PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

REVISIÓN DE LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL DE LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS SOBRE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ENSEÑANZA BÁSICA REGULAR

POR

SEBASTIÁN CIFUENTES MUÑOZ

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al título de Magíster en Educación con mención en Evaluación de Aprendizajes

Profesora guía: Marta Infante

Julio, 2019

Santiago, Chile

© 2019, Sebastián Cifuentes Muñoz

© 2019, Sebastián Cifuentes Muñoz

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Dedicado a Gisela y Eloísa, mi familia.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Marta Infante, mi profesora guía, a quien conocí en pregrado y ha sido desde entonces una referente en lo educativo. Por aceptar aventurarse conmigo en este proyecto, por su excelente disposición, confianza y apoyo constante a lo largo de todo este tiempo de trabajo y conversaciones, muchas gracias. Sin su permanente ayuda, ánimo e inspiración este proyecto no sería lo que hoy es. Por compartir su pasión, tiempo y visión crítica de la realidad, mi mayor gratitud y admiración.

Tabla de Contenido

Índice de tablas v
Resumen vi
Abstract vii
Introducción 1
Antecedentes 2
Metodología 8
Resultados 12
Discusión y conclusión 25
Limitaciones y Proyecciones 30
Bibliografía 32

Índice de tablas

Tabla 1. De sistematización de los 16 textos seleccionados……12

Tabla 2. Finalidad de la evaluación de aprendizaje en estudiantes de enseñanza básica que presentan NEE……..……15

Tabla 3. Situaciones evaluativas para el aprendizaje de los estudiantes de enseñanza básica que presentan NEE……22

Resumen

El presente proyecto de magíster corresponde a una revisión de literatura nacional e internacional de los últimos diez años, cuyo objetivo general es conocer qué características tiene la evaluación de aprendizaje, en relación a sus funciones, cuando se aplica a estudiantes que presentan NEE dentro del contexto de enseñanza básica regular y con qué instrumentos (o situaciones) se evalúa el aprendizaje de estos estudiantes.

La metodología que se utilizó en este proyecto fue la revisión sistemática de literatura, la cual corresponde a un diseño de investigación observacional y retrospectivo, que sintetiza los resultados de múltiples investigaciones primarias. Las bases de datos utilizadas para la revisión fueron Scopus, Web of Science y Scielo.

Los resultados obtenidos en esta revisión muestran que los profesores, si bien evalúan de manera diagnóstica, formativa y sumativa a los estudiantes que presentan NEE, generalmente realizan estas evaluaciones de forma homogenea, es decir, sin realizar adaptaciones y lo hacen principalmente mediante pruebas.

En conclusión, es importante destacar que los profesores tienen el desafío de realizar adaptaciones a sus evaluaciones considerando las NEE y que este trabajo lo deben hacer en conjunto con otros actores de la educación vinculados a los estudiantes que presentan NEE, tales como, psicólogos, psicopedagogos, educadoras diferencial, entre otros.

Palabras claves: evaluación de aprendizaje, necesidades educativas especiales, finalidades de la evaluación, evaluación diagnóstica, evaluación formativa, evaluación sumativa.

Abstract

The present master's degree project corresponds to a review of national and international literature of the last ten years, whose general objective is to know what characteristics the assessment of learning has, in relation to its functions, when applied to students who present SEN within of the context of regular basic education and with what instruments the learning of these students is assessed.

The methodology used in this project is based on the systematic review of the literature, which corresponds to an observational and retrospective research design, which synthesizes the results of multiple primary investigations. For this purpose, Scopus, Web of Science and Scielo databases are used.

The results show that professors, although use a diagnostic, formative and summative assessment, these processes are presented in a homogeneous way, mainly through tests.

In conclusion, it is important that teachers make adaptations to their assessments and work with other actors linked to these students, such as psychologists, educational psychologists, differential educators, among others.

Keywords: assessment of learning, special educational needs, purposes of the assessment, diagnostic assessment, formative assessment, summative assessment.

Introducción

El presente proyecto de tesis, para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Evaluación de Aprendizajes, corresponde a una revisión sistemática de literatura de los últimos diez años, a nivel nacional e internacional, sobre la evaluación de aprendizajes en estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (en adelante NEE) dentro del contexto de la enseñanza básica regular.

De acuerdo con Beltrán (2005), "la revisión sistemática de literatura corresponde a un diseño de investigación observacional y retrospectivo, que sintetiza los resultados de múltiples investigaciones primarias" (p. 60), y en la actualidad se ha transformado en una herramienta útil para el desarrollo y expansión del conocimiento científico. Según este autor, algunas de las características de la revisión de literatura son: ser focalizada, tener criterios de selección explícitos de los documentos, realizar una síntesis de cada uno de ellos y presentar análisis.

En el caso de esta revisión de literatura, su objetivo general es conocer qué características tiene la evaluación de aprendizaje cuando se aplica a estudiantes que presentan NEE dentro del contexto de enseñanza básica regular. Mientras que los objetivos específicos son: conocer qué características tienen las funciones de la evaluación de aprendizaje para los estudiantes que presentan NEE y mediante qué situaciones se evalúa a este tipo de estudiantes en el aula regular.

Para cumplir con el objetivo antes mencionado, el presente proyecto de título, para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Evaluación de Aprendizajes, se estructura de la siguiente manera:

En primer lugar se exponen los antecedentes que hay tanto sobre los estudiantes que presentan NEE como de la evaluación de aprendizaje y sus vínculos. Luego se describe la metodología utilizada en este proyecto y luego se exponen los resultados obtenidos de los documentos seleccionados en la revisión. Posteriormente, se expone la discusión y conclusión para finalmente mencionar las limitaciones y proyecciones de este proyecto de título.

Antecedentes

El tema central de esta revisión sistemática de literatura trabaja sobre dos focos de investigación en educación. Uno de estos es la evaluación de aprendizaje y el otro tiene que ver con los estudiantes que presentan NEE. De ambos temas se presentan los siguientes antecedentes:

En Chile, desde el inicio de la década de los noventa con el Decreto Supremo Nº490/90 se fijaron las primeras normas para que los estudiantes que presentaban algún tipo de NEE pudieran integrarse al sistema de educación regular. A partir de entonces, los estudiantes con algún tipo de discapacidad tienen el derecho a formar parte de las instituciones educativas al igual que el resto de la población.

En la actualidad, de acuerdo a lo establecido en el Decreto Supremo Nº170/09 (en adelante DS 170) se entiende que un estudiante que presenta NEE es aquel que "requiere de ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación" (Bahamonde, 2015, p.19). De los estudiantes que presentan NEE, el DS 170 menciona dos tipos o categorías, cada una de ellas con sus particularidades y distinciones.

Por una parte, se encuentran los estudiantes que presentan NEE de carácter permanente. De acuerdo al DS 170, esta categoría se aplica a todos "aquellos que presentan barreras para aprender y participar durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente (principalmente del área de la salud) y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar su aprendizaje escolar" (Peña, 2013, p. 99).

Por otra parte, está la categoría para aquellos estudiantes que presentan NEE de carácter transitorio. Según el DS 170, estos estudiantes son todos aquellos que no son permanentes y requieren en algún momento de sus vidas escolares recibir ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum, por un determinado periodo de su escolarización como consecuencia de un trastorno o discapacidad también diagnosticada por un profesional competente. (Art.)

Con la integración de este tipo de estudiantes desde el inicio de la década de los noventa hasta ahora, han ido surgiendo continuos desafíos para la comunidad escolar regular, ya que hasta antes de esa época los estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad realizaban sus estudios principalmente en Escuelas Especiales (Godoy, Meza, & Salazar, 2004). Es decir, antes la educación regular dificilmente consideraba a los estudiantes con algún diagnóstico de discapacidad, incluso en su incorporación.

Desde entonces, algunos de los desafíos que se incorporaron al sistema regular han sido identificados por las instituciones responsables de conducir los procesos educativos de los niños y niñas del país, por ejemplo: se ha tenido que ir repensando la institucionalidad y el marco regulatorio para dar respuesta a esta nueva diversidad. Por lo tanto, se ha tenido que transitar desde un enfoque homogeneizador, en el que se ofrecía a todos los estudiantes lo mismo, a un modelo que considera las distintas identidades, necesidades y opciones de los sujetos (MINEDUC, 2015).

Frente a estos desafíos, una de las respuestas que se introdujo desde el MINEDUC al sistema regular para la integración de los estudiantes que presentan NEE, fue la incorporación en el año 1998 de los Programas de Integración Escolar (en adelante PIE), con el siguiente propósito:

> "Entregar apoyos adicionales en el contexto de aula común a los estudiantes que presentan NEE, fueran éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y trayectoria educativa de todos y cada uno de los estudiantes" (MINEDUC, 2013, p. 7).

Estos nuevos cambios, también se ajustan a las preocupaciones y desafíos que se vienen discutiendo en el plano internacional sobre la integración y el trabajo con los estudiantes que presentan NEE dentro de la educación regular. En ese sentido, la Unesco (1994) , OEA (1998) y OCDE (2008) se han encargado de proponer lineamientos e ideas para discutir sobre el actuar de los sistemas educativos en este nuevo escenario de integración (Matus y Rojas, 2015).

Otro ejemplo, de las respuestas que han surgido a raíz de la integración de los estudiantes que presentan NEE ha sido la creación e implementación de un nuevo enfoque metodológico conocido como Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en educación y que fue adoptado y adapatado desde el área de la arquitectura. El DUA fue creado en Estados Unidos por el "Center for Applied Special Technology" y lo que se plantea como eje central en este nuevo enfoque es que para que exista una educación donde todos y todas puedan aprender y alcanzar sus objetivos, es necesario diversificar las prácticas en el aula, proporcionando flexibilidad en los objetivos, los contenidos, materiales y evaluaciones (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011).

En relación a lo anterior, hoy en día en Chile una de las acciones que se está poniendo en práctica dentro las escuelas regulares donde hay estudiantes que presentan NEE es el

Decreto Supremo 83/15 (en adelante DS 83), el cual se ha ido implementando de forma gradual en la enseñanza básica regular desde el año 2017. Este decreto está inspirado y toma justamente como uno de sus pilares lo que plantea el DUA y su propósito es favorecer el acceso al currículo nacional a los estudiantes que presentan NEE, realizando algún tipo adecuación curricular para ellos, ya sea de acceso a los contenidos o en los objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, solo modificar la forma en la que se trabaja el currículum con los estudiantes que presentan NEE no parece ser lo único que se debe considerar para que se desarrolle una educación donde todos y todas puedan aprender y alcanzar sus objetivos, sino que también se requiere que la forma de evaluar los aprendizajes se realice de forma distinta, en tanto que "cuando un alumno presenta necesidades educativas especiales y, por diversas causas, se hace preciso adecuar el currículum a sus características personales, también hay que modificar los criterios de evaluación que se apliquen al alumno en cuestión" (Castillo, 2002, p.255). Adaptar el currículum y las evaluaciones se presenta entonces como un desafío en el quehacer pedagógico actual, puesto que "al igual que las metodologías de enseñanza tradicionalmente se han centrado en el alumno promedio, también lo han hecho las formas en que se evalúan los aprendizajes" (Infante, 2010, p. 294).

El DS 83 establece que los centros educativos que realicen adecuaciones curriculares a los estudiantes que presentan NEE, deberán aplicar una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos. Estas se conocen como "evaluaciones diferenciadas" y se caracterizan, porque además de considerar las adecuaciones curriculares y las necesidades de los estudiantes, también deben ajustarse a las estrategias utilizadas por los docentes cuando estos enseñan (Castillo, 2002).

Es este contexto, es importante señalar entonces que la evaluación de aprendizaje es la "acción de explorar, conocer y valorar resultados, tomar decisiones y reorientar procesos" (Serrano, 2002, p. 249). O como plantea Castillo (2002), es posible decir que la evaluación es un "proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo, que tiene como característica obtener información, formular juicios y tomar decisiones" (p. 6). Por su parte, Martínez (2011) define este concepto como:

> Un proceso que implica la recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones (p. 2).

En general, los autores coinciden en que la evaluación de aprendizaje es un proceso planificado y sistemático, de recogida de información que luego se contrasta con un patrón de referencia, se valora y realizan juicios para finalmente tomar decisiones que buscan mejorar el aprendizaje de los estudiantes y reorientar los procesos educativos.

Sobre la base de la definición de la evaluación del aprendizaje es posible ampliar el campo conceptual de esta en función de diversos aspectos y aplicaciones de la misma. De esa forma, es posible encontrar diferentes tipos de evaluación, por ejemplo, según la finalidad o funciones que esta tenga (Castillo, 2002).

De acuerdo a su finalidad o función, se pueden distinguir tres tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa:

a) Evaluación diagnóstica: aquella que tiene como propósito recoger información de lo que saben los estudiantes antes de comenzar a trabajar un tema; es decir, evalúa los conocimientos previos que éstos tienen (Castillo, 2002). Además, permite a los profesores planificar la enseñanza en función de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

b) Evaluación formativa: es aquella que se realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mediante este tipo de evaluación los estudiantes pueden conocer sus avances, niveles de logro y cómo mejorar su proceso de aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos, mientras que a los docentes les permite recoger información para mejorar su labor pedagógica (Martínez, 2011).

c) Evaluación sumativa: es aquella que se realiza al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Está relacionada con la promoción o certificación de los estudiantes al cerrar una etapa de su aprendizaje (Martínez, 2011; Castillo, 2002).

Por otra parte, para recoger información se pueden utilizar diferentes situaciones de evaluación, entendiéndose por estas como aquellos procedimientos mediante el cual los docentes obtienen información sobre el aprendizaje de sus estudiantes (Balbuena, 2013). De acuerdo a este autor, los docentes pueden utilizar diversos instrumentos que respondan a las situaciones evaluativas diseñadas, pudiendo ser: registros anecdóticos, preguntas sobre el proceso, rúbricas, pruebas escritas, entre otros.

En relación a todo lo antes expuesto, este trabajo tiene como objetivo general conocer qué características tiene la evaluación del aprendizaje en el contexto de la enseñanza básica regular cuando se aplica a los estudiantes que presentan NEE. Mientras que como objetivos específicos se plantea identificar qué características tiene cada una de sus funciones y con qué situaciones se evalúa el aprendizaje. Con ello, además interesa conocer si se cumplen los propósitos de la evaluación de aprendizaje o si este proceso es más bien una barrera para los estudiantes que presentan NEE, entendiéndose como barrera todo aquello que limite la participación y aprendizaje de determinados estudiantes (García, 2017). Por lo tanto, las preguntas orientadoras son las siguientes:

Preguntas orientadoras

¿Qué características tiene la evaluación de aprendizaje, en relación a sus funciones, cuando se aplica a estudiantes que presentan NEE dentro del contexto de enseñanza básica regular? Y ¿mediante qué situaciones se evalúa el aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE?

Ambas preguntas se intentan responder de acuerdo a investigaciones extraídas de tres bases de datos de divulgación científica, seleccionando documentos nivel nacional e internacional de los últimos diez años.

Metodología

La metodología de este proyecto de tesis consiste en una revisión sistemática de literatura hechas en bases de datos de divulgación científica, con el objetivo de conocer qué características tiene la evaluación de aprendizaje, en relación a sus funciones y situaciones, cuando se aplica a estudiantes que presentan NEE dentro del contexto de enseñanza básica regular, de acuerdo a investigaciones publicadas a nivel nacional e internacional en los últimos diez años.

De esta forma, Beltrán (2005) define la revisión sistemática de literatura como "un estudio integrativo, observacional, retrospectivo, secundario, en el cual se combinan estudios que examinan la pregunta a la que se quiere dar respuesta" (p. 62). En ellas, se utilizan bases de datos para la revisión de estudios. En el caso de esta revisión de literatura las bases de datos que se utilizaron fueron Scopus, Web of Science y Scielo y las razones por la que se utilizaron son las siguientes:

Scopus cuenta con más de 18.000 títulos de más de 5000 editores internacionales incluyendo la cobertura de 16.500 revistas revisadas por pares de las áreas de ciencias, tecnología, medicina, ciencias sociales, artes y humanidades. Fue desarrollada el año 2004 por Scimago Research Group, un grupo de investigación de las Universidades de Granada, Extremadura Carlos III de Madrid y Alcalá de Henares de España y hoy es considerada la mayor base de datos multidisciplinar que existe. (Sociedad Hispanoamerica de Hernia, s.f., párr.1)

Por su parte, Web of Science es una base de datos que contiene información bibliográfica multidisciplinar, con alcance internacional donde la mayor parte de sus revistas son publicadas en países anglosajones (Hernández, et al., 2016). Junto a Scopus, Web of Science es una de las bases de datos más utilizadas para estudios bibliométricos en el mundo académico, sin embargo, lo que diferencia a estas dos bases de datos multidisciplinarias es la cantidad de revistas publicadas, siendo Scopus quién posee el mayor volumen de publicaciones en diversos temas en comparación a Web of Science (Osca et al., 2013).

A su vez, Scielo es una biblioteca virtual en red con más de ocho países participantes del continente americano, como México, Colombia, Brasil, Argentina y Chile, entre otros. Por lo tanto, esta base de datos brinda la posibilidad de acceder a información sobre lo que se está discutiendo en el mundo académico dentro de la región de habla hispana.

Estas tres bases de datos multidisciplinarias, además, se destacan en el mundo de la investigación (García, 2017) y tienen el prestigio suficiente para estar incluidas en el sistema de búsqueda académica virtual de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La búsqueda se realizó en tres idiomas en base a dos categorías generales (Evaluación de Aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales), con el propósito de abarcar la

mayor cantidad de investigaciones a nivel internacional. Los idiomas utilizados en la búsqueda fueron inglés, español y portugués.

En cuanto a los criterios de selección o requisitos de los documentos para ser considerados en este proyecto, se tomó en cuenta lo planteado por Sáenz (2001) y Silamani y Guirao (2015). Los criterios de selección fueron los siguientes:

a) Los documentos debían referirse de forma exclusiva a temas de evaluación de aprendizajes y NEE.

b) Los documentos debían abordar el tema de la evaluación de aprendizajes en estudiantes que presentan NEE en enseñanza básica (primaria) regular y no otra, es decir, se excluyeron aquellas investigaciones que daban cuenta de estudios hechos en pre-escolar, enseñanza media y universitaria.

c) Los años de publicación de los documentos debían estar entre los años 2008 y 2018.

d) Los documentos debían ser de acceso abierto, es decir, tener la posibilidad de descargarlos de forma gratuita en cada una de las bases de datos que se utilizó. Además, debían estar con su información completa y no ser solo resúmenes.

Las combinaciones de palabras para la búsqueda en Scopus y Web of Science fueron: *Assessment Education* AND *Disability*; *Assessment Education* AND *Special Education Needs*. Además se filtró la búsqueda de documentos según el rango de años establecidos en los objetivos de esta revisión bibliográfica (desde el año 2008 hasta el 2018). También, fueron filtrados solo los documentos que tuvieran acceso abierto, es decir, aquellos que se podían descargar y tener acceso a su información completa. Mientras que en Scielo se realizó la búsqueda por *Evaluación de Aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales*

y por *Avaliaçao de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais* e *Educaçao Especial*.

De la búsqueda inicial en cada una de las bases de datos, fueron seleccionados aquellos documentos que su título hacía mención al tema de evaluación educativa y necesidades educativas especiales, descartando aquellos documentos que trataban temas de otras áreas del conocimiento, como por ejemplo los de medicina, psicología, ciencias sociales; para dejar solo aquellos que eran de carácter educativo.

Dentro de esta primera búsqueda fueron seleccionados sesenta y tres documentos. De ellos, veintiséis se extrajeron de Scopus, veintidós de Web of Sciece y quince de Scielo.

Luego de esta selección, fueron leídos los abstract de los sesenta y tres documentos, con el propósito de dejar solo aquellos que estuvieran directamente relacionados con las preguntas orientadoras hechas en este proyecto, es decir, los que daban cuenta sobre las características que tienen las funciones de la evaluación de aprendizaje cuando se aplican a estudiantes que presentan NEE dentro del contexto de enseñanza básica regular y con qué situaciones (instrumentos) se evalúa a estos estudiantes.

A partir de los abstract fueron seleccionados veintidós documentos, de los cuales ocho de ellos pertenecían a Scopus, seis a Web of Sciece y ocho a Scielo.

De los veintidós documentos seleccionados a partir de los abstract, se realizó una lectura completa de cada uno de ellos con el objetivo de llegar a los documentos que cumplieran con el propósito de este proyecto y respondieran a las preguntas orientadoras.

Finalmente, se seleccionó dieciséis documentos, ya que cumplían con los criterios de selección descrita en esta revisión de literatura, eran coherentes con los objetivos de este proyecto y respondían a las preguntas de investigación.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los documentos seleccionados en esta revisión de literatura, los cuales, están agrupados en tres tablas distintas con el propósito de sistematizar la información y responder a las preguntas de investigación.

En Tabla 1 se presentan los 16 documentos seleccionados de forma general. En esta tabla, los documentos están ordenados según el año de publicación, partiendo de los más recientes hasta los que fueron publicados diez años atrás. También aparecen los títulos de los documentos, los autores y el país de origen.

En las tablas siguientes (Tabla 2 y 3), se presentan los documentos de acuerdo a cada una de las preguntas de investigación de este proyecto. En la Tabla 2 se organizaron los documentos que respondían a la pregunta: ¿Qué características tiene la evaluación de aprendizaje, en relación a sus funciones, cuando se aplica a estudiantes que presentan NEE dentro del contexto de enseñanza básica regular? Mientras que en la Tabla 3 se organizaron los documentos que respondían a la pregunta: ¿Mediante qué situaciones se evalúa el aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE?

Tabla 3.1 de sistematización de los 16 textos seleccionados.
(Revisión de literatura nacional e internacional de los últimos diez años sobre: Evaluación de Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Básica que presentan NEE).

Título	Autor	Año	País
Identifying Training Needs of In-Service EFL Teachers in Inclusive Schools in Egypt	Desouky, A.	2018	Egipto

El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la Educación Básica	Navarro, N., A. Falconí y J. Espinoza	2017	Ecuador
Caminos y prácticas evaluativas en la educación especial: experiencias en Brasil y Argentina	Agostini, M., C. Kaplan y M. Sipes	2017	Argentina y Brasil
Development Mathematic Assessment to Increase Mathematical Prerequisite Ability on The Student with Learning Disabilities in Inclusive Elementary School	Robiansyah, S. & F. Nanang	2017	Indonesia
Exploring the Moderating Effects of Cognitive Abilities on Social Competence Intervention Outcomes	Stichter, J., M. Herzog, S. Kilgus & A, Schoemann	2017	Estados Unidos
Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos	Cornejo, C., E. Olivera, N. Lepe y R. Vidal	2017	Chile
Factors affecting dance excersice performance in student at a special needs school	Ito, Y., I. Hiramoto & H. Kodama	2017	Japón

Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües	Herrera, V., D. Chacón y F. Saavedra	2016	Chile
Assessment practices for students with learning disabilities in Lebanese private schools: A national survey	ElSaheli-Elhage, R. & S. Sawilowsky	2016	Líbano
Differentiated instruction for special needs in inclusive schools: A preliminary study	Rachmawatia, M. & T. Muh	2016	Indonesia
Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile	Rodríguez, F., R. Rojas y C. Ossa	2014	Chile
Primary School Teachers' Assessment Profiles in Mathematics Education	Veldhuis, M. & M. Van den Heuvel-Panhuizen	2014	Holanda
Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1º Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué	Torres, A.	2013	Chile
Is assessment for learning possible in early school years?	Santos, L. & J. Pinto	2011	Portugal

Practical strategies to improve learning and achievements of pupils with special educational needs in elementary school	Hristovskaa, D. & J. Snezana	2010	Macedonia
Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos	Klix, N.	2008	Brasil

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 los documentos están organizados de acuerdo a la finalidad de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) para responder a la pregunta: ¿Qué características tiene la evaluación de aprendizaje, en relación a sus funciones, cuando se aplica a estudiantes que presentan NEE dentro del contexto de enseñanza básica regular? El propósito en este punto es sistematizar y analizar las características de la evaluación de aprendizaje cuando se trata de las de tipo diagnóstica, formativa y sumativa al realizarse a estudiantes que presentan NEE en el contexto de enseñanza básica regular.

Tabla 3.2 *(Finalidad de la Evaluación de Aprendizaje en Estudiantes de Enseñanza Básica que presentan NEE).*

Título	Autor	Finalidad
Caminos y prácticas evaluativas en la educación especial: experiencias en Brasil y Argentina	Agostini, M., C. Kaplan y M. Sipes	Diagnóstica

Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos	Cornejo, C., E. Olivera, N. Lepe y R. Vidal	Diagnóstica
Differentiated instruction for special needs in inclusive schools: A preliminary study	Rachmawatia, M. & T. Muh	Diagnóstica
Development Mathematic Assessment to Increase Mathematical Prerequisite Ability on The Student with Learning Disabilities in Inclusive Elementary School	Robiansyah, S. & F. Nanang	Diagnóstica
Practical strategies to improve learning and achievements of pupils with special educational needs in elementary school	Hristovskaa, D. & J. Snezana	Formativa
Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos	Klix, N.	Formativa
Is assessment for learning possible in early school years?	Santos, L. & J. Pinto	Formativa y Sumativa
Primary School Teachers' Assessment Profiles in Mathematics Education	Veldhuis, M. & M. Van den Heuvel-Panhuizen	Formativa y Sumativa
Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile	Rodríguez, F., R. Rojas y C. Ossa	Diagnóstica, Formativa y Sumativa

Identifying Training Needs of In-Service EFL Teachers in Inclusive Schools in Egypt	Desouky, A.	Sumativa
Factors affecting dance excersice performance in student at a special needs school	Ito, Y., I. Hiramoto & H. Kodama	Sumativa
Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües	Herrera, V., D. Chacón y F. Saavedra	Sumativa
El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la Educación Básica	Navarro, N., A. Falconí y J. Espinoza	Sumativa
Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1º Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué	Torres, A.	Sumativa

Fuente: elaboración propia

De los dieciséis documentos seleccionados, catorce de ellos responden a la pregunta: ¿Qué características tienen las funciones de la evaluación de aprendizaje cuando se aplican a estudiantes que presentan NEE dentro del contexto de enseñanza básica regular?

De estos catorce documentos, cuatro de ellos están dirigidos exclusivamente a la evaluación diagnóstica, dos están dirigidos a la evaluación formativa, cinco a la evaluación sumativa y tres de los catorce documentos abordan en conjunto las tres funciones de la evaluación educativa en estudiantes que presentan NEE.

Respecto a la evaluación diagnóstica, autores como Agostini, Kaplan y Sipes (2017), Cornejo, Olivera y Lepe (2017) y Robiansyah, Nanang y Hidayat (2018) coinciden en que este tipo de evaluación permite a los docentes recoger información de sus estudiantes antes de desarrollar una unidad, con el propósito de comprobar si estos cuentan con los conocimientos y habilidades previas necesarias para el inicio del proceso de aprendizaje y a partir de esa información, poder tomar decisiones en cuanto a la planificación y ejecución su enseñanza, respondiendo a las necesidades que presenten sus estudiantes de forma general y en específico con aquellos que presentan NEE, ya sea realizando adaptaciones al currículum o al acceso a éste con este tipo de estudiantes. Sin embargo, autores como Rachmawatia y Muh (2016) y Rodríguez y Ossa (2014), plantean sus críticas respecto a cómo se aborda la evaluación diagnóstica hacia los estudiantes que presentan NEE, dado que consideran que la visión médica prima por sobre la visión pedagógica al momento de tomar decisiones para la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a lo anterior, si bien Rodríguez y Ossa (2014) declara que los diagnósticos médicos de los estudiantes que presentan NEE son elementos importantes a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que aportan información desde otra perspectiva más allá de lo educativo, las decisiones que se tomen dentro del contexto educativo para el aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE deben estar dirigidas por profesionales de la educación. En esa misma línea, Agostini, et al. (2017) plantea que las decisiones sobre el aprendizaje que ocurren dentro del aula deben ser llevadas a cabo por agentes educativos que estén relacionados de forma permanente con los estudiantes que presenta NEE en los sistemas educativos regulares, es decir, por profesores, psicopedagogas, educadoras diferenciales, asistentes, etc.

Asimismo, sobre la evaluación formativa, Hristovska & Jovanova (2010) plantea que existen desafíos para los docentes que trabajan en contextos regulares donde hay estudiantes que presentan NEE. Según este autor, uno de los desafíos es desarrollar un

trabajo colaborativo con otros profesionales dentro de las instituciones educativas con el propósito de favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Otro de los desafíos para Hristovskaa & Jovanova (2010) consiste en realizar evaluaciones formativas con retroalimentaciones constantes a los estudiantes.

Similar a lo anterior, Klix (2008) plantea que la evaluación se debe trabajar de manera colaborativa con otros profesionales que estén relacionados con estudiantes que presentan NEE, por ejemplo psicopedagogas, educadoras diferenciales, etc. Y que la función que debe cumplir la evaluación debe ser por sobre todo formativa, es decir, llevarse a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y entregar retroalimentación a los estudiantes con el propósito de analizar en qué pueden mejorar para alcanzar los objetivos propuestos.

Por su parte, Santos y Pinto (2011) realizaron su estudio durante un año en estudiantes de kinder y segundo básico en Portugal con el propósito de analizar el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje de los niños y niñas. A través de la observación de clases concluyeron que la evaluación formativa es una estrategia fundamental para una educación que permite a los estudiantes mejorar sus aprendizajes y que la retroalimentación, centrada en la tarea y no en la persona, permite a los estudiantes tener conciencia sobre el trabajo que realizan y cumplir con los objetivos propuestos. En ese sentido Santos y Pinto (2011) plantean que la retroalimentación es una estrategia que ayuda a los estudiantes a desarrollar la metacognición, es decir, aprender sobre su propio aprendizaje.

Sin embargo, uno de los puntos a considerar en el estudio de Santos y Pinto (2011) es la diferencia que muestran los estudiantes de kinder y segundo básico respecto a la retroalimentación, dado que los de kinder consideraban esta estrategia evaluativa como parte del proceso de enseñanza, mientras que los segundos centraban su atención sobre aspectos vinculados a lo que sería calificado después de recibir la retroalimentación. Los autores plantean que esto se puede explicar por los años de escolarización de los

estudiantes de segundo básico, ya que su experiencia escolar puede contribuir a la idea de la evaluación como una forma solo de calificar y certificar sus aprendizajes, por ende, al momento de entregarles retroalimentación los estudiantes de segundo básico solo centraban su atención en aquellos aspectos que les permitía posteriormente ser calificados de mejor manera (Santos & Pinto, 2011).

También respecto a la retroalimentación, Veldhuis y Van den (2014) plantean debe ser una habilidad que los docentes deben desarrollar y poner en práctica al momento de evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en su estudio cuyo propósito era identificar los perfiles evaluativos de docentes en Holanda, los autores afirman que existe una mayor cantidad de docentes que evalúa de manera sumativa y que la evaluación está más asociada a las pruebas y calificaciones de los estudiantes.

En lo que se refiere a la evaluación sumativa, los autores seleccionados que abordan este tema, por una parte, reconocen que existen desafíos al momento de evaluar a los estudiantes con NEE, pues en general se realizan evaluaciones de este tipo sin considerar la diversidad de estudiantes. Similarmente, Navarro, Falconí y Espinoza (2017) aseveran que la atención a la diversidad desde la evaluación es una de las debilidades del sistema educativo ecuatoriano, ya que en general los profesores de ese país aplican las mismas evaluaciones a todos los estudiantes.

En relación a lo anterior, Torres (2013) formula que uno de los problemas para evaluar a los estudiantes con NEE está relacionado con las competencias docentes. Los profesores no se sienten capacitados para diseñar instrumentos de evaluación que respondan a todos sus estudiantes.

Por su parte, Desouky (2018) señala que en Egipto los profesores manifiestan la necesidad de realizar capacitaciones para responder de mejor manera a la educación inclusiva que se está desarrollando en ese país. Si bien los docentes son conscientes de las

adaptaciones que deben realizar a sus clases con el propósito de mejorar el aprendizaje de todos sus estudiantes, reconocen la necesidad de realizar capacitaciones sobre estrategias de evaluación diferenciada y en la forma de calificar a los estudiantes con NEE (Desouky, 2018).

En Chile, autoras como Herrera, Chacón y Saavedra (2016) han generado conocimiento desde los mismos instrumentos de evaluación que se llevan a cabo dentro de la sala de clases. En su investigación sobre la "Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües" (2016), argumentan que la evaluación de la escritura de los estudiantes sordos se ha desarrollado a partir de instrumentos pensados para evaluar el desempeño de estudiantes oyentes, incluso se comparan los resultados de los estudiantes que no presentan sordera con aquellos que sí la presentan. Debido a lo anterior, Herrera, et al. (2016) para realizar su estudio elabora una rúbrica para evaluar la producción escrita de estudiantes que presentan sordera, llegando a concluir que los textos producidos por los estudiantes que presentan sordera tienen características similares a los producidos por aprendices de segundas lenguas. Lo anterior se debe a que la Lengua de Señas Chilena es la primera lengua de los estudiantes que presentan sordera y el español, que era el idioma con el que se les evaluaba en un comienzo, es su segunda lengua.

En la Tabla 3 los documentos están organizados con el propósito de sistematizar las diversas situaciones evaluativas que se aplican a estudiantes que presentan NEE dentro de la educación básica regular y luego realizar un análisis en su conjunto respondiendo a la segunda pregunta orientadora de este proyecto.

Tabla 3.3 *(Situaciones evaluativas para el aprendizaje de los estudiantes de enseñanza básica que presentan NEE).*

Título	Autor	Situaciones evaluativas
El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la Educación Básica	Navarro, N., A. Falconí y J. Espinoza	Sugiere realizar: trabajos colaborativos, exposiciones, registros anecdóticos, portafolios, entrevistas, retroalimentación, autoevaluaciones, coevaluaciones, instrumentos de evaluación con el apoyo de las TICS
Development Mathematic Assessment to Increase Mathematical Prerequisite Ability on The Student with Learning Disabilities in Inclusive Elementary School	Robiansyah, S. & F. Nanang	Prueba
Assessment practices for students with learning disabilities in Lebanese private schools: A national survey	ElSaheli-Elhage, R. & S. Sawilowsky	Prueba
Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile	Rodríguez, F., R. Rojas y C. Ossa	Prueba

Primary School Teachers' Assessment Profiles in Mathematics Education	Veldhuis, M. & M. Van den Heuvel-Panhuizen	Prueba
Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1º Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué	Torres, A.	Prueba
Practical strategies to improve learning and achievements of pupils with special educational needs in elementary school	Hristovskaa, D. & J. Snezana	Registro anecdótico
Factors affecting dance excercise performance in student at a special needs school	Ito, Y., I. Hiramoto & H. Kodama	Bitácora
Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües	Herrera, V., D. Chacón y F. Saavedra	Rúbrica

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a los artículos seleccionados para esta revisión de literatura, los instrumentos más utilizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE son las pruebas. De los nueve artículos expuestos en la Tabla 3 solo tres autores mencionan otros tipos de instrumentos de evaluación, tales como las rúbricas (Herrera, et al., 2016), el registro anecdótico (Hristovska & Jovanova, 2010) y una bitácora donde se anota la pérdida de calorías durante las clases de baile que realizan estudiantes con

Síndrome de Down y autismo en escuelas regulares de Japón (Ito, Hiramoto y Kodama, 2017).

ElSaheli y Sawilowsky (2016); Rodríguez y Ossa (2014); Torres (2013) y Veldhuis y Van den (2014) mencionan en sus estudios que los docentes evalúan mayormente a través pruebas a los estudiantes que presentan NEE. Sin embargo, estos mismos autores exponen las críticas que realizan los docentes sobre las pruebas que ellos mismos hacen, principalmente porque no se sienten capacitados para realizar las adecuaciones correspondientes o, porque en el caso de tener un equipo diferencial con el que pueden trabajar, dentro de los colegios no existe ni el tiempo ni la cultura para trabajar de manera colaborativa entre docentes regulares y equipos diferenciales (ElSaheli & Sawilowsky, 2016). A pesar de ello, Robiansyah et al. (2018) describen cómo las pruebas se utilizaron con un propósito diagnóstico; y luego la información que se extrajo de estos instrumentos sirvió para planificar clases de matemática según las necesidades de los estudiantes.

En general los autores como ElSaheli y Sawilowsky (2016); Navarro, et al. (2017) y Herrera, et al. (2016) coinciden que los instrumentos de evaluación utilizados con estudiantes que presentan NEE se construyen desde la norma, y muchas veces no se realizan las adecuaciones necesarias para que los estudiantes puedan ser evaluados de forma válida. En ese sentido, Herrera, et al. (2016) dicen que en el caso de los estudiantes que presentan sordera es común que sean evaluados de la misma manera que los estudiantes que sí pueden escuchar, por ese motivo propone evaluar a los estudiantes de manera distinta mediante una rúbrica.

Por otra parte, Hristovska y Jovanova (2010) abordan la evaluación a través de registros anecdóticos durante el proceso enseñanza-aprendizaje, apuntando a un proceso formativo con los estudiantes; ya sea que estos presenten NEE o no.

Discusión y conclusión

A partir de la información extraída de los textos seleccionados para responder a los objetivos de este trabajo, se puede concluir lo siguiente:

La evaluación diagnóstica tiene como objetivo ajustar el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo a los docentes la oportunidad de conocer qué saben sus estudiantes, cuáles son sus habilidades e intereses antes de comenzar a trabajar un tema. Con la información que se recoge de forma preliminar en la evaluación diagnóstica, los docentes tienen la posibilidad de realizar adaptaciones a lo que planificaron de forma previa o introducir modificaciones más profundas a sus objetivos y estrategias si es necesario.

Para el caso de los estudiantes que presentan NEE, la evaluación diagnóstica resulta ser una fuente de información importante para los docentes, ya que a partir de ella se pueden tomar decisiones que favorezcan un proceso educativo para los estudiantes que sea sin barreras, ni discriminaciones y por el contrario convertirse en un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo e inclusivo. En otras palabras, los datos que se desprenden de la evaluación diagnóstica constituyen una oportunidad para crear espacios de verdadera inclusión dentro de la escuela regular. Sin embargo, la evaluación diagnóstica presenta desafíos en el actual sistema regular. Uno de los desafíos de este tipo de evaluación lo tienen quienes la llevan a cabo, es decir, los profesores. Agostini, et al. (2017) y Cornejo, et al. (2017) mencionan que la tarea de diagnosticar a los estudiantes que presentan NEE para orientar el trabajo en la escuela, la realizan principalmente profesionales que provienen del ámbito de la salud, primando muchas veces las decisiones que toman estos profesionales por sobre lo que pueden aportar los profesores. En ese sentido, los autores concuerdan en que los docentes deben adquirir un rol más protagónico

en las decisiones que se toman sobre el aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE y sobre los propios métodos de enseñanza que ellos escogen.

Otro de los desafíos que tienen los docentes al momento de llevar a cabo las evaluaciones diagnósticas es diversificar las situaciones evaluativas con las que recoge información de forma preliminar. Los estudios demuestran que los docentes en el contexto de la enseñanza regular, comúnmente utilizan instrumentos homogéneos para estudiantes que son diversos. En ese sentido, Cornejo et al. (2017) señalan que los docentes cuando llevan a cabo situaciones evaluativas de tipo diagnóstico aplican principalmente pruebas homogéneas sin considerar las NEE de los estudiantes y cuando se hace el análisis de los resultados, los docentes suelen creer que los estudiantes que presentan NEE son los que no se logran integrar al sistema educativo y no que los procesos de integración son los que fracasan y no logran dar respuesta a un proceso de enseñanza-aprendizaje regular que es diverso. Esto se relaciona con la crítica que expusieron Matus y Rojas (2015) en cuanto a la necesidad de reconocer en los docentes aquellas prácticas normalizadoras que se producen y reproducen al interior de las salas de clases, debido a que en el caso de las evaluaciones diagnósticas homogéneas lo que se evidencia es la invisivilización (intencionada o no) por parte de los docentes hacia los estudiantes que presentan NEE, porque lo normal es evaluar a todos por igual.

En cuanto a la evaluación formativa, se sabe que su objetivo es recoger información durante el proceso educativo para conocer con qué grado los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje y de esa forma tomar decisiones para mejorar y cumplir con lo que se espera. Además, con la información que se recoge mediante la evaluación formativa, los docentes pueden reorientar y ajustar los procesos de enseñanza que planifican y ponen en práctica al interior de la sala de clases.

Una de las principales características de la evaluación formativa es la inmediatez con la que se da la retroalimentación o *feedback*, dado que se entrega mientras se desarrolla el

proceso de enseñanza-aprendizaje (Castillo, 2003), por lo tanto, los estudiantes pueden mejorar antes de cerrar una unidad. En ese sentido, Santos y Pinto (2011) destacan dentro del proceso educativo la estrategia de retroalimentar a los estudiantes, porque permite que estos tomen consciencia en tiempo presente sobre el trabajo que están realizando y con ello saber de qué forma luego pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, lo cual pone en práctica el ejercicio de la metacognición. Sin embargo, en el contexto de la educación regular donde hay alumnos que presentan NEE, Klix (2008) y Hristovska y Jovanova (2010) coinciden en que uno de los problemas que se vincula a la evaluación formativa tiene que ver con el trabajo y las decisiones poco colaborativas que hay entre los docentes y otros profesionales, entre ellos psicólogos, psicopedagogos, educadoras diferenciales, que están vinculados a la educación de los estudiantes que presentan NEE. Ambos autores coinciden en que el trabajo colaborativo permite tener mayor claridad de las adaptaciones y las respuestas que se deben dar a los estudiantes mientras se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje para que puedan alcanzar sus objetivos.

Así pues, respecto a la evaluación formativa, algo que llama la atención es que la gran mayoría de los textos escogidos no presentan ejemplos sobre qué tipo de situaciones evaluativas se pueden llevar a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación regular para los estudiantes que presentan NEE, excepto por el Hristovska y Jovanova (2010) quienes dicen que el uso de registros anecdóticos permite recoger información y entregar retroalimentación mientras se realiza el proceso educativo. En la mayor parte de los textos encontrados solo se menciona la importancia de este tipo de evaluación, los problemas y los desafíos que esta presenta. En ese mismo sentido, Veldhuis y Van den (2014) también plantea la importancia de la evaluación formativa y dentro de ella destaca la retroalimentación como una estrategia que debe ser considerada por los docentes mientras ocurre el proceso educativo, pues permite reconducir el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, no hay claridad de cómo llevarla a cabo en el contexto de la educación regular con estudiantes que presentan NEE.

Por su parte, la evaluación sumativa se realiza al final del proceso educativo y su propósito es calificar o certificar a los estudiantes. Esta adquiere muchas veces un sentido más social que pedagógico, puesto que las demandas que tiene el sistema se vinculan a los resultados que obtienen los estudiantes. Sin embargo, la información que entrega sigue siendo útil para tomar decisiones posteriores en los procesos educativos, pues esta información se puede utilizar como prerrequisito para aprendizajes posteriores.

En el caso de los textos seleccionados en esta revisión que hablan sobre la evaluación sumativa, gran parte de ellos la aborda desde los instrumentos tipo prueba como se muestra en la tabla 3 en el apartado de los resultados.

En relación a las pruebas, autores como Navarro, et al. (2017), Torres (2017) y Desouky (2018) plantean que estas deben estar diseñadas de tal forma que no se transformen en una barrera para los estudiantes con NEE. Es decir, las pruebas deben estar pensadas y hechas teniendo en cuenta modificaciones que respondan a las NEE de los estudiantes, de lo contrario se estarían aplicando instrumentos que desde el punto de vista de la evaluación contarían con poca o nula validez.

En relación a lo anterior, el estudio que presenta Herrera, et al. (2016) sobre la producción escrita de estudiantes sordos describe los procedimientos para validar una rúbrica con la que evaluó a un grupo de estudiantes con esas características en una región de Chile. En su estudio se destaca la validez mediante el juicio de expertos para construir una rúbrica, lo cual permitió concluir que los textos producidos por estudiantes sordos bilingües presentan características similares a las de los producidos por aprendices de segundas lenguas. En sus conclusiones, Herrera, et al. (2016) sentencia que la evaluación en el área del lenguaje ha sido por largo tiempo compleja para los estudiantes que presentan sordera, en tanto que de la forma en la que se recoge información como los resultados que se entrega a los estudiantes, estos han sido comparados recurrentemente

con los resultados obtenidos por estudiantes que no presentan NEE, es decir, se utilizan criterios de comparación que no son coherentes dentro de la evaluación.

De forma general, tomando en cuenta la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa uno de los desafíos en los que coinciden los autores en esta revisión de literatura; es la necesidad de tener docentes con mejores herramientas profesionales para evaluar a los estudiantes que presentan NEE en el contexto de la educación regular. Es decir, existe la necesidad dentro del sistema de contar con profesores que tengan las herramientas que les permita recoger información válida sobre los aprendizajes de sus estudiantes con el propósito de realizar juicios y tomar decisiones que estén orientadas a mejorar los conocimientos, actitudes y valores de los estudiantes, pero los docentes no pueden olvidar o pasar por alto las NEE al momento de realizar estas acciones en su quehacer.

Para lograr lo anterior, los profesores no pueden hacer este proceso solos. Ellos deben trabajar con otros y en ese sentido autores como Cornejo, et al. (2017), Klix (2008) y Rodríguez y Ossa (2014) muestran la importancia del trabajo colaborativo entre los docentes y el resto de profesionales que trabaja para responder a las necesidades de los estudiantes que más lo requieren, como psicólogos, psicopedagogos, educadoras diferenciales, etc.

A su vez, autores como Agostini, et al. (2017) y Rodríguez y Ossa (2014) también muestran su preocupación por los docentes y sus competencias para evaluar a todos los estudiantes, pero incluyen dentro de su preocupación a aquellos docentes que están en su etapa de formación. Los futuros profesores y por sobre todo las escuelas que los forman tienen el deber de estar discutiendo temas como los que aquí se presentan, porque las políticas de inclusión son una realidad que llegaron para instalarse en la educación regular a nivel nacional e internacional, como el DS 83 que en Chile fija criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes que presentan NEE, el cual comenzó a aplicarse dentro de las escuelas desde hace dos años y que se alinea a los acuerdos como

los de la Unesco (1994), OEA (1998) y OCDE (2008) para la integración de este tipo de estudiantes. Además, la evaluación es un continuo que es imposible aislarlo del proceso educativo, incluso se puede afirmar que sin evaluación no hay aprendizajes. Por lo tanto, los futuros docentes deben aprender y reflexionar sobre cómo llevarán a cabo este proceso para que no se sigan aplicando situaciones evaluativas en donde rija la norma y no la diferencia.

En relación a lo anterior, las escuelas en Chile que tienen proyectos de integración deben proteger los espacios de coordinación y planificación para que los diferentes actores educativos puedan pensar y proyectar una escuela con acciones concretas, dentro de ellas la evaluación, para que los estudiantes que presentan NEE no sigan siendo víctimas de exclusiones dentro del propio sistema. La exclusión dentro de la inclusión es una verdad que los textos de esta revisión de literatura muestran cuando se realizan evaluaciones homogéneas para estudiantes diversos, sobre todo para aquellos que presentan NEE, por ello, es necesario seguir reflexionando sobre este tema y tomar acciones concretas para revertir esta situación.

Limitaciones y Proyecciones

Dentro de las limitaciones de un proyecto que consiste en la revisión de literatura, Sáenz (2001) planteó que uno de los problemas está relacionado con el número de bases de datos que se utilizan para recoger información, en tanto que las búsquedas electrónicas solo identifican una parte de los estudios relevantes que posiblemente existan, así dejan fuera otros que pueden ser aún más relevantes sobre el tema de investigación que se está abordando. En este caso, los documentos seleccionados para este proyecto se buscaron en Scopus, Web of Science y Scielo, los cuales son reconocidos en el ámbito académico y validados en estudios como los de Cañedo (2010) y Hernández, et al. (2016), sin embargo,

existe la posibilidad que en otras bases de datos haya estudios que aborden el tema de este proyecto y en consecuencia no fueron considerados.

Dentro de las proyecciones se espera que existan nuevas investigaciones sobre la evaluación de aprendizaje en estudiantes que presentan NEE. En esta revisión de literatura, es posible observar que no son muchas las investigaciones que abordan este tema y dentro de ello, sería interesante conocer experiencias que identifiquen las barreras que deben sortear los estudiantes que presentan NEE al momento de ser evaluados. Herrera et al. (2016) son claros en decir, respecto a las evaluaciones en lenguaje con estudiantes que presentan sordera en Chile, que estos han sido comparados recurrentemente con los resultados obtenidos por estudiantes que no presentan NEE en sus producciones escritas. A lo que nos orienta esta investigadora es a realizarnos preguntas éticas sobre nuestra forma de evaluar; ¿puedo evaluar a todos por igual?, ¿qué consecuencias trae esto consigo?

En relación a lo anterior, sería interesante disponer de investigaciones que den cuenta de los procesos de validación con los que fueron construidos los instrumentos con los que se pensó recoger información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE.

Otro de los temas que se podrían abordar en investigaciones futuras tiene que ver con las experiencias de trabajo colaborativo entre docentes y equipos diferenciales para la planificación, ejecución y toma de decisiones desde los procesos evaluativos. Las investigaciones revisadas en este proyecto muestran que una de las dificultades y desafíos en la educación regular con proyectos de integración es el trabajo colaborativo, por lo tanto, sería interesante conocer experiencias de éxito que orienten sobre sus dinámicas y condiciones dentro de las escuelas y cuáles han sido las habilidades que han puesto al servicio para que dichas prácticas resulten.

Bibliografía

Agostini, M., C. Kaplan y M. Sipes (2017). Caminos y prácticas evaluativas en la educación especial: experiencias en Brasil y Argentina. Recuperado en http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n1/0103-7307-pp-29-1-0020.pdf.

Alba, C., J. Sánchez y A. Zubillaga (2011). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado en http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Alonso, Y., D. Palacio y Y. Alcaide (2016). La investigación pedagógica en el proceso de evaluación. Educación Médica Superior. Pp 657-668. Recuperado en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000300018&lng=es&tlng=es.

Balbuena, H. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evalaución desde el enfoque formativo. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica. Recuperado en https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf

Beltrán, O. (2005). Revisiones sistemáticas de literatura. Pp 60 – 69. Recuperado en http://www.scielo.org.co/pdf/rcg/v20n1/v20n1a09.pdf

Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. España: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Recuperado en https://revistas.uam.es/index.php/reice/issue/viewFile/345/194

Castillo, S. (2002). Compromisos de la evaluación educativa. Capítulo I. Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Cornejo, C., E. Olivera, N. Lepe y R. Vidal (2017). Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos. Recuperado en https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.17

Decreto Supremo Nº490/90. (1990). Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunues. Santiago. Recuperado en https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743

Decreto Supremo Nº01/98. (1998). Reglamenta capítulo II título IV de la LEY Nº 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Santiago. Recuperado en https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120356

Decreto Supremo Nº170/09. (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago. Recuperado en https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570&r=1

Decreto Supremo Nº83/15. (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica. Santiago. Recuperado en https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511

Desouky, A. (2018). Identifying Training Needs of In-Service EFL Teachers in Inclusive Schools in Egypt. Recuperado en http://awej.org/index.php/volume-9-2018/79-awej-volume-9-number-1-march-2018

ElSaheli-Elhage, R. & S. Sawilowsky (2016). Assessment practices for students with learning disabilities in Lebanese private schools: A national survey. Recuperado en https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2016.1261568?needAccess=true

García, D. (2017) Investigación en Tecnología de apoyo como recurso de aprendizaje para estudiantes en situación de discapacidad visual en etapa escolar. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

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

Hernández, V., N. Sans, M. Jové & J. Reverter (2016). Comparación entre web of science y scopus, estudio bibliométrico de las revistas de anatomía y morfología. Int. J. Morphol., 34(4):1369-1377, 2016

Herrera, V., D. Chacón y F. Saavedra (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. Recuperado en https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art10.pdf.

Hristovskaa, D. & J. Snezana (2010). Practical strategies to improve learning and achievements of pupils with special educational needs in elementary school. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/238384664_Practical_strategies_to_improve_learning_and_achievements_of_pupils_with_special_educational_needs_in_elementary_school

Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. Estudios Pedagógicos. Estudios Pedagógicos, Volumen. 36. Pp 287-297. Recuperado en https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016

Ito, Y., I. Hiramoto & H. Kodama (2017). Factors affecting dance excersice performance in student at a special needs school. Recuperado en https://doi.org/10.1111/ped.13338

Jorba, J. y Sanmartí, N (2008). La función pedagógica de la evaluación. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en https://elvs-tuc.infd.edu.ar/sitio/upload/Jorba_Jaume_y_S._Neus.pdf

Klix, N. (2008). Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. Recuperado en http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt.

Ley General de Educación Nº20.370/2009. (2009). Establece la LEY General de Educación. Recuperado en https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043.

Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: A porpósito de la Ley de Inclusión Escolar. Revista Docencia.

Martínez, J. (2011). La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos. México: Universidad Veracruzana. Recuperado en https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf

MINEDUC (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). División de Educación General. Unidad Educación Especial. Recuperado en https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf.

MINEDUC (2015). Diálogos temáticos: eeducación especial. Recuperado en https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Informe_Nacional_DiaAlogos_TemaAticos_EducaciOn_Especial_VF.pdf.

Navarro, N., A. Falconí y J. Espinoza (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la Educación Básica. Recuperado en https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/665.

Osca-Lluch, J, M. Sandra, C. González, M. Peñaranda-Ortega & E. Quiñones-Vidal, (2013). Cobertura y solapamiento de Web of Science y Scopus en el análisis de la actividad científica española en psicología. *Anales de Psicología*, *29*(3), 1025-1031. Recuperado en https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.154911

Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *psicoperspectivas, 12(2)*, 93-103.

Rachmawatia, M. & T. Muh (2016). Differentiated instruction for special needs in inclusive schools: A preliminary study. Procedia, Social and Behavioral Sciences, Volumen 217. Pp 585 – 593. Recuperado en https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816000781

Robiansyah, S. & F. Nanang (2017). Development Mathematic Assessment to Increase Mathematical Prerequisite Ability on The Student with Learning Disabilities in Inclusive Elementary School. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/322698203_Development_Mathematic_Assessment_to_Increase_Mathematical_Prerequisite_Ability_on_The_Student_with_Learning_Disabilities_in_Inclusive_Elementary_School.

Rodríguez, F., R. Rojas y C. Ossa (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. Recuperado en https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf.

Sáenz, A. (2001). Leer e interpretar una revisión sistemática. Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León, 41(177), 215-221. Recuperado en https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/20170316%20-%20Seminario%20SLR.pdf

Santos, L. & J. Pinto (2011). Is assessment for learning possible in early school years? Procedia, Social and Behavioral Sciences, Volumen 12. Pp 283-289. Recuperado en https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.037

Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere, 6* (19), 247 - 257. Recuperado en http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35601902

Silamani, G. y A. Guirao (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. España: Universidad de Valencia. Recuperado en https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002

Stichter, J., M. Herzog, S. Kilgus & A, Schoemann (2017). Exploring the Moderating Effects of Cognitive Abilities on Social Competence Intervention Outcomes. Behavior Modification (BMO), Volumen 42. Pp 84-107. Recuperado en https://doi.org/10.1177/0145445517698654

Torres, A. (2013). Representaciones sociales sobre el proceso evaluación desde la mirada de docentes de 1º Año Básico en establecimientos municipalizados urbanos de la comuna de Quilpué. Estudios Pedagógicos, Volumen 34. Pp 285-304. Recuperado en https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art17.pdf

Veldhuis, M. & M. Van den Heuvel-Panhuizen (2014). Primary School Teachers' Assessment Profiles in Mathematics Education. Recuperado en https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24466255.