Editorial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20, (66), 679-683. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300001
- Escarbajal, A., Arnáiz, P. y Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación* 28 (2), 427-443. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*. Universitat de Barcelona. Fichas para Investigadores. (Ficha 7). <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Jara, M. y Jara, P. (2018). Concepciones y Prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós.

Ministerio de Educación de Chile (1997). *Decreto 511. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niños y niñas de Enseñanza Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
<http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/4174/ReglamentoDeEvaluacion4174.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2005). *Nueva Política de Educación Especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
<https://especial.mineduc.cl/normativa/politica-nacional-educacion-especial/>

Ministerio de Educación de Chile (2009). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial*. Ministerio de Educación: Chile.
<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550.DEC200900170.pdf>

Ministerio de Planificación de Chile (2020). Ley 20422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.
<http://bcn.cl/2i9a8>

Muñoz, E. (2006). *Talleres para la construcción de instrumentos evaluativos en educación*. Santiago de Chile: Bibliográfica Internacional.

Pastor, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): pautas para su introducción en el currículum.
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

República de Chile (2010). *Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

Román, M. y Murillo, J. (2013). Evaluación en el campo educativo: del sentido a la práctica. Editorial. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 7-12. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3837/4022>

- Rueda, M. (2010). La recuperación de la evaluación educativa. Editorial. Perfiles Educativos. vol.32 (128), 3-7. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201000200001&lng=es&tlng=e
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Santibáñez J. (2001) *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil: conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*. Trillas.
- Spooner, McKissick & Knight (2017). Evidence-Based Practices in Students with Severe Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42, (1) 8-18. <https://doi.org/10.1177/1540796916684896>
- Stake, R. (2010). *Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas*. The Guilford Press.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.