“INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE”

ODALIA LLERENA COMPANIONI / CARLA SALINAS MARTÍNEZ

Editorial UTMACH

REDES 2017
COLECCIÓN EDITORIAL

Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje

Odalia Llerena Companioni
Carla Salinas Martínez

Coordinadores

Primera edición en español, 2018

Este texto ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa editorial de la UTMACH

Ediciones UTMACH

Gestión de proyectos editoriales universitarios

200 pag; 22X19cm - (Colección REDES 2017)

Título: Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje. / Odalia Llerena Companioni / Carla Salinas Martínez (Coordinadores)

ISBN: 978-9942-24-117-7

Publicación digital

Título del libro: Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje.

ISBN: 978-9942-24-117-7

Comentarios y sugerencias: editorial@utmachala.edu.ec

Diseño de portada: MZ Diseño Editorial

Diagramación: MZ Diseño Editorial

Diseño y comunicación digital: Jorge Maza Córdova, Ms.

© Editorial UTMACH, 2018

© Odalia Llerena / Carla Salinas, por la coordinación

D.R. © UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA, 2018

Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

www.utmachala.edu.ec

Machala - Ecuador

Advertencia: “Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes”.

César Quezada Abad, Ph.D
Rector

Amarilis Borja Herrera, Ph.D
Vicerrectora Académica

Jhonny Pérez Rodríguez, Ph.D
Vicerrector Administrativo

COORDINACIÓN EDITORIAL

Tomás Fontaines-Ruiz, Ph.D
Director de investigación

Karina Lozano Zambrano, Ing.
Jefe Editor

Elida Rivero Rodríguez, Ph.D
Roberto Aguirre Fernández, Ph.D
Eduardo Tusa Jumbo, Msc.
Irán Rodríguez Delgado, Ms.
Sandy Soto Armijos, M.Sc.
Raquel Tinóco Egas, Msc.
Gissela León García, Mgs.
Sixto Chiliquinga Villacis , Mgs.
Consejo Editorial

Jorge Maza Córdova, Ms.
Fernanda Tusa Jumbo, Ph.D
Karla Ibañez Bustos, Ing.
Comisión de apoyo editorial

Índice

Capítulo I

Retrospectiva histórica de la inclusión ¿De dónde venimos? 11

Carla Salinas Martínez

Capítulo II

Para qué se busca hacer inclusión 35

Consuelo Reyes Cedeño; Sonia Carrillo Puga; Carlos Urgilés Cedeño

Capítulo III

La inclusión educativa y su relación en el contexto (Familia-sociedad-escuela) 61

Sonia Carrillo Puga; Elida Rivero Rodríguez; Consuelo Reyes Cedeño

Capítulo IV

Las adaptaciones curriculares en el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad 91

Jorge Eliécer Gómez López

Capítulo V

Recursos didácticos para la inclusión educativa y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) 119

Carlos Urgilés Cedeño; Fulvia Bustos Ochoa; Consuelo Reyes Cedeño

Capítulo VI

La evaluación del aprendizaje en función de la diversidad en el aula 135

Fulvia Bustos Ochoa; Carlos Urgilés Cedeño; Sonia Carrillo Puga

Capítulo VII

Estilos y estrategias de enseñanza aprendizaje e inclusión educativa. Una relación controversial y necesaria 168

Odalia Llerena Companioni

Dedicatoria

"NO SOY LA ÚNICA,
pero aun así soy alguien.
NO PUEDO HACER TODO,
pero aun así puedo hacer algo:
Y JUSTO PORQUE NO LO
PUEDO HACER TODO;
no renunciaré a hacer lo que sí
puedo"
Helen Keller

A todos los que al ser diferentes se vuelven inconmensurablemente grandes...

Introducción

"Pon tu cara hacia el sol y no verás las sombras"
Hellen Keller

A partir de su hominización que guarda relación con el desarrollo de su conciencia y trascendencia como ser social, el ser humano no puede considerarse como un ser incluido (en), sino que, establece una relación que lo lleva a estar en y con el mundo, condición validada por su praxis transformadora de la realidad. En el proceso las relaciones entre ellos, generan unas desiguales relaciones de poder, en las cuales unos son sometidos por otros, lo que conduce a la alienación, a la negación del propio ser, a la exclusión del otro diferente.

En este contexto la sociedad precisa ofrecer una respuesta que apoye la creación de espacios comunes donde todos los seres humanos puedan vivir y aprender, útiles a todos pero imprescindibles para la vida de aquellos que son diferentes a la mayoría y por tanto, más vulnerables. La inclusión es el concepto y la práctica social que hace referencia al modo que la sociedad, emplea como respuesta a la diversidad.

Como espacio de enculturación, la escuela no es ajena a esta realidad pues toda práctica educativa lleva implícita una concepción del ser humano y en las escuelas se repro-

duce toda la diversidad que existe a nivel de la sociedad. La escuela tiene que ofrecer a todos sus estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias que precisan para el desarrollo de su autonomía y el logro de su progreso académico y personal.

Se trata de construir un contexto escolar, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables. En las escuelas el desarrollo de prácticas inclusivas está centrado fundamentalmente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la organización y planificación de todos los recursos del centro escolar y de la comunidad, en este marco el profesorado deberá estar preparado para la atención a la heterogeneidad de los estudiantes que atiende. El aula ordinaria es el contexto natural por excelencia para conseguir el aprendizaje, la participación y el logro de todos los estudiantes con independencia de las condiciones particulares de su desarrollo. El aula ordinaria es por tanto, el espacio que posibilita la inclusión educativa: en ella, se deberán organizar, los recursos y apoyos específicos o complementarios que pudieran necesitar los estudiantes de acuerdo a su condición particular, incorporando aquellas metodologías y estrategias participativas que mejor contribuyan a su aprendizaje.

El libro que se presenta constituye una propuesta enfocada en subrayar la metodología utilizada en las aulas y el rol del profesorado como factores clave para el éxito escolar de todos los estudiantes, sobre la base de la consideración de la inclusión educativa como un hecho imprescindible para una educación de calidad y en la cual se precisa la acción aglutinada de recursos humanos, materiales y didácticos.

06 Capítulo La evaluación del aprendizaje en función de la diversidad en el aula.

Fulvia Bustos Ochoa; Carlos Urgilés Cedeño; Sonia Carrillo Puga

La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos y no sólo de aquellos calificados como con necesidades educativas especiales (NEE). Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos. La educación inclusiva no sólo postula el derecho existencia de esa diversidad. Se asume así que cada persona difiere de otra en una a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una

Fulvia Bustos Ochoa. Magíster en desarrollo social, Magíster en gerencia de proyectos educativos y sociales, Especialista en proyectos, Licenciada en Administración y Supervisión Educativa y Administradora Educativa, con 28 años de experiencia en la docencia de nivel primario, secundario, universitario en nivel de pregrado, tutora y miembro de tribunal evaluador de trabajos de titulación de pregrado y postgrado.

Carlos Urgilés Cedeño: Ingeniero de Sistemas, Investigador, Analista de Sistemas del Centro de Postgrado de la UTMACH, Máster en Ingeniería de Software y Sistemas Informáticos.

Sonia Carrillo Puga: Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Educación Inicial y Parvularia y Maestría en Gerencia Educativa. Desempeñando por más de 22 años en el magisterio nacional. Actualmente pertenece a la Academia de la Utmach, aportando a la investigación con publicación de artículos, ponencias y el desarrollo de libros.

de las múltiples características de las personas. Finalmente, Desde esta postura resulta criticable que para la evaluación de los estudiantes con capacidades diferentes no se tome en consideración las adaptaciones curriculares, y al contrario de ello, se apliquen de forma condenatoria o con demasiado paternalismo irrespetando el derecho a una educación de calidad en medio de sus deficiencias.

Aproximaciones teóricas a la evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje como un campo de la evaluación educativa, admite considerar aspectos teóricos, metodológicos, los cuales su nivel de esencia son comunes, válidos para cualquier caso u objeto dentro de dicho campo teniendo en cuenta los aportes producidos desde cualquier esfera del mismo.

Las disímiles significaciones son consecuencia lógica de su movimiento como concepto así como de su vinculación estrecha con otros términos y objetos de la realidad. La denominación de evaluación del aprendizaje es de uso relativamente reciente, aparece asociada al concepto de "evaluación educacional" que introdujo Ralph Tyler en la década del 30 del siglo XX, en el campo educativo.

En la práctica, el concepto de evaluación se ha identificado con el de calificación, evidenciando una posición reduccionista resultado de ceñir la evaluación al producto del proceso de enseñanza aprendizaje, del valor que se le atribuye a la calificación expresada en una nota, por sus repercusiones individuales, institucionales y sociales. Se reconoce la calificación como parte de la evaluación, uno de sus momentos cruciales, problemáticos, pero no el todo, porque incluye también un aspecto cualitativo, el cómo el estudiante aprende, lo actitudinal, lo formativo, lo perdurable en él para toda la vida.

La evaluación del proceso docente educativo es uno de los aspectos de necesaria profundización, tanto desde el punto de vista de la unificación de criterios relativos a su concepción

por los maestros, como de la posición conferida al alumno en este proceso.

Se ha concebido como una tarea a llevar a cabo por el maestro, es este quien ha tenido la responsabilidad de emitir el juicio sobre el trabajo realizado por los alumnos. Entre los aspectos que el maestro debe atender en su función de dirección de la actividad, un elemento de importancia lo ocupa el proceso de evaluación.

La evaluación debe ser concebida como referente social para el mejoramiento del proceso educativo, en tanto:

- Recoja información, pudiendo obtener juicios de valor
- Permita interpretar la actividad educativa, optimizando sus perspectivas cualitativamente
- Sirva de orientación a profesores, alumnos, directivos para la toma de decisiones en la planificación de las acciones
- Amplíe el alcance de la propia evaluación, a todos los elementos que forman parte de este proceso, profesor, familia, currículo, institución escolar
- Evalúe para que garantice la acreditación adecuada de la educación
- La educación gane en prestigio social
- La evaluación gane en rentabilidad, sea más útil, productiva a la aplicación de sus resultados

La evaluación como componente didáctico del proceso educativo tiene una determinante social, porque responde a las exigencias de la sociedad a la escuela para la formación del ideal de ciudadano a formar. Esta cumple funciones instructivas-educativas en correspondencia con los valores tanto universales como contextuales particulares. Operativamente consiste en la obtención de la información del estado de desarrollo del proceso en un momento determinado especialmente referido al aprendizaje individual-grupal de los alumnos, persigue el fin de lograr el mejoramiento de la calidad educativa en todas sus esferas,respondiendo a un

proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, promotor del cambio educativo.

Debe considerarse como desarrolladora, holística, procesal, democrática, formativa, considerando la revalorización de errores, que promueva, transite, por formas como la heteroevaluación, coevaluación y la autoevaluación, garantizando ese cambio cualitativamente superior.

De manera que se evalúa para que el que está siendo evaluado logre:

- Ser consciente de su realidad
- Enfrentarse a nuevas situaciones
- Utilizar la información adquirida en la toma de decisiones
- Provocar en él estímulos, motivaciones hacia un aprendizaje que perdure

La evaluación escolarse realiza de forma continua e incluye la observación planificada del alumno en su entorno, la constatación del nivel de conocimientos y habilidades adquiridos por el educando, según los objetivos expresados en el currículo, supone la evaluación de sus potencialidades mediante una adecuada dosificación de la ayuda brindada por el maestro en la propia clase.

En el sistema educativo actual, se evalúa de forma permanente el avance de todos los educandos en las diferentes áreas de estudio. La finalidad es que los docentes y demás profesionales puedan prestar apoyo a todos los alumnos, según lo necesitan. Por esta razón, deben contar con buena información sobre las características y el nivel de desempeño de los alumnos.

La evaluación del aprendizaje, asociada a la del rendimiento escolar ocupaba todo el campo de la evaluación educativa. En la actualidad, todo lo relativo a la educación se considera evaluable; desde los sistemas educativos, su razón de ser, las instituciones educativas, los profesores, los directivos, los currículos, los estudiantes y su aprendizaje.

Una de las teorías significativasen las concepciones metodológicas actuales para la evaluación del aprendizaje es el enfoque histórico cultural de L. S. Vygotsky (1982). Su idea esencial, el carácter socio histórico del psiquismo humano, su determinación externa y cultural en la vida social, fue desarrollada por sus seguidores (teoría de la actividad propuesta por A. N. Leontiev (1982), la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, de P. Ya. Galperin (1982, 1986), por solo mencionar algunos autores, estos integran un marco teórico-metodológico de singular importancia para el estudio de la evaluación del aprendizaje.

Sus valiosos aportes tienen hoy plena vigencia como factores a considerar desde el punto de vista psicológico y pedagógico, en el desarrollo psíquico así como en la personalidad,expresando un reflejo del medio socio histórico que surge a través de la actividad y se expresa en ella.

A partir de la técnica de ayuda introducida por Vygotsky, utilizadas por Rubinstein (1969) en sus experimentos, comienza a considerarse la base de la llamada evaluación dinámica, la misma busca identificar aquel momento donde el estudiante se apropia del nuevo contenido, de esta manera desde la evaluación, establecer el momento en que el estudiante es capaz de una ejecución independiente, autónoma, movilizando todos sus recursos personológicos sobre la base de la motivación intrínseca por aprender, esto supone una motivación impulsada por la aceptación de la posibilidad de equivocarse, ejercitar mucho antes de alcanzar el éxito o acercarse al resultado final deseado.

Desde esta posición, las ayudas se convierten en técnicas para la exploración y precisión del nivel alcanzado por el estudiante, con un enfoque de proceso más que de estado.

En la literatura especializada se desarrollan valiosos trabajos sobre la formación del autocontrol y la autovaloración de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo el papel del activo del estudiante en el propio proceso de evaluación.

La concepción de evaluación dinámica sobre la base del criterio de zona de desarrollo próximo aporta al establecimiento de los indicadores de evaluación del aprendizaje con las propuestas de cualidades de la acción, centrando la atención en el propio estudiante y su proceso de aprendizaje.

En relación con las ideas planteadas se reafirman la vigencia de las ideas de Vygotsky en los cuáles destacó las bases teóricas metodológicas para la atención del niño deficiente y que en la actualidad son aplicables al proceso de educación delas personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

Vygotsky, se opuso a los intentos de biologizar las concepciones que sobre el desarrollo de los niños deficientes existían y existen, y llegó a plantear que la deficiencia no es tanto de carácter biológico, como social, enfatizando de esta forma que el insuficiente desarrollo que se observa en las personas con algún tipo de defecto, se debe esencialmente a la ausencia de una adecuada educación basada en métodos y procedimientos especiales que permitan un desarrollo semejante al de los niños normales.

Postuló que la educación de los niños deficientes no se diferencia de la educación de los niños normales, que los primeros pueden asimilar los conocimientos y desarrollar habilidades de manera semejante a la de sus coetáneos. No obstante, es imprescindible investigar y utilizar métodos, procedimientos y técnicas específicas para lograr este desarrollo.

Vygotsky formuló la idea de que los niños deficientes deben educarse de la forma más semejante a los niños normales e, incluso, a educarse conjuntamente, lo cual ayuda al desarrollo psíquico, físico y a la compensación y corrección de los defectos.

> ...el defecto por sí solo no soluciona el destino de la personalidad, sino sus consecuencias sociales, su realización sociopsicológica. Los procesos de compensación también están dirigidos no al completamiento directo del defecto, el cual no es posible en gran parte, sino a la eliminación de las dificultades creadas por el defecto. (1983:p.36)

Teniendo en cuenta las características del defecto y su relación con el sistema nervioso central y el aparato psíquico del niño Vygotsky señala tres tipos fundamentales de defectos:

- Afección o defecto de los órganos receptores (sordera, ceguera o los dos juntos).
- Afección o deficiencia de las partes del aparato de respuesta de los órganos de trabajo (invalidez).
- Defecto o afección del sistema nervioso central (delincuencia mental).

Desde la visión actual, se valora la significativa congruencia entre los postulados paradigma socio-histórico-cultural relativo a la relación defecto secundario-defecto primario, sus consecuencias y las necesidades educativas especiales.

En tal sentido, en la actualidad, los maestros de los sistemas inclusivos que tienen en sus aulas niños, adolescentes o jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad deben tener en cuenta cuenta la atención a la diversidad educativa, deben saber cuán efectiva es su enseñanza para los distintos educandos y lo que deben hacer para que cada uno de ellos aprenda de la mejor manera posible.

No basta con poder identificar el nivel en el que cada alumno se desempeña, o poder numerar sus deficiencias o desventajas y sus virtudes o potencialidades para someter a los educandos a procesos evaluadores abiertos y flexibles, centrados en valorar cómo se produce el aprendizaje en cada uno de ellos y no solo sus resultados.

Por consiguiente, la evaluación en las escuelas inclusivas, no debe centrarse únicamente en las características y el nivel de desempeño de los alumnos. También debe prestar atención especial al currículo y a la forma en que cada alumno puede aprender en ese marco. Por tal razón la evaluación se considera un proceso cooperativo, cíclico, en el que participan los alumnos y el maestro.

> El currículo, por lo tanto, debe estar bien estructurado a la vez que se adapta a una variedad de estilos de aprendizaje; debe ser rico y flexible para responder a las necesidades de educandos y comunidades determinados; y estructurarse en torno a criterios de habilidades mínimas de diversos niveles a fin de que todos los estudiantes puedan obtener resultados satisfactorios. Los currículos inclusivos plantean mayores demandas a los docentes que necesitarán ayuda para aplicarlos efectivamente. (ONU, 2008: p.26)

Es válido destacar que la diversidad constituye una cualidad general del ser humano, esta se revela en el universo de educandos constituyendo un reto a enfrentar en la educación en condiciones de masividad para garantizar la calidad educativa basada en la atención las diferencias individuales; entendidas estas como las diferencias existentes entre los individuos de una especie en correspondencia con las condiciones desiguales de su desarrollo individual basadas en factores físicos, naturales, psicológicos y socioculturales.

La atención a la diversidad dentro del aula supone aprovechar la interacción entre los alumnos como factor de aprendizaje y desarrollo. La organización social del aula se convierte entonces en uno de los aspectos claves para la atención a la diversidad promoviendo aprendizajes desarrolladores en los estudiantes.

Se reconoce por pedagogos y especialistas del tema de la educación inclusiva (Stainback-Stainback, 2011), que las aulas inclusivas se organizan de forma heterogénea yestimula e impulsa a alumnos y docentes a apoyarse mutuamente, el contenido y tema que se trate debe ser percibido por el alumno como algo importante y significativo para él, empleando sus propios recursos y responsabilizándose con lo que va a aprender, por otro lado en este tipo de aula debe crearse un ambiente abierto, distendido que propicie la participación de todos sobre la base del respeto, la comprensión , el apoyo y la ayuda ajustada.

En esta misma dirección refiriéndose a las escuelas inclusivas en "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios", se señala:

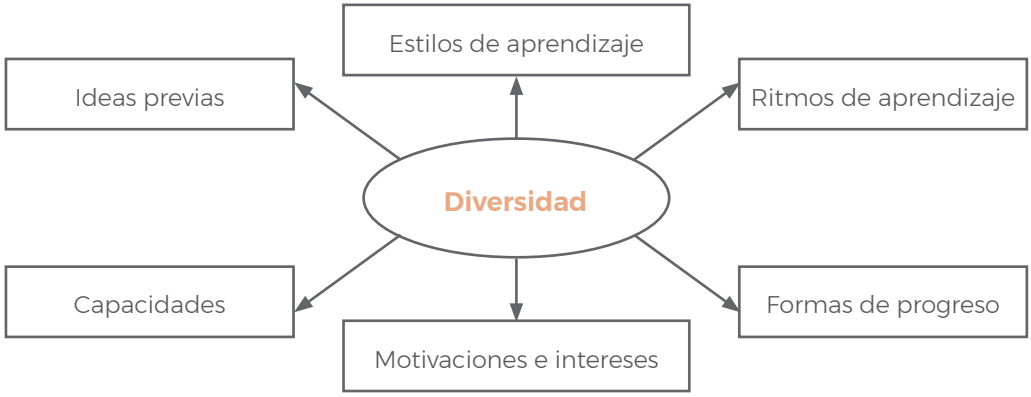
> "...Las escuelas para todos, sin exclusiones, en las que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y con distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad, es un modelo ideal que motiva a muchas personas comprometidas con el cambio educativo". (Marchesi, 2010:109).

La atención a la diversidad, a las necesidades educativas especiales en sus aulas suelen ir desde la atención individualizada a los/las estudiantes, pasando por las alternativas de organización social del aula, de la situación de enseñanza-aprendizaje para utilizar el grupo escolar como herramienta en la misma, hasta el trabajo con las diferencias individuales desde las adaptaciones y cambios curriculares más o menos profundos y sistémicos (Arnaiz, 1999; Marchesi y Martín, 1998).

La diversidad supone entender la variedad producida desde lo familiar, lo escolar, lo cultural, lo social.Es la diferencia que determina la existencia de cada ser humano como único e irrepetible. Aceptar las diferencias debidas al origen social, el nivel socioeconómico, el medio social o la procedencia; también, a características personales (relacionadas con las anteriores) como puedan ser el género, las características físicas, las capacidades individuales, las motivaciones o los intereses.

El reconocimiento de la diversidad es el punto de partida para el desarrollo de una Pedagogía de la diversidad evitando que las diferencias se conviertan en desigualdades o desventajas entre el alumnado.

Cuadro 1 ¿Cómo se expresa la diversidad en el aula?



Los desafíos de la diversidad educativa dependen de múltiples factores. Algunos de ellos son subjetivos, personales, como su preparación, sensibilidad con respecto a este tópico, su nivel de motivación, compromiso personal con su trabajo, su capacidad, disposición para resolver de manera flexible y creadora los problemas de su práctica profesional, etc. Otros factores son objetivos, externos, como por ejemplo, la existencia de una organización institucional, de programas flexibles así como de una cultura escolar que haya incorporado el reconocimiento a esa diversidad desde sus propias concepciones, actitudes-prácticas relativas al aprendizaje y la enseñanza.

La eficiencia del aprendizaje depende de muchos factores, entre otros, aquellos relacionados con la diversidad educativa, a saber, con las diferencias entre los/las estudiantes desde el punto de vista físico-natural, socioeconómico-cultural, cognitivo, motivacional-afectivo y relacional.

Cuadro 2 Factores de la diversidad educativa

Indicadores	Manifestaciones
Física-Natural	Nivel y particularidades del desarrollo biológico de los individuos: características físicas, antecedentes de enfermedades y estado de salud actual, capacidades/discapacidades físicas.
Socioeconómica-cultural	Situación económica/condiciones de vida; situación (estimulación, apoyo, estilos de vida) familiar; origen racial o étnico; religión, ideología; influencia de la comunidad, de los diferentes grupos sociales; acceso a la cultura y género.
Psicológica	Cognitivo: Desarrollo de los procesos, hábitos, habilidades, capacidades intelectuales; talentos específicos; cualidades intelectuales (independencia, flexibilidad, racionalidad...); conocimientos generales, específicos; estilos cognitivos; estilos y estrategias de aprendizaje, entre otros. Afectivo-motivacional: Sentimientos; estados emocionales; necesidades, intereses, motivaciones; concepción de sí mismo, autoestima en diferentes esferas, seguridad; expectativas, cualidades volitivas de la personalidad (independencia, perseverancia). Psicosocial: Relaciones con los compañeros, posición en el grupo, habilidades, competencias comunicativas, estilos de relación o comunicación con los demás, expectativas que tiene con respecto al grupo, a sus profesores, a otras personas.

Fuente: Elaboración de los autores

El análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula debe aportar un conjunto de principios, estrategias pedagógicas, orientadas a la creación de condiciones que faciliten la participación, el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad de características, necesidades e intereses. Implica desarrollar un currículum flexible, adaptado a las diferencias sociales, culturales, personales de los alumnos,organizar los contenidos y las actividades de enseñanza aprovechando los recursos disponibles.

Ideas básicas para la atención de la diversidad en las aulas

1. La escuela debe estar abierta a la diversidad, reconocerla, comprenderla, estar dispuesta a darle atención.

2. Cada estudiante es una persona que se desarrolla como una totalidad. Debe propiciarse la necesaria armonía entre su desarrollo físico, cognitivo, afectivo, moral, social, comprender cómo se influyen recíprocamente sus diferentes esferas.

3. Cada alumno o alumna posee un perfil individual de las fortalezas-debilidades, de aspectos positivos-negativos, de potencialidades-dificultades. Es necesario tomarlo en cuenta para ayudar a buscar y reconocer las respuestas adecuadas, eficientes que promuevan su desarrollo.

4. Tanto el diagnóstico como la intervención son dos componentes inseparables del proceso de atención a la diversidad.

5. Las estrategias diagnósticas desarrolladoras deben tener una naturaleza participativa, cooperativa, basadas en la implicación de la familia, la escuela, el grupo escolar y los diferentes agentes educativos importantes de acuerdo a la situación que se analiza.

6. Es necesario combinar el carácter remedial-compensatorio de la atención o ayuda, con el carácter enriquecedor, desarrollador, de la intervención educativa.

7. El grupo escolar, unido a los procesos de comunicación constituyen una herramienta básica para la atención a las dificultades orientadas al crecimiento personal de los/las estudiantes.

8. La atención a la diversidad educativa demanda la realización de esfuerzos para lograr disponibilidad, accesibilidad, optatividad de ofertas educativas diferenciadas para los/las estudiantes.

9. Cualquier acción educativa debe realizarse desde el respeto a la equidad, destacando su carácter ético.

Educar en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas, desde esta perspectiva entender que lo que puede ser aceptable para personas con determinadas características puede ser también bueno para todas las personas. Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, donde la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para nadie.

Accionesgenerales para la atención de la diversidad en las aulas.

- Motivar a los alumnos logrando una predisposición favorable para aprender
- Ayudar a los alumnos a atribuir un significado personal al aprendizaje
- Explorar las ideas previas antes de iniciar un nuevo aprendizaje
- Variedad de estrategias y posibilidades de elección
- Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo
- Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido
- Preparar, organizar adecuadamente los materiales y recursos de aprendizaje
- Observar constantemente el proceso de aprendizaje en los alumnos
- Organizar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad
- Maximización positiva del clima en el aula
- Organizar el horario del aula teniendo en cuenta la metodología para el desarrollo de las actividades
- Atender las necesidades de apoyo que puedan precisar determinados alumnos.

La atención a la diversidad en las aulas desde este presupuesto implicareconocer que existe una situación en la cual el docente, con sus recursos habituales no puede garantizar la plena participación y la construcción por parte del alumno de los aprendizajes previstos en el currículum oficial. Por tanto conlleva a:

- Diseñar una red social que permita sustentar el proyecto pedagógico vinculado al proyecto de vida del alumno, que incluya especialmente el compromiso de su grupo familiar, así como miembros significativos de la comunidad.

- Poner en marcha un conjunto de estrategias fundamentadas, convocar recursos humanos.
- Proveer recursos materiales adicionales para lograrlo. También se han de considerar otras facilidades académicas u organizacionales.
- Elaborar adaptaciones curriculares en el marco de un currículum flexible y orientador.

Asimismo, las adaptaciones curriculares se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Promueven aprendizajes tan equivalentes como sea posible a los establecidos en el currículum oficial, por su temática, profundidad y riqueza.
- Introducen modificaciones en el currículum común, las cuales permiten la acreditación de los aprendizajes de los alumnos con NEE.
- Son de carácter individual, pueden ser realizadas por los docentes y otros profesionales no docentes, en el marco de la programación de su grupo-curso, en un determinado contexto, de acuerdo con las NEE identificadas.
- Dan prioridad al aprendizaje en aquellas áreas en las que el alumno con NEE muestra más posibilidades.
- Reconocer en cada niño una personaúnica,ofreciéndole afecto incondicional.
- Tener altas expectativas y dar retroalimentación positiva (promover la autoestima y el desarrollo emocional de los alumnos)

Estrategias de evaluación para la atención a la diversidad

En el marco de la educación inclusiva debe concebirse la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, viene a ser un proceso orientado a comprender y mejorar la apropiación de los conocimientos. Es por eso que los docentes deben abrirse a la diversidad de estrategias de

evaluación para no caer en criterios unidireccionalescontrarios a la totalidad real del proceso enseñanza aprendizaje.

Si se desea promover cambios en las maneras de evaluar en correspondencia con la Pedagogía de la diversidad y el reconocimiento a las diferencias de los alumnos, se debe reconocer la variedad de métodos, medios y procedimientos en función de una evaluación para todos.

Sobre la base de la integración de las tendencias pedagógicas cognitivista, constructivista y sociocultural se emiten nuevos criterios sobre los elementos que deben caracterizar la evaluación del aprendizaje que ubica al alumno en el centro del proceso teniendo en cuenta cómo se produce el proceso de aprendizaje, cómo el alumno interioriza, se apropia del conocimiento que tiene un sentido para él; el alumno lo construye de manera individual sin negar el papel del grupo, mediado por el profesor.

Las formas de evaluación determinan qué y cómo se aprende; según el psicólogo español César Coll (1994) desde un enfoque constructivista: "Enseñar es, en primer lugar saber cómo aprenden mis alumnos, encontrar los recursos necesarios para que aprendan con mayor eficiencia, con mayor calidad". Se refiere esencialmente a recursos metodológicos, vías, métodos, procedimientos, medios, estilos acordes con sus necesidades, sus diferencias, para así promover sus aprendizajes y crecimiento personal. Para tal fin se deben hacer determinados ajustes en las estrategias evaluativas de manera que respondan adecuadamente a la realidad de los alumnos.

Como precisiones claves para la comprensión de estas estrategias de evaluación atendiendo a la diversidad deben tenerse en cuenta:

1. El énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje: en evaluación psico educativa ha prevalecido un desmesurado interés por los productos observables del aprendizaje, ciertamente estos como consecuencia de la aplicación de procesos de aprendizaje son relevantes. Sin embargo debe redimensionarse el uso que se haga de ellos, se debe reco-

nocer en qué medida aportan información sobre el proceso de apropiación de conocimientos, sobre la naturaleza de la organización y estructuración de las construcciones (representaciones, esquemas, modelos mentales) elaborados.

El profesor debe considerar todos aquellos recursos cognitivos-afectivos que los estudiantes utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes. Por ejemplo:

La naturaleza de los conocimientos previos.

- La naturaleza de los conocimientos previos.
- Las capacidades generales involucradas.
- Metas que persigue el estudiante.
- Los conocimientos previos del estudiante.
- Las estrategias cognitivas-metacognitivas que utiliza.

Al momento de evaluar procesos de aprendizaje se debe tener presente dos cuestiones:

– Es necesario valorar todo el proceso en su dinamismo; las evaluaciones tratarán de apreciar las distintas fases del proceso utilizando diversas estrategias, técnicas evaluativas, con una descripción más objetiva, apropiada, no constituyendo una simple valoración aislada.

– Tomar en cuenta el proceso de construcción de actividades de planeación, de enseñanza y evaluativas, así como el contexto, el alumno de manera global,incluyendofactores contextuales del aula los cuales desempeñan un papel importante y quizás decisivo.

2. Evalúa la significatividad de los aprendizajes: el interés del profesor debe atender a la valoración del grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos, es decir:

– En qué grado los alumnos han construido interpretaciones significativas valiosas de los contenidos revisados, debido a la ayuda pedagógica recibida a partir de sus propios recursos cognitivos.

– En qué grado los alumnos han sido capaces de atribuir un valor funcional a las interpretaciones significativas de los contenidos, no solo instrumental o de aplicabilidad, sino también en relación con la utilidad que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros.

– No es una tarea simple, porque aprender significativamente es una actividad progresiva que solo puede valorarse cualitativamente partiendo de indicadores precisos de significatividad de lo requerido para aprender algo.

– Es necesario seleccionar muy bien las tareas o instrumentos de evaluación pertinentes, acordes con los indicadores que proporcionen información valiosa sobre la significatividad de lo aprendido, teniendo en cuenta el grado de amplitud y el nivel de complejidad de los significados.

3. La funcionalidad de los aprendizajes como indicador potente del grado de significatividad de los aprendizajes.

Uno de los indicadores más fuertes sería el uso funcional que los alumnos hacen de lo aprendido, ya sea para construir nuevos aprendizajes o para explorar, descubrir, solucionar problemas, derivando de ellos nuevas formas de profundizar su aprendizaje; explicando, argumentando, elaborando un producto, ofreciendo respuestas que demuestren su nivel de comprensión.

4. La asunción progresiva del control, responsabilidad lograda por el alumnohace referencia a que el control y la responsabilidad de la tarea debe irse cediendo progresivamente hacia el alumno, en la medida en que mejora su desempeño, hasta lograr el control autónomo sostenido, por lo que debe concebirse una evaluación continua.

5. Por otro lado, comprobar el progreso, autocontrol del alumnado en la ejecución de la tarea, saber si éste se conduce en la dirección pedagógica deseada, si efectivamente se apropió de las ayudas,los apoyos prestados considerando si su progreso sigue el rumbo de las direcciones trazadas.

Significa también valorar cuantitativa-cualitativodel tipo de apoyo requerido para cada alumno, puede ser en el propio

alumno, en este caso antes y después del momento de la evaluación; en el caso dentro del grupo del aula, valorar la cantidad de ayudas requeridas ante una o varias tareas. Esta valoración deberá hacerse de manera continua permitiendo saber hasta dónde han llegado los aprendizajes, qué es lo que falta, cómo proporcionar la ayuda pedagógica inmediata adaptada a las diferencias individuales.

6. Evaluación y regulación de la enseñanza: el docente debe conocer la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase, tales como: estrategias didácticas, condiciones motivacionales, clima socio-afectivo existente en el aula, la naturaleza de la relación docente-alumno o alumno-alumno, en función de las metas educativas propuestas estableciendo un vínculo entre los aprendizajes de los alumnos con la evaluación del proceso instruccional

En este sentido se entiende la enseñanza como la ayuda necesaria a los procesos de aprendizaje que realizan los alumnos sobre los contenidos programados,en tanto la actividad de evaluación continua debe considerarse como condición para proporcionar la ayuda correspondiente y tomar decisiones.

Es importante resaltar que al valorar el rendimiento del educando se debe ponderar el rendimiento relativo sobre el rendimiento absoluto. Este último se refiere a comparar el rendimiento del educando con relación al grupo y al currículo lo que generalmente hace el docente sin percatarse del rendimiento relativo, el análisis en relación con la propia evolucióncon respecto a sí mismo, en posición comparativa desde el momento inicial hasta el momento en que se realiza dicha valoración, de tal manera, que se aproveche la oportunidad de ver cómo cada uno de los educandos avanza, sus fortalezas y potencialidades que el docente no siempre realza.

7. Evaluar aprendizajes contextualizados: a partir de la concepción del “aprendizaje situado” (Brown, Collins y Duguid, 1989), es importante la relación que existe entre los saberes, así como los contextos en que estos aparecen. Cada área

del conocimiento (matemáticas, ciencias naturales, sociales, lecto-escritura) tiene sus propias actividades de creación y aplicación del conocimiento. Igualmente para cada dominio académico de conocimiento a evaluar, deben identificarse una serie de habilidades complejas, estrategias, modos de razonamiento, de discurso que requieren de ejercicios,además preguntas particulares. Identificar en cada área del conocimiento una serie de tareas auténticas, actividades complejas a tener en cuenta en la evaluación durante el proceso de enseñanza.

8. La autoevaluación del alumno: una de las metas de todo proceso de enseñanza aprendizaje es el de aspirar al desarrollo de la capacidad de autorregulación y autoevaluación en los alumnos, es decir, es relevante el aprender de forma significativa, aprender a aprender. El autoaprender a autoevaluarse es igualmente importante,porque sin esta, las otras formas de aprendizaje difícilmente ocurrirán en situaciones de aprendizaje auto regulado.

Es necesario proponer situaciones, espacios donde los alumnos aprendan a evaluar el proceso, así mismo el resultado de sus propios aprendizajes, mediante la evaluación formadora, evaluación mutua, coevaluación y autoevaluación.

9. Evaluación diferencial de los contenidos de aprendizaje: teniendo en cuenta los diferentes tipos de contenidos de acuerdo a su naturaleza: conceptuales, procedimentales, actitudinales, en correspondencia con ellos la evaluación de sus aprendizajes exige procedimientos y técnicas diferentes.

10. Coherencia entre las situaciones de evaluación y el proceso de enseñanza- aprendizaje: es también importante que entre la enseñanza y la actividad evaluativa debe existir una profunda coherencia, en aras de promover aprendizajes significativos. Si el profesor se ha planteado en el proceso de enseñanza, experiencias didácticasque demanden interpretaciones y significados de los saberes,debe emplear tareas, actividades e instrumentos de evaluación que demanden aprendizajes significativos, de esta manera, los alumnos ten-

derán a seguir aprendiendo de esta forma, valorarán la utilidad de "aprender comprendiendo".

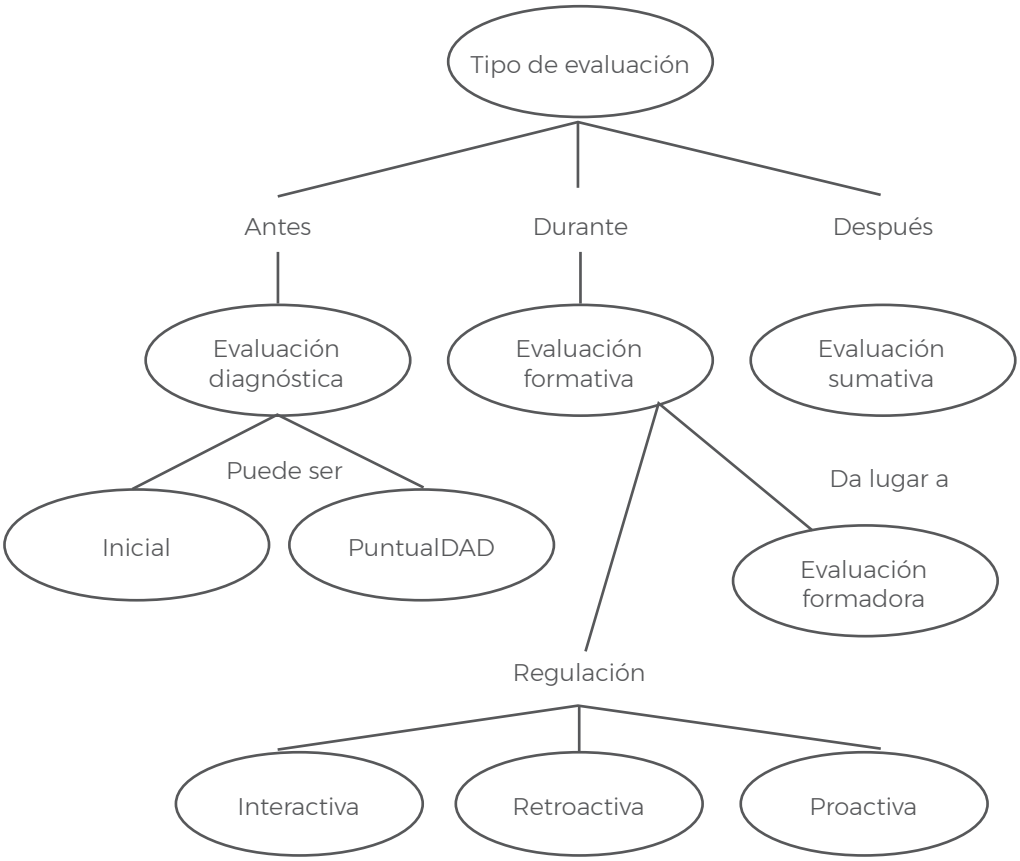
En el proceso de enseñanza deben plantearse experiencias didácticas que amplíen progresivamente los contextos de aplicación de los saberes aprendidos, de esta manera los significados construidos adquieren una mayor riqueza semántica y no necesariamente se vinculen a uno solo de dichos contextos (Coll y Martín, 1993). Estos autores señalan además que el significado más potente es aquel que se relaciona con una amplia gama de contextos posibles.

Solo procediendo de este modo en la enseñanza, podrán plantearse diversas situaciones en la evaluación para valorar la transcontextualización de los significados aprendidos. Las situaciones de evaluación planteadas a los alumnos dependerán de la amplitud de los contextos usados en la enseñanza, proponiéndose en la evaluación considerar qué se aspira lograr en el alumno y qué es aquello que se desea valorar de sus aprendizajes.

Se requiere del conocimiento pleno de estos principios, como regularidades a cumplir en la manera de evaluar, atendiendo a la diversidad de alumnos en el aula.

Otro aspecto a prestar una gran atención es el relacionado con los tipos de evaluación. Desde hace algún tiempo, es un tema de discusión entre los docentes al que se han realizado valiosas aportaciones, destacándose la clasificación que distingue los tipos de evaluación por el momento de introducción en el proceso educativo. Estas tres clases de evaluación son: las diagnóstica, formativa y sumativa.

Figura 1 Mapa conceptual de los tipos de evaluación.



Fuente: Elaboración de los autores

La evaluación diagnóstica se realiza al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, es conocida como evaluación inicial o predictiva, también puntual.A través de ella se pueden conocer los conocimientos previos, intereses, habilidades, estilos, entre otros, presentes en los alumnos, para realizar las adaptaciones necesarias al currículum.

Se entiende la evaluación diagnóstica inicial en una doble interpretación: una primera la define como la intención de obtener información precisa que permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el currículo al incorporado.

De la aplicación de instrumentos para la realización de esta evaluación diagnóstica, pueden obtenerse dos tipos de resultados: los primeros, manifiestan la preparación cognitiva de los alumnos para su ingreso al nivel educacional correspondiente; los segundos demuestran que los alumnos necesitan adaptaciones curriculares como sea posible para una mejor adecuación entre sus capacidades cognitivas y el currículo.

La segunda interpretación de la evaluación diagnóstica inicial se relaciona con las ideas básicas de Ausubel, referida a la importancia de valorar los esquemas cognitivos de los alumnos (los conocimientos previos) en beneficio de aprendizajes significativos. Estos conocimientos previos mostrados por los alumnos al inicio de un ciclo educativo pueden asumir las siguientes modalidades: conocimientos previos alternativos, desorganizados, parcialmente relacionados con los nuevos conocimientos y pertinentes.

Estos tres tipos de conocimientos previos exigen estrategias didácticas distintas e instrumentos evaluativos diferentes pues todos son útiles para ayudar al alumno a construir los nuevos conocimientos escolares. Por tanto, es una tarea prioritaria para toda actividad de enseñanza la identificación por el profesor de la naturaleza de los conocimientos previos pertinentes, los más útiles por su relación con los temas o contenidos nuevos, los poseídos por los alumnos luego de diagnosticarlos o activarlos por medio de técnicas o instrumentos evaluativos sensibles a ellos, y luego estos conocimientos puedan ser recuperados intencionalmente en el proceso de enseñanza para establecer relaciones significativas con los conocimientos nuevos a aprender.

La evaluación diagnóstica puntual es la que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza perteneciente a una determinada materia. Su función principal consiste en identificar, utilizar continuamente los conocimientos previos de los alumnos, luego que se inicia una disciplina, tema, unidad, si se considera necesario. También contribuye al grado de ajuste de la programación a nivel micro, de sesiones o temas particulares.

En los casos de evaluación diagnóstica inicial y puntual no solo debe ceñirse a los conocimientos conceptuales sino puede extenderse a otros tipos de saberes previos de los alumnos como sus expectativas, metas previas, habilidades, estrategias previas, actitudes previas, entre otros.

La evaluación formativa es el seguimiento efectuado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje por eso debe considerarse como una parte reguladora, esencial del proceso. Su finalidad es estrictamente pedagógica: regular el proceso de enseñanza aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades) al servicio del aprendizaje pertinente. En esencia, se trata de supervisar el proceso e identificar los posibles obstáculos presentes en el mismo, valorando en qué medida pueden remediarse con nuevas adaptaciones didácticas.

La evaluación formativa tiene tres modalidades:

a) Regulación interactiva: Ocurre de forma integrada con el proceso enseñanza-aprendizaje. La regulación del aprendizaje puede ser inmediata, gracias al intercambio de información verbal entre docente-alumnos, esto permite la reorganización en el momento. Por medio de los distintos intercambios así como la estrategia comunicativa utilizada por el profesor en el aula podrá observar e interpretar lo que hace y dice el alumno en el aula, decidiendo el uso de una u otra estrategia de enseñanza. Este tipo de regulación se realiza mediante las técnicas de evaluación de tipo informal (observaciones, entrevistas, diálogos) por medio de la coevaluación, heteroevaluación (mutua con otros compañeros) y autoevaluación.

b) Regulación retroactiva: Consiste en programar actividades de refuerzo después de realizar una evaluación, de esta manera las actividades se encauzan hacia atrás para fortalecer aquellos contenidos construidos inadecuadamente que no llegaron a satisfacer las necesidades educativas del alumno en correspondencia con sus diferencias individuales y con el plan curricular asumido en correspondencia con la realidad del mismo.

c) Regulación proactiva:Está dirigida hacia la prevención de dificultades de aprendizaje, con alguna de las siguientes intenciones: lograr la consolidación o profundización de los aprendizajes, buscar la oportunidad para superar los obstáculos no solucionados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las regulaciones proactivas son adaptaciones sobre lo que sigue; es decir, operan hacia adelante, se trata de reprogramar nuevas actividades para ampliar lo aprendido; a aquellos que encontraron ciertos obstáculos se les puede proponer actividades sin dificultades adicionales para lograr progresos con mayor facilidad.

La evaluación sumativa o evaluación final se realiza al término de un proceso de enseñanza aprendizaje o ciclo educativo cualquiera. Su finalidad es verificar como las intenciones educativas han sido alcanzadas. La misma provee información para elaborar conclusiones importantes sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa desde una perspectiva global.

La institución educativa y el docente, al finalizar un ciclo escolar o un nivel educativo, tienen la responsabilidad, el compromiso de expedir ciertos juicios para acreditar el supuesto nivel de aprendizaje logrado por medio de calificaciones finales, certificados o títulos, en este caso se debe avalar que el aprendiz tiene la competencia necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos, o bien para realizaruna determinada práctica de tipo técnico o profesional, aunque por lo general se enfatiza es el grado de éxito o fracaso que tuvo el alumno. Realmente la evaluación sumativa debía ser una valoración de lo aprendido.

Las técnicas e instrumentos de evaluación con mayores posibilidades de utilización en la práctica de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, teniendo en cuenta la clasificación a partir de los años 90 del siglo XX, sobre la base del criterio de la estructuración de las evaluaciones, pueden ser tomadas en cuenta por su carácter reflexivo y estratégico. Tanto las técnicas como los instrumentos evaluativos no pueden ser etiquetadas en un tipo determinado de evaluación pues sencillamente todo está en dependencia de la forma

de uso de las técnicas e instrumentos; el modo de presentarlos a los estudiantes es lo que realmente determina su ubicación en una categoría u otra. Se recomiendan las técnicas de evaluación informal y semiformales, sin despreciar absolutamente las técnicas formales.

Las técnicas informales se utilizan dentro del proceso de enseñanza con una duración breve, exigen poco gasto didáctico, no suelen presentarse a los alumnos como actos evaluativos, por lo tanto los alumnos no sienten que están siendo evaluados, lo cual resulta ideal para evaluar su desempeño en el momento según sus particularidades.

Se identifican dos tipos de técnicas informales:

- Observación de las actividades realizadas por los alumnos.
- Exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

La observación es una técnica utilizada por el profesor en forma incidental o intencional al enseñar y/o cuando los alumnos aprenden en forma más autónoma. Puede llevarse a cabo de forma sistemática o asistemática, abierta o focalizada, en contextos naturales (interacciones regulares en el aula) o en situaciones de aprendizajes creativas (actividades de juego de roles, debates, entre otros), en forma participante, no participante. Mientras más informal, menos artificial e instrumentada, los alumnos se sentirán menos observados y evaluados.

La observación de lo que los alumnos dicen o hacen cuando aprenden es una actividad imprescindible para la realización de la evaluación formativa y procesal, también permite valorar diagnósticamente o evaluar lo aprendido después de terminado un tema de enseñanza (como evaluación sumativa); aunque en ese último caso será más instrumentada, tenderá a ser una actividad evaluativa más formal. Por medio de la observación es posible valorar los aprendizajes de los distintos tipos de contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales, actitudinales).

De las actividades realizadas por los estudiantes, el profesor debe dirigir su atención a los siguientes aspectos: el aula espontánea o inducida (mediante preguntas) de los alumnos, las expresiones, aspectos paralingüísticos, las actividades realizadas por los alumnos(incluyendo habilidades, estrategias, formas de razonamiento e incluso los "errores") y los productos que ellos elaboran en forma individual o en equipos (pequeños grupos).

En el habla espontánea expresada por medio de interacciones con el profesor o con los compañeros (participaciones espontáneas, preguntas elaboradas, comentarios hacia el profesor o entre compañeros, intervenciones en discusiones, debates) dentro del grupo clase, en pequeños grupos o en interacciones cara a cara, el profesor tiene una fuente importante de datos para valorar lo que los alumnos están comprendiendo, sus posibles estrategias, conocimientos previos; además es posible derivar información relevante sobre la dificultad de los contenidos o la ineficacia de los recursos didácticos empleados.

En el uso de la observación como evaluación informal, el profesor debe desarrollar una cierta sensibilidad para atender a estos aspectos que le permita comprender, interpretar y evaluar las distintas situaciones, despojados de algunos sesgos de subjetividad e irregularidad encontradas en la observación incidental.

Por lo anterior, la observación debe ser sistemática, planificada, partir de delimitar los objetivos de la observación utilizando ciertos instrumentos para registrar y codificar los datos. Entre las técnicas e instrumentos que permiten sistematizar el acto de observación se encuentran:

- Registros anecdóticos: Se describen por escrito episodios, consideradas importantes para evaluar lo que interesa en un alumno o en un grupo. Los registros pueden realizarse por medio de fichas, luego integrarse en un anecdotario que cumpla el tiempo necesario para la visualización de las observaciones registradas diacrónicamente.

- Listas de control: Se incluyen las conductas o rasgos que interesan evaluar en forma de listado. Se irá haciendo una verificación de la presencia o ausencia de cada una de ellas.
- Diarios de clase: Se recoge la información que interesa durante un período largo (el diario debe escribirse con cierta regularidad), sirve para analizar, interpretar o reflexionar sobre distintos aspectos del proceso educativo (el aprendizaje de los alumnos, la enseñanza, las interacciones maestro-alumno, los procesos de gestión, la disciplina). Pueden incluirse observaciones, comentarios, sentimientos, opiniones, frustraciones, explicaciones, valoraciones.

La exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase parte del discurso que utiliza el profesor en la clase, sus dos terceras partes consisten en preguntas y explicaciones dirigidas a los alumnos, las cuales son elaboradas, planificadas en su mayor parte con el fin de estimular la comprensión sobre lo que se está analizando. Es importante a la hora de plantear las preguntas a los alumnos, saber reconocer un tiempo apropiado para que los alumnos analicen, piensen, elaboren las respuestas. También se requiere plantear las preguntas en un marco comunicativo respetuoso haciendo participar al grupo, incluso formulando preguntas entre sí.

Por medio de la actuación de los alumnos durante la situación de aprendizaje, el profesor tiene oportunidad de identificar importantes indicadores como hipótesis, estrategias y concepciones erróneas, se informan sobre la forma de ir consiguiendo el aprendizaje de los contenidos curriculares. Esto es la base para saber de qué manera debe utilizar nuevas ayudas pedagógicas ajustadas a las características de cada estudiante.

Las técnicas semiformales se caracterizan por requerir un mayor tiempo de preparación que las informales, demandan mayor tiempo para su valoración, exigiendo a los estudian-

tes respuestas más duraderas. En particular, por esta última razón los alumnos suelen percibirlas más como actividades de evaluación, en comparación con las técnicas informales. Entre ellas se identifican variantes de evaluación como: trabajos, ejercicios que los estudiantes realizan en clase, tareas y trabajos orientados por los profesores a los alumnos fuera de clases, además la evaluación de portafolios.

- Los trabajos/ejercicios realizados en clase: El proceso de enseñanza aprendizaje se realiza de tarea en tarea, el profesor plantea una serie de actividades con el fin de valorar el nivel de comprensión o ejecución, las capacidades en un momento determinado del proceso. Lo más importante es que el trabajo o ejercicio esté bien seleccionado y motivante. Deben plantearse de manera individual o en situaciones de aprendizaje cooperativo, pero siempre ofreciendo la oportunidad a los alumnos de reflexionar, profundizar, aplicar determinados conceptos o procedimientos contextualizados. En este sentido, son esenciales los recursos del profesor para desarrollar una evaluación formativa (ayuda ajustada), permitiéndole tomar decisiones para estimular las potencialidades de los estudiantes.
- Tareas/trabajos que los profesores encomiendan a los alumnos fuera de clases: Pueden ser muy variados: ejercicios; solución de problemas; visitas a lugares determinados; trabajos de investigación en la biblioteca, en museos o en ciberespacio, conformando entornos de aprendizaje adecuados. Se pueden realizar de forma individual o en grupos cooperativos. Las recomendaciones son las mismas de los trabajos realizados en clases. Estos trabajos extraclases, cuando se analizan críticamente permiten obtener información valiosa del alumno.
- La evaluación de portafolios o de carpeta:Esta consiste en realizar una colección de producciones o trabajos por ejemplo: ensayos, análisis de textos, composiciones escritas, problemas matemáticos resueltos, dibujos,

ideas sobre proyectos, reflexiones personales, grabaciones, ejercicios digitalizados e incluso de algunos instrumentos o técnicas evaluativas tales como cuestionarios, mapas conceptuales, exámenes que los estudiantes realizan durante un ciclo educativo.

Este tipo de evaluación puede aplicarse en todas las disciplinas, con ella es posible evaluar los diferentes tipos de contenidos curriculares. Independientemente de suutilización en las clases de lecto-escritura, matemática, física o arte, el fin es el mismo, es decir, contar con una muestra de trabajos que evidencien los aprendizajes y progresos de los alumnos durante un período determinado. Lo más significativo de la evaluación de portafolios está dada en la reflexión conjunta sobre los productos incluidos, sobre los aprendizajes logrados por los alumnos, mientras da la posibilidad al docente de reflexionar sobre las producciones de los alumnos para analizar los progresos de su aprendizaje así como analizar las actividades y estrategias docentes empleadas para orientar la próxima actividad docente.

Es innegable la importancia de la evaluación y el control en los marcos de la educación inclusiva. El docente debe conocer todas las manifestaciones de diferencia, controlar fortalezas-debilidades, las particularidades de cada estudiante, su entorno, el contexto familiar donde se desarrolla para buscar vías, métodos, procedimientos, medios para satisfacer las necesidades de cada uno de ellos.

La evaluación bajo el prisma de la Pedagogía de la diversidad,es un momento importante en el reconocimiento de las diferencias en estilos y aprendizajes para el docente trazar las estrategias en el seguimiento de cada uno de los educandos. No obstante, no es posible concebir una única estrategia para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, es importante emplear variedad de enfoques, métodos para ayudar al alumno en correspondencia con su estilo de aprendizaje.

En el caso de las adaptaciones curriculares, debe evaluarse en colaboración con todos los participantes en su impartición, por tanto la cooperación debe estar dirigida a una evaluación ajustada a las necesidades de los estudiantes. Si se precisa de una nueva modificación de manera democrática debe informarse a la familia, al propio estudiante en relación con la modificación de los criterios establecidos en el programa de evaluación.

Referencia bibliográfica

AAVV. (2014). El desafío de la diversidad. Escuchar las voces de los estudiantes y planificar juntos. Cuadernos de Pedagogía.

Arthur Kelly, M.; Sutherland, D; Lyons, G; Macfarlane, S. y Foreman, P.H (2013). Reflections on enhancing pre-services programmes to support inclusion: perspectives from New Zeeland and Australia. European Journal of Special Needs Education.

Blanco, R.; Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Aula Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca.

Calderón, I. (2014). Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. CERMI, Madrid.

Echeita Sarrionandia, Gerardo. (2012). Competencias profesionales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. Tendencias Pedagógicas.

Echeita Sarrionandia, G y Verdugo, M.A. (2014). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. España.

_____. (2013). Inclusión y exclusión Educativa. De nuevo, Voz y Quebranto REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 11(2), 99-118. Recuperado de htpp://www.rinace.net/reice/números/arts/vol1num2/art5.pdf (Consulta julio 2015).

Echeita Sarrionandia, G.; Simón, C. López, M y Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva. Sistema de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (coordinadores) Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia. (pp. 329-358) Salamanca: Amarú.

Echeita Sarrionandia, G.; Simón, C. López, M.; Urbina, C. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación, 41, www.ambitsaaf.cat (Consulta 15 de julio 2015)

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). Teacher education for inclusion across Europe. Challenges and Oportunities. Disponible en htpp://www.european-agency.org/sites/TE41-Synthesis-Report-En.pdf (Consulta 15 de julio 2015)

_____. (2012). Teacher Education for inclusion, Profile for inclusive teachers. htpp://www. european-agency.org/sites/defaul/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf (Consulta 15 de julio 2015)

Florian, L. (2014). The SAGE Handbook of special education. (2vol.).Londres: SAGE.

González Pérez, Miriam. (2011). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior. La Habana.

Marchesi, Álvaro. (2010). Las Metas Educativas 2012. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. UNESCO. Sede Regional. Buenos Aires.

Norwich, B. (2014). Categories of Special Educational Needs En L. Florian (ed.) The SAGE Handbook of especial education. (vol. 1) (Pp.52-72). Londres. SAGE.

ONU. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.

Ruairc, G.C.; Ottesen, E. y Precey, R. (2013). Leadership for inclusive education. Values, vision and voices. Rotherdam: Sense Publishers.

Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodriguez y L. Torrego (Coords.) (2013) Educación i inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela. (pp. 33-64) Madrid: Wolters Kluwer.

Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y Educación inclusive. Madrid. Morata.

_____. (2014). Inclusive Schooling as an Apprenticeship in Democracy. En L. Florian (ed.) The SAGE Handbook of special education. (vol. 1) (pp.217-230). Londres: SAGE.

Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje
Edición digital 2017 - 2018.
www.utmachala.edu.ec

Redes

Redes es la materialización del diálogo académico y propositivo entre investigadores de la UTMACH y de otras universidades iberoamericanas, que busca ofrecer respuestas glocalizadas a los requerimientos sociales y científicos. Los diversos textos de esta colección, tienen un espíritu crítico, constructivo y colaborativo. Ellos plasman alternativas novedosas para resignificar la pertinencia de nuestra investigación. Desde las ciencias experimentales hasta las artes y humanidades, Redes sintetiza policromías conceptuales que nos recuerdan, de forma empeñosa, la complejidad de los objetos construidos y la creatividad de sus autores para tratar temas de acalorada actualidad y de demanda creciente; por ello, cada interrogante y respuesta que se encierra en estas líneas, forman una trama que, sin lugar a dudas, inervará su sistema cognitivo, convirtiéndolo en un nodo de esta urdimbre de saberes.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
Editorial UTMACH
Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje
www.investigacion.utmachala.edu.ec / www.utmachala.edu.ec

ISBN: 978-9942-24-117-7
9 789942 241177