

Universidad Nacional del Comahue

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Posgrado

Carrera “Especialización en Asesoramiento Educativo”

II° Cohorte

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

**La evaluación como problemática del asesoramiento educacional en contexto de
inclusión**

Autoras:

Russo, Camila

Cipolletti. Río Negro

camy_russo@hotmail.com

Schmidt, Sheila

General Roca. Río Negro

sheilaschmidt28@gmail.com

Fecha de Presentación: 05 de Junio del 2024

Directora: Mg. Rita De Pascuale

Índice

Abreviaturas.....	4
Agradecimientos.....	5
Introducción.....	6
Cap. I: Consideraciones generales en torno al estudio.....	8
Cap. II: Consideraciones teóricas - metodológicas.....	11
2.1. Antecedentes históricos.....	11
2.1.1. Antecedentes acerca de la evaluación.....	11
2.2. Marco teórico.....	15
2.2.1 Aproximaciones teóricas conceptuales al campo.....	15
2.2.1.1. Evaluación.....	16
2.2.1.2. De la integración a la inclusión.....	20
2.2.1.3. Consideraciones teóricas acerca de la práctica docente.....	30
2.2.1.4. El rol del asesor educacional.....	32
2.3 Perspectiva metodológica.....	34
2.3.1 Técnicas de recolección de información.....	35
Cap. III: Evaluación, inclusión y asesoramiento en las voces de sus protagonistas.....	37
3.1. Práctica profesional del docente.....	37
3.2. Acerca de la enseñanza.....	38
3.3. Acerca de la evaluación.....	43
3.4. Enseñar en aulas con estudiantes bajo lineamientos de inclusión educativa.....	50

3.5. Pensando el rol del asesor educacional	56
Consideraciones finales.....	61

Abreviaturas

ESI	Educación Sexual Integral
ETAP	Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico
INADI	Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo
LEN	Ley de Educación Nacional
MAI	Maestros de Apoyo a la Inclusión
NEE	Necesidades Educativas Especiales
PEI	Proyecto Educativo Institucional
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Agradecimientos

A nuestra directora, Mg. Rita De Pascuale, por su sabiduría, sus palabras de aliento y su acompañamiento durante todo el proceso.

A las personas que componen la Carrera de Especialización, porque con su trabajo nos han permitido esta oportunidad única.

A las docentes y directivos que nos abrieron las puertas de su escuela para que podamos conocer un poco más de su realidad escolar.

A nuestras familias y amigos que hicieron de sostén para poder dedicarle tiempo a construir este trabajo.

Introducción:

El presente escrito es el trabajo final que permite acreditar la carrera de la Especialización de Asesoramiento Educativo, correspondiente a los años 2019-2021. La misma se dicta en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. En ella se desarrollaron, trabajaron y evaluaron diferentes temáticas que atraviesan el quehacer profesional del Asesor Educativo: inclusión educativa; tradiciones institucionales e históricas del rol del asesor; asesoramiento didáctico; infancia, adolescencia y juventud como categorías de análisis, entre otras.

La selección del tema surge de la movilización que nos generaron algunas nociones teóricas trabajadas en el Seminario “*La intervención didáctica en el Asesoramiento Educativo*” cursado durante el año 2019 y dictado por la Mg. Rita De Pascuale, destacándose entre los temas abordados la problemática de la evaluación. Este encuentro nos llevó a reflexionar y debatir sobre diversas experiencias que recuperamos desde varias situaciones como integrantes de equipos técnicos en instituciones educativas.

El trabajo que realizamos fue un **estudio de campo** acerca de cómo la evaluación orienta el proceso de aprendizaje en contexto de inclusión, repensando las intervenciones desde el asesoramiento educativo en nivel primario. Para analizar este tema se desarrollaron 3 (tres) capítulos.

En el Capítulo 1, “**Consideraciones generales del estudio**” se presenta el planteamiento y justificación del problema, así como los objetivos de la presente investigación. También se explicitan los datos contextuales de la escuela.

En el Capítulo 2 se exploran “**Consideraciones teóricas y metodológicas**”. Partimos de los **Antecedentes históricos**, un breve recorrido del campo de la enseñanza, enfocándonos en cómo se formuló y se pensó la evaluación tradicionalmente. También caracterizamos los paradigmas tradicionales en relación al trabajo en contexto de inclusión escolar. Asimismo, en este apartado se incluyó el **Marco teórico** de nuestra investigación, el posicionamiento de este trabajo en relación a los temas centrales (evaluación, inclusión y asesoramiento). Por último, describimos el **enfoque metodológico**, es decir, detallamos las directrices centrales que adoptamos en relación al ¿Cómo? de la investigación.

En el Capítulo 3 “**Evaluación, inclusión y asesoramiento en las voces de sus protagonistas**” desarrollamos el análisis de las entrevistas y el Proyecto Educativo Institucional. Tomamos como ejes de análisis: la práctica profesional del docente, cuestiones relativas a la

enseñanza, la evaluación, descripción y análisis de aquellas particularidades de enseñar en aulas con estudiantes bajo lineamientos de inclusión educativa. Por último, la relación de estos temas con el rol del asesor educacional.

Para finalizar, en el último apartado, se detallan las **consideraciones finales**, donde pudimos sintetizar el trabajo a lo largo de la investigación y compartimos algunos interrogantes y reflexiones a partir de esta experiencia.

CAPÍTULO I: Consideraciones generales en torno al estudio

1. Planteamiento y justificación del problema de investigación

En primer término, consideramos necesario realizar algunas puntualizaciones con respecto al alcance del trabajo que realizamos. El asesor¹ en su labor cotidiana trabaja con diferentes actores del sistema educativo (docentes, estudiantes, familia, comunidad, directivos, etc.), pero a los fines del presente trabajo nos enfocamos específicamente en el vínculo docente-asesor. Sabemos que la evaluación tiene múltiples efectos en los distintos sujetos y las contribuciones en este sentido podrían ser muy valiosas para pensar otros vínculos, pero por cuestiones de extensión necesitamos realizar un recorte y enfocarnos en uno de ellos. Otro aspecto relevante, es que nos centramos específicamente en el nivel primario, y dentro del mismo, en primer ciclo. Esto se debe a que cada nivel educativo presenta sus propias problemáticas y preguntas en torno a este instrumento, que a su vez responden a sentidos, propósitos y a una organización institucional diferente.

Nos preguntamos **¿Cómo desde el asesoramiento educacional se puede contribuir a la construcción de instrumentos de evaluación que mejoren la calidad de las trayectorias de inclusión educativa en nivel primario de las escuelas de Cipolletti?** La evaluación como herramienta no es ajena al proceso de enseñanza, por el contrario, forma parte central de la misma. Esta instancia, desde nuestro rol de asesoras es una vía para pensar cuáles son los posicionamientos teóricos subyacentes a la hora de implementar este instrumento de mediación y qué posibles intervenciones podrían realizarse en esta dirección para colaborar en la generación de prácticas de enseñanza que posibiliten la construcción de aprendizajes significativos en aulas con estudiantes bajo lineamiento de inclusión..

2. Objetivos de la investigación

General

- Analizar cómo la evaluación orienta el proceso de aprendizaje en contexto de inclusión, repensando las intervenciones desde el asesoramiento educacional en nivel primario.

¹ A los fines del presente trabajo, con el motivo de facilitar la lectura se utilizará el pronombre masculino. Se debe entender, aunque no esté explicitado, que el uso de lenguaje comprenderá las siguientes acepciones: femenino, no binaria, indeterminada, no especificada, indefinida, no informada, autopercebida, no consignada; u otra acepción con la que pudiera identificarse la persona que no se sienta comprendida en el binomio masculino/femenino.

Específicos

- Identificar qué características tiene la evaluación en contextos de inclusión educativa
- Describir las características de la inclusión en la escuela seleccionada.
- Describir el rol del asesor en la construcción de los instrumentos de evaluación.

3. Datos contextuales de la escuela

La escuela en la que se realizaron las entrevistas es una institución de la ciudad de Cipolletti, perteneciente a la zona II, de jornada simple con hora taller. Esta institución funciona desde 1955, inicialmente, como anexo de otra escuela hasta el año 1958.

Se podría considerar que la matrícula de la escuela es relativamente pequeña dado que sus agrupamientos suelen ser de 20 a 22 estudiantes, con algunas excepciones eventuales.

Entre los años 2005 y 2006 se inició un proyecto por parte del Consejo de Educación para ampliar el edificio, incorporando el salón de usos múltiples. A comienzo del año 2012, se construyeron en anexo al salón de usos múltiples dos baños, una cocina y dos aulas más. Esto último, permitió que, a partir del año 2013, se puedan redistribuir los espacios y destinar una de las aulas para la biblioteca escolar y otros usos.

Actualmente la escuela cuenta con: siete aulas, una biblioteca, una sala de computación (que funciona con los elementos brindados por el plan nacional conectar igualdad y proyectos provinciales), una sala de maestros, una cocina, un baño para docentes, un baño para niñas, un baño para niños y un baño para personas con discapacidad, una dirección, un salón de usos múltiples, una galería interna, un patio interno y un patio externo. Pese a las diversas solicitudes institucionales, no poseen aún laboratorio.

Los grados cuentan con dos secciones. Primero, segundo y tercero poseen sus dos secciones en el turno tarde. Cuarto tiene una sección en el turno tarde y una por la mañana, mientras que quinto, sexto y séptimo grado tienen sus dos secciones en el turno mañana.

Dentro de su Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), se desarrollan, en diferentes apartados, aspectos tales como:

- Organización interna general, donde se detallan formas internas de comunicación, cuidado de los espacios comunes, horarios y distribución de los espacios. Acuerdos sobre actos escolares, planificaciones, salidas pedagógicas, uso de recursos y reuniones con las familias.

- Organización de los tiempos escolares, donde se distribuyen los días y horas de las diferentes asignaturas y talleres.

Un aspecto positivo a destacar es que el mismo fue reformulado luego de realizar un diagnóstico exhaustivo de los efectos de la educación en tiempos de pandemia. Esto conllevó a repensar los modos de agrupamientos, los contenidos y los proyectos.

Dentro de la gestión escolar se consideran 4 dimensiones: institucional, administrativa, pedagógica y comunitaria. También se incluye un plan de mejoras estratégicas.

La Educación Sexual Integral (ESI) es un contenido transversal que se aborda en todas las asignaturas, tiene un lugar muy importante en las planificaciones. La escuela también posee otros proyectos tales como educación ambiental integral, talleres de escritura y lectura, educación y memoria, salidas culturales, etc.

Otro aspecto importante para mencionar, es que la escuela explicita en su PEI que al momento del trabajo realizado habían 5 (cinco) estudiantes en trayecto de inclusión en la institución y 4 (cuatro) con seguimiento del “Equipo Técnico Apoyo Pedagógico” (en adelante ETAP)

CAPÍTULO II: Consideraciones teóricas- metodológicas

2.1 Antecedentes históricos

2.1.1. Antecedentes acerca de la evaluación.

Antes de comenzar a preguntarnos acerca de la evaluación nos pareció importante recuperar un breve recorrido del proceso histórico y social que les da sentido. En palabras de Brailovsky (2011) “(...) la evaluación es ese mecanismo mediante el cual decidimos en qué medida los alumnos se acercan a los ideales definidos por las teorías, las utopías vigentes en cada cultura y cada momento histórico” (p.1). En otras palabras, la **evaluación es un constructo histórico y social**.

En el libro “Enseñar y Evaluar”, sostiene De Pascale (2001) que el problema de la enseñanza debe ser pensado en una relación dialéctica con procesos sociales y políticos de determinados períodos históricos. En este sentido afirma que “abordar la incidencia de los procesos socio-históricos en la formulación de la enseñanza supone interpretar la conjunción existente entre una manera de comprender la naturaleza básica de una práctica y la finalidad social que comporta la misma” (p. 23).

Es por ello que la forma en la que se piensan las intervenciones didácticas está en relación con las prácticas de enseñanza, entendidas éstas como procesos públicos bajo los que determinadas actividades se constituyen y definen socialmente. Esto quiere decir que las prácticas de enseñanza no pueden entenderse como el resultado de procesos individuales sino, por el contrario, como una práctica que se reconstituye continuamente como resultado de la forma en la que los sujetos entienden el sentido de lo público, asumiendo propósitos más generales.

Se vislumbra entonces que la constitución y consolidación de una práctica está sostenida por una lógica y una construcción que adquiere sentido insertas en una determinada tradición de pensamiento y actuación. Son estas tradiciones las que nos permiten localizar el significado de valores, criterios y principios de acción que enmarcan las prácticas de acuerdo a las finalidades educativas

Tomando como referencia la Ficha de Cátedra “Consideraciones teóricas conceptuales del campo didáctico” (2015), pensar en el devenir histórico de una disciplina requiere no considerarla como el resultado de una “evolución” lineal y acumulativa sino más bien como un proceso de sedimentación, atravesado por conflictos y heterogeneidad donde hay continuidades y

rupturas que se cristalizan en las prácticas. Las autoras proponen pensar la historicidad del campo de la enseñanza en torno a tres grandes cortes: clásico, técnico y crítico.

A los fines de este trabajo, y tomando en consideración las corrientes que más han impactado en los últimos años en el campo de la enseñanza, y por ende, en el campo evaluativo, nos centraremos en describir la concepción **técnica** como antecedente de nuestra investigación, para introducir luego la **perspectiva crítica**, sobre la cual se ancla nuestro posicionamiento teórico en este trabajo.

Tradición de corte técnico

El corte técnico, sus producciones y posicionamientos políticos, metodológicos y epistemológicos constituye un punto de partida necesario para pensar la problemática de la evaluación. Se puede pesquisar en el recorrido teórico de diversos autores que analizan la evaluación, que la impronta de este paradigma sigue atravesando la enseñanza.

Retomando a De Pascuale (2001), es relevante mencionar que ya a mediados del S. XIX comienza a formularse una nueva concepción de enseñanza, dirigida a la educación de las clases populares en un intento por parte del Estado de resolver una dimensión social: la lucha de clases. En este sentido el objetivo de la enseñanza se articula con la necesidad de la homogeneización ideológica de las masas populares y el disciplinamiento de las conductas.

Las ideas subyacentes al positivismo filosófico eran las nociones de orden y progreso. Asimismo la instrucción pública estaba sostenida por las ideas de producción y utilidad (pensamiento aún hoy muy vigente). Se enseñaba a las infancias a obedecer y no a mandar, intentando inculcar la sumisión a la autoridad como valor prioritario.

Los aportes de Palau de Mate (2001) nos permiten complementar esta descripción del entramado socio-histórico y político que dan origen a la idea de evaluación como acreditación. La autora postula que la idea de planificación, ejecución y control provenientes en el área de la manufactura, donde hay ciertas expectativas del mercado en torno a la calidad del producto, se trasladan a la escuela.

Desde esta perspectiva la escuela es valorada por su eficiencia, requiriéndosele que con el menor costo y esfuerzo obtenga gran número de egresados de “buena calidad” en poco tiempo de formación, calidad que se determina por los valores del mercado en cuanto a su “adecuada inserción” en el mundo del trabajo. (p. 93)

En otras palabras, la planificación, evaluación y control - ideas provenientes de la empresa- se instalan en la institución educativa, configurándose en pautas para entender las tareas pedagógicas. Es por ello que no resulta extraño que evaluar el producto de un aprendizaje se piense como el control de calidad de esta cadena de producción (de sujetos para el mercado laboral).

Retomando a De Pascuale (2001) Es necesario mencionar que se produce una ruptura entre la vida cotidiana de los sujetos (modos de hablar, moverse y actuar) con la vida cotidiana de la escuela, prohibiendo el estilo de la vida cotidiana en el ámbito institucional y sustituyendo la acción socializadora de la familia.

Aparece en este periodo el currículum como la expresión de la articulación entre escuela y sociedad, ligado al desarrollo de los sistemas educativos de masa y a la creciente demanda social de mano de obra calificada.

La medición en la que se convierte la evaluación se configura en torno a este currículum, “(...) Se fragmentan los tiempos, se fragmentan contenidos, se distribuyen tareas y se buscan resultados parciales en un permanente dar cuenta y rendir cuenta” (Palau de Mate, 2001, p.94). Bajo estas coordenadas se entiende a la evaluación como el control de los resultados que se pre-fijaron con anterioridad y vinculados a las expectativas sociales de qué contenidos deben ser aprendidos en determinado tiempo dentro de la cadena de montaje.

En síntesis ¿Qué es y para qué sirve evaluar según esta tradición? Acorde a los aportes de Litwin (1998) cuando pensamos en los problemas de la evaluación se la asocia a nociones como **medición, certificación o acreditación**. Las ideas subyacentes a esta manera de entender la evaluación es que es posible medir los aprendizajes que ocurren en el transcurrir del ciclo escolar, pero para que esto ocurra deben plantearse instancias formales para que esta medición pueda ser realizada.

Tradición de corte crítico

Continuando con los aportes de Ficha de Cátedra “Consideraciones teóricas conceptuales del campo didáctico” (2015) encontramos que el punto de quiebre con el enfoque antecesor se produce a partir de lo que se llamó la revolución teórica de la Escuela Crítica en Ciencias Sociales, desarrollada por pensadores como Adorno, Marcuse y Horkheimer. También se debe considerar el impacto que generó el reproductivismo de la teoría de los Sistemas Simbólicos de Bourdieu y los aportes en torno a las relaciones de poder desarrolladas por Foucault.

Se puede afirmar que se produjo un cambio de paradigma y no una mera reconstrucción o acomodación de supuestos teóricos. Para fundamentar esto, De Pascuale (2001) aborda tres indicadores: el epistemológico, el político y el metodológico.

Respecto al primero de ellos, los aportes en este sentido configuran un distanciamiento del positivismo y estipula la comprensión de los fenómenos sociales como algo diferente a los de las ciencias naturales de base experimental. En esta dirección, la autora ubica a Adorno como un personaje importante: el mismo sostiene que los fenómenos naturales son materiales no mediados por la cultura mientras que por su parte, aquellos de carácter social están entramados en el contexto que se define como totalidad social en términos dialécticos. La escuela crítica se aleja de la posibilidad de utilizar el método lógico de reducir los elementos en tanto descomponer la experiencia en problemas particulares aislados. Plantean que se pierde la apreciación de lo dinámico y su significado.

Respecto al segundo indicador, lo político, se sostiene que este paradigma resalta el rol de la ideología y sus usos como un supuesto meta teórico así como también en la justificación de las relaciones de poder y la legitimación de la dominación.

Finalmente, en relación a lo metodológico, se comienza a favorecer la hermenéutica, abandonando así el ritualismo y la prescripción técnica del realismo ingenuo. Se recupera así la complejidad cultural y la medicación del sujeto.

Convergen en esta perspectiva, aunque sin vincularse teóricamente con el pensamiento de la escuela crítica, otras configuraciones representativas de la didáctica que enfatizan en la propuesta de comprender y operar desde la singularidad de los sujetos y desde prácticas particulares. Tal es así que desde la investigación cualitativa, con aportes de la fenomenología y de la hermenéutica, se comienza a interpretar los procesos de las dinámicas áulicas. Se empieza a pensar que los problemas de enseñanza son situacionales y no pueden ser comprendidos a partir de formulaciones abstractas. Es por ello que las soluciones también deben comenzar a contextualizarse en virtud del currículum y la participación de los docentes. Para ello cobra relevancia el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los docentes para comprender e intervenir en el proceso de enseñanza, incluso cuando eso requiere de transformar la propia trama de significados previos.

En esta misma dirección, sostiene Litwin (1998) que dentro del paradigma crítico, el problema de la evaluación ha ido adoptando mayor importancia. Sin embargo esa relevancia se

fue produciendo como el resultado de una “patología” ya que muchas prácticas se fueron estructurando a partir de la evaluación.

En la práctica se observó que los docentes empezaron a delimitar los contenidos a enseñar en virtud de lo que iban a evaluar, y los estudiantes comenzaron a aprender con el propósito de responder adecuadamente en ese contexto evaluativo. Se sostiene que la actitud evaluadora genera una inversión del interés por aprender hacia el de aprobar y no necesariamente aprender de manera significativa. Aparece incluso, en los docentes, una tendencia a explicitar que un determinado tema será evaluado por su importancia en el campo, en tal sentido se piensa que es “patológico” que la evaluación termine estructurando las actividades docentes. “Sin embargo, estos debates acerca de la centralidad como patología podrían modificarse si los docentes recuperan el lugar de la evaluación como el lugar que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza” (Litwin, 1998, p. 12).

Este giro interpretativo del lugar de la evaluación en el proceso pedagógico ubicaría a la misma en un lugar periférico, como instrumento del proceso enseñanza/aprendizaje y no como un objetivo central del mismo. Es decir que, desde esta perspectiva, se evaluaría para generar consideraciones de valor respecto a las propuestas metódicas y a los procesos de enseñanza, abriendo la posibilidad de modificar las mismas según lo que vaya aconteciendo con sus estudiantes.

La evaluación de los aprendizajes estuvo siempre ligada a los procesos de medición de los mismos, a la acreditación o certificación de ellos. Lo que se intenta proponer aquí y que nosotras retomaremos a lo largo del trabajo, es entender a la evaluación como parte del proceso de toma de conciencia sobre los aprendizajes adquiridos y sobre las dificultades que se presentan en torno a ellos, ya sea en la adquisición, comprensión o transferencia de los mismos. Lo que significa que nos posicionamos desde un paradigma crítico.

Capítulo 2.2 Marco teórico

2.2.1 Aproximaciones teóricas conceptuales al campo

En este capítulo abordaremos el posicionamiento que adoptaremos en relación a los tres principales ejes temáticos de la investigación: evaluación, inclusión y asesoramiento educacional.

2.2.1.1. Evaluación

¿Qué es la evaluación?

Según Prieto, M. y Contreras, G, (2018) La evaluación es un concepto de puede interpretar de múltiples maneras, y que dichos significados posibles están entrelazados con los procesos sociales e históricos que le dieron origen. Expresa que es un constructo que es utilizado en diferentes áreas de conocimiento, por lo tanto no tiene identidad disciplinaria. En otras palabras, **la evaluación es un término polisémico y no pertenece exclusivamente al mundo educativo.**

En una instancia inicial podríamos decir que el acto de evaluar, según Anijovich (2013) compone los siguientes elementos:

- a) Una gran cantidad de procedimientos didácticos.
- b) Es multidimensional e involucra las subjetividades.
- c) Involucra diversos espacios y sucede a lo largo de toda la trayectoria escolar.
- d) Implica la interacción de todos aquellos que componen el acto educativo

¿Por qué evalúan?

Un aspecto importante de la evaluación es que **involucra diferentes actores institucionales y relaciones.** Cuando pensamos en evaluar podemos preguntarnos por diferentes subsistemas, pero a los fines del presente análisis nos centraremos en la relación docente- asesor educativo. Continuando con Prieto, M. y Contreras, G (2018) la enseñanza y la evaluación son procesos que involucran efectos y posicionamientos subyacentes, son actividades subjetivas y valorativas. Consideran que nos sirven de herramientas para pensar cuáles son las concepciones de los profesores, entre las que encontramos creencias y conocimientos especializados acerca del tema. Podríamos decir que pensar las situaciones de evaluación es una puerta de acceso a reflexionar cuáles son las ideas subyacentes acerca de la enseñanza.

Si pensamos el propósito de la evaluación en el aprendizaje del aula, es importante tener en cuenta en qué actores se pone el foco. Acorde a los aportes de Medina (2013) podríamos realizar un primer punteo en relación a ello:

- **Estudiantes:** la eficiencia en la evaluación nos remite a cómo podría mejorar éste su desempeño y estrategias de aprendizaje en el aula. La eficiencia de este proceso estaría dado por conocer cuáles son los principios ordenadores planteados

por el docente y el currículum de la institución ¿Qué y cómo debo trabajar? Otro aspecto importante es la adquisición de los “códigos institucionales” y cómo ellos afectan a corto y mediano plazo. La pertinencia y relevancia, por otro lado, sería poder entender para qué sirven estos aprendizajes en relación al contexto en el que está inmerso (necesidades de la comunidad y demandas del mundo actual).

- **Docentes:** es importante buscar indicios de los logros del aprendizaje de los estudiantes para mejorar el quehacer cotidiano. También permite corroborar las estrategias adoptadas para tomar mejores decisiones durante el período de clases que permitan optimizar el proceso. Si hablamos de pertinencia y relevancia, implica poder adaptar la enseñanza y sus contenidos acorde a las necesidades de los estudiantes y demandas de la sociedad actual.
- **Familia:** Visualizar las diferencias entre las expectativas de aprendizaje y el desempeño reportado para orientar el acompañamiento. Dar seguimiento a la trayectoria de sus hijos. Valorar los aprendizajes en vistas de las necesidades y demandas del contexto actual.
- **Autoridades escolares (internas):** corroborar y dar seguimiento de: aprendizaje en el aula, de alguna asignatura en particular y de la pertinencia del currículum en relación al contexto.
- **Autoridades externas:** visualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en una institución en particular, valorar el currículum en relación a las demandas del contexto.

De la descripción anterior, podemos pensar que acorde a donde hagamos foco, se pondrá en juego un valor intrínseco de la evaluación. En el contexto en que está inmerso este trabajo los actores centrales en la tarea evaluativa son los docentes de nivel primario, centrándonos en primer ciclo (1º, 2º y 3º grado). Ellos son los que mediante el despliegue de diferentes herramientas, intervenciones pedagógicas y didácticas llevan a cabo esta tarea en la escena educativa.

Para complejizar esta pregunta, Anijovich, R. (2017) nos proporciona una posible agrupación de las principales funciones de la evaluación:

1. **Diagnosticar-predecir:** utilizar la información proporcionada para ajustar las propuestas de enseñanza. Debe considerar las producciones, los procedimientos e indicios de los procesos cognitivos de los estudiantes.

2. **Registrar-verificar:** para continuar con las secuencias de aprendizaje los docentes deben registrar el nivel de logro de los objetivos establecidos previamente.
3. **Ofrecer devoluciones-orientaciones:** pone énfasis en la retroalimentación de los estudiantes, para que tomen conciencia de los aprendizajes logrados, errores y faltas. El foco está puesto en la autorregulación y la evaluación íntimamente relacionada con la enseñanza.
4. **Seleccionar-clasificar-jerarquizar:** se utiliza la información de los estudiantes para comparar las situaciones de aprendizaje de cada estudiante, para poder adaptar los diferentes niveles de complejidad de la propuesta educativa al grado de aproximación del aprendizaje que presentan en el aula.
5. **Certificar-promover:** como la evaluación es parte de la enseñanza, es imprescindible la definición de cuáles criterios se tomarán en cuenta para ver qué aprendizajes debe haber construido el estudiante, cómo se vinculan estos con el propósito planteado por el docente, cómo y cuándo se recopilará dicha información (instrumentos y momentos), formas de devolución de estas producciones. Esta planificación permitirá al docente tomar decisiones relativas a si el estudiante alcanza o no las competencias mínimas establecidas para su promoción.

Hasta el momento nos encontramos que la respuesta al para el qué se evalúa puede estar enfocada en las relaciones entre los subsistemas que abarca o también, si se desea en las funciones pragmáticas que pueden entramar. A lo largo del recorrido de los diferentes actores, podemos apreciar que la realidad de las prácticas nunca es simple, porque se pueden encontrar contradicciones entre diferentes docentes o un mismo docente en diferentes momentos de su transcurrir cotidiano.

En “Evaluar para aprender” Anijovich, R. y González, C. (2011), nos previenen del carácter controversial de la evaluación “(...) sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes.” (p. 10). Dentro de este análisis nos ofrecen dos perspectivas de la evaluación: la sumativa y la formativa. A continuación detallaremos un poco más de ellas.

Si se caracteriza a la evaluación como **sumativa**, se enfatiza el proceso de medición. La pregunta es si el estudiante ha arribado a los estándares previamente establecidos, determinando una especie de ranking entre los diferentes estudiantes. El para qué de esta evaluación se centra en certificar a otros (sistema educativo, padres, etc.) cuánto aprendió cada uno de ellos. El resultado es una nota o un promedio como resultado de esta instancia.

Continuando con sus reflexiones, establecen como una problemática que en la práctica cotidiana las funciones de control predominan sobre la evaluación de los aprendizajes. Podríamos decir, acorde a lo que expusimos en el recorrido teórico que en el día a día se entremezclan posicionamientos devenidos del modelo técnico y crítico.

En palabras de Hoffmann (2013) “Ser evaluador es conocer, comprender, acoger a los alumnos en sus diferencias y estrategias propias del aprendizaje, para planear y ajustar acciones pedagógicas favorables a cada uno y al grupo como un todo” (p.76). La autora ubica al docente en un lugar central, es quién puede mediante apoyos diversos brindar mejores condiciones de aprendizaje.

Nos puede resultar útil recuperar los aportes de Anijovich, R., González, C., (2011) que conceptualizan la evolución como **formativa**. Desde esta perspectiva, lo primero que hay que destacar es su condición de proceso. También que tiene como objetivo recopilar información ¿Para qué? para monitorear los procesos de enseñanza y aprendizaje en virtud de las necesidades de los estudiantes y la propuesta de cuáles son los conocimientos a adquirir, cuando aún hay tiempo de mejorar el proceso. Desde esta perspectiva, los errores se convierten en herramientas para explorar las representaciones mentales de los estudiantes (visualizar modos de comprensión, inexactitudes, relevar ideas previas de un tema, etc.).

En otras palabras, como función reguladora, este tipo de evaluación nos permite identificar cuáles son las debilidades y fortalezas del proceso de aprendizaje para ofrecer mejores oportunidades. “La enseñanza que considera el enfoque de la evaluación formativa busca, de manera permanente, explicitar y compartir con los alumnos aquello que se propone que aprendan.” (p. 16). Las buenas prácticas de evaluación, ponen hincapié en las retroalimentaciones de aquello que producen los estudiantes y privilegia las autoevaluaciones y evaluaciones entre pares, y asimismo, permiten pensar la cotidianeidad en el aula.

¿Cómo se evalúa?

Camilloni A.R.W (1998) expresa que cuando hablamos de evaluación de aprendizajes, no podemos dejar de lado la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta que el primero debe ser consistente con los dos últimos. “(...), la calidad de un programa de evaluación está sujeta, desde un punto de vista pedagógico y por esto, también, ético y político, a su capacidad para evaluar justa y equitativamente a grupos numerosos integrados por alumnos diferentes.” (p.68)

Siguiendo con los aportes de la autora, Para lograr una buena configuración de la enseñanza, el docente en la vida cotidiana escolar debe ir tomando una serie de decisiones. Estas mismas estarían basadas en:

- **Concepciones:** ¿Qué es aprender? ¿Qué debe aprender el estudiante? ¿Qué es enseñar? ¿Cuál es la función de la escuela? Estas concepciones pueden ser teorías con diferentes grados de explicitación y de naturaleza científica o basadas en el sentido común. Estas concepciones son el fundamento del diseño de la propuesta de enseñanza.
- **Información de los estudiantes:** ¿Cómo es el grupo? ¿Y cada uno de ellos, en su singularidad? ¿Qué acontecimientos y procesos están atravesando que puedan ser relevantes? Este eje permite al docente estimar cuáles acciones de la enseñanza tendrán más efecto o más duración de los mismos. Ahora bien ¿Cómo se obtiene esta información?

En relación a este último eje (información) se puede obtener de diferentes maneras: por un lado, en situaciones naturales inmersas en la vida escolar, realizando observaciones sistemáticas o asistemáticas que se vuelcan en registros, o creando situaciones diseñadas para obtener información que sea importante para visualizar en qué situación está el proceso de aprendizaje.

Pero no solo alcanza con recopilar la información. Es relevante la construcción de juicios de valor acerca de lo que esos datos implican en términos del proceso de aprendizaje. Estos juicios de valor pueden ser elaborados de dos maneras: en un polo, se encuentran las apreciaciones subjetivas del docente (interpretaciones, estados afectivos, etc.) y en el otro extremo, un polo más “objetivo” a través de la sistematización rigurosa de información obtenida sistemáticamente. En la práctica docente, es frecuente encontrar un entramado de ambos tipos de componentes.

Para sintetizar podríamos decir que evaluar, desde este posicionamiento permite monitorear los procesos de enseñanza. Se toman diferentes registros de lo cotidiano y es fundamentalmente una herramienta que nos permite recopilar información con la finalidad de mejorar nuestras prácticas.

2.2.1.2. De la integración a la inclusión

Paradigma de integración

Según la Resolución 3438/11 del Consejo Provincial de Educación de Río Negro, la educación es una política de Estado que debe intentar garantizar la resolución de problemáticas que inciden en el sistema educativo de un territorio en particular. La finalidad debe ser garantizar el derecho a la educación y al conocimiento, siendo éstas herramientas básicas para la integración social plena en la comunidad.

Como antecedente del modelo de inclusión, hallamos el de integración, que estuvo vigente en el mundo a partir de 1960 e impulsado por el Principio de Normalización perpetuando los valores de integración y entrenamiento de estudiantes con discapacidad, ya sean físicas, mentales, sensoriales u orgánicas/funcionales. Las prácticas se orientaban a corregir y compensar “deficiencias” en dispositivos segregados curricularmente y en la institución.

En ese contexto era necesario identificar y evaluar las capacidades y posibilidades de integración para ingresar al sistema educativo común. Previamente, quienes se desviaran de la norma debían asistir a “escuela especial” ya que se les atribuía problemas de aprendizaje.

Sostiene Borsani, M.J. (s/f) que hay tres hechos centrales que dan marco legal y sirven para comprender el fenómeno de integración escolar en Argentina que se produce a partir de 1990: la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993, la creación del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) creado por Ley 24515/1995 y la Ley de Discapacidad N° 26378/2008.

La Ley Federal de Educación posiciona en la categoría de cuestión de estado a la Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Para ello ofrece un marco jurídico que posibilita lograr acuerdos. El Acuerdo Marco para la Educación Especial en 1998 normatiza la Integración Educativa y considera central identificar N.E.E. para implementar medidas educativas que contemplen metodologías y recursos que se ajusten a las mismas. Se define como N.E.E. a las necesidades experimentadas por aquellos sujetos que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, con el fin de garantizarles el proceso de aprendizaje propuesto en el diseño curricular. Estos condicionamientos se presumen intrínsecos al individuo y determinan que necesita aprender con apoyo personalizado y métodos de enseñanza que difieren de los convencionales de la escuela tradicional.

El siguiente hecho relevante es la creación del INADI, que reconoce a las infancias y adolescencias, y a la educación dentro de los grupos y ámbitos vulnerados. Sus acciones y medidas se direccionan a aquellos sujetos cuyos derechos se vean incumplidos al ser

discriminados ya sea por su origen étnico, opiniones políticas o creencias religiosas, nacionalidad, su identidad sexual o género, tener alguna discapacidad o enfermedad, por su edad, etc. Dicha entidad busca garantizar que estas personas gocen de los mismos derechos que el resto de la sociedad, reclamando para ello un trato equitativo. Este organismo no minimiza esfuerzos ni intervenciones cuando se compromete el derecho a la educación de algún niño, niña o adolescente. En Argentina la protección integral de las personas con discapacidad es una política de Estado.

Finalmente, en el año 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) que reconoce a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. Esta ley deroga y reemplaza a la Ley Federal, enfatizando en el derecho a la educación de todos los estudiantes y proponiendo brindar a las personas con discapacidades, ya sean temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les posibilite el máximo desarrollo de sus potencialidades, la integración y el ejercicio pleno de sus derechos. Delegando esta labor a la Educación Especial, considerando que esta modalidad atraviesa en forma transversal al sistema educativo. La ley no cuestiona el paradigma de la integración educativa, es decir que no lo pone en tensión pero sí descarta el adjetivo “especiales” para las necesidades educativas, lo que se puede considerar un puntapié inicial para lo que viene a continuación.

“La escuela integradora constituye un momento de apertura de la escuela tradicional donde ésta, aún conservando el eje homogeneizador, puede dar cabida a aquel alumno que no responde al perfil del alumno esperado, considera que se lo puede integrar” (LEN, p. 4). Este proceso representa un modelo superador del segregacionista que predominó históricamente en la educación de infancias y adolescencias con discapacidad, donde primaba un trato especial o diferencial que se enraza en una perspectiva rehabilitadora que se desprendía del modelo médico hegemónico.

El modelo educativo integrador se centra en las N.E.E. de las personas que deben ser integradas y propone una serie de intervenciones técnicas para equiparar o compensar y así poder cumplir con el objetivo propuesto. En este modelo, la distancia entre la propuesta educativa tradicional y el alumno se subsana con la implementación de proyectos integradores, la realización de adecuaciones curriculares y cierta flexibilidad en los tiempos curriculares. La propuesta se centra en intentar correr la mirada del déficit y dirigirla a la detección y atención de esas N.E.E. que presenta el alumno con el fin de posibilitar el aprendizaje.

Podemos afirmar que la escuela integradora abre un horizonte superador al modelo médico y psicométrico, que diagnostica y clasifica, intentando introducir un enfoque pedagógico. Sin embargo, el trastorno, la discapacidad o lo que no se llega a hacer o a aprender tienen un protagonismo central en las propuestas y en los programas educativos tradicionales que continúan teniendo un tinte homogeneizante donde el estudiante “diferente” debe ser integrado al “resto del grupo”.

En síntesis, podemos decir que el paradigma de la integración es un momento de transición entre el paradigma de la segregación y el de la inclusión, que fue el punto de apertura del modelo médico hegemónico y corrientes estandarizadoras a propuestas pedagógicas que contemplen la diversidad.

Discapacidad, Contexto Escolar e Inclusión Educativa

Echeita (2008) nos invita a pensar la inclusión educativa como un concepto y una práctica poliédrica. Este adjetivo intenta describir su complejidad, pues cada costado, cada una de las múltiples facetas que tiene nos brinda algo de la esencia de su significado, pero ninguna de ellas por sí misma puede abarcar la totalidad del mismo.

Una de estas facetas es lo normativo. En Argentina, en la Ley Nacional 26.378 (2008), en su art. 24, se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Señala la necesidad de garantizar el acceso a un sistema de educación inclusivo, que permita desarrollar el potencial humano, que fomente la autonomía y la participación de las personas con discapacidad.

¿De qué hablamos cuando decimos “sistema de educación inclusivo”? La UNESCO (2008) nos ofrece algunas puntualizaciones para entender las implicancias de este concepto. En primer lugar, la inclusión tiene que ser entendida como un proceso que intenta atender a la diversidad de los estudiantes con un amplio espectro de necesidades de aprendizaje. La pregunta no está enfocada en cómo adaptar a este alumno a la escuela que hoy tenemos, sino como el sistema educativo y otros entornos del aprendizaje se transforman para responder a esta diversidad. “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.” (p. 8).

En la Provincia de Río Negro, según consta la resolución 3438/11 el modelo de inclusión que se implementa se sustenta en la conferencia mencionada previamente. La misma propone la necesidad de diseñar respuestas educativas diversificadas en un continuo que atendiera a las distintas necesidades educativas que presentaban los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad. A partir de entonces comienza a vislumbrarse la inclusión educativa como principio y la “escuela inclusiva” como proceso y meta.

Este documento menciona que lejos de ser una tarea sencilla, generar y aplicar políticas que promuevan una educación inclusiva conlleva importantes esfuerzos y un verdadero reto. La situación actual es compleja, los datos del Informe Mundial de la Discapacidad de la OMS (2011) llega a la conclusión de que “los niños con discapacidad tienen mayores dificultades que los niños en similares circunstancias sin discapacidad para ingresar, permanecer y egresar en las diferentes etapas escolares.” (p.11)

Ahora bien ¿Cómo leer estas dificultades? La mayoría de los artículos académicos, tratados y normas relativas a las personas con discapacidad hoy incluyen en el núcleo de la definición la importancia de la interacción entre la persona y el contexto:

Discapacidad puede ser considerado un término técnico que resume todo un proceso que involucra a la persona en un estado negativo o problema de salud en interacción con el contexto, y que puede afectar las actividades y la participación propias del funcionamiento humano (Pantano, 2007: p.106)

Para seguir pensando la importancia de este concepto, en relación a los contextos educativos contemporáneos, recuperaremos los aportes de Echeita (2008) quien sostiene que si bien la educación escolar no es el lugar principal donde se trabaja para disminuir la exclusión social, es uno de ellos y menciona como responsabilidad de los actores escolares para que “lo que hagamos puertas adentro de la escuela es parte de la solución, no del problema” (p. 2). Si bien la inclusión educativa es una aspiración para que todos los estudiantes se sientan reconocidos y valorados por sus grupos de referencia, no deja de ser cierto que hay grupos vulnerables que se encuentran en situación de desventaja para acceder a esa valoración. Esta práctica se encuentra inmersa en procesos de enseñanza y aprendizaje, la apuesta es trabajar en prácticas que favorezcan un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas. Es significativo cómo se piensa dentro del contexto escolar las prácticas de inclusión:

(...) Piensa globalmente, pero actúa localmente. (...) Tenemos que pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos. Empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos. (Echeita. 2008, pp. 4-5)

Inés Aguerrondo propone a la inclusión como una estrategia global, sobre la cual se sostienen los sistemas educativos para hacer frente al problema de la exclusión escolar, que suele verse reflejada en indicadores tales como sobreedad, abandono y repitencia. (Res. 3438/11)

Ahora bien, siguiendo los lineamientos propuestos por Rocha (2019) sólo habrá inclusión educativa si hay convivencia y somos los adultos los responsables de determinar los modos y las formas para que la convivencia se produzca.

La inclusión no se reduce a permanecer todos juntos dentro de la escuela. Debería tratarse

(...) que la vida de alguien signifique algo para un otro, de que algo importante pase allí en ese tiempo compartido, y que al volver a su casa, cada día, todo niño tenga algo diferente para contarle a sus padres en relación de lo que aprendió en cuanto al contenido de las materias. Eso sería convivir; eso sería para todo niño, aprender a encontrar un lugar en el mundo (Rocha, 2019, p. 39).

En este sentido cobra particular importancia el respeto por la singularidad del otro como un aprendizaje fundamental en la escuela, siempre nos encontramos con un sujeto que busca el lazo a un otro, más allá de cualquier condición discapacitante o de cualquier singularidad. Nuestro trabajo debe apuntar a ser creativos para acortar esas distancias.

Siguiendo lo propuesto por el autor, tenemos que poder cambiar la mirada en el ámbito terapéutico y escolar para pasar de la observación clasificatoria y clasificante hacia la observación comprensiva y despatologizante.

Inclusión en la Escuela

En la resolución provincial 3438/11 nos encontramos con una concepción de la Educación entendida como un proceso de formación integral favorece el desarrollo de las potencialidades y dimensiones de la persona: socio-emocionales, intelectuales, expresivas, etc.

Así como también puede promover el desarrollo de habilidades para el desempeño laboral, social o el acceso a estudios superiores.

Para ello es importante definir y pensar a las trayectorias escolares como un instrumento de creación de prácticas situadas. Las trayectorias escolares, en principio, pueden ser definidas como el recorrido que los estudiantes realizan por los distintos grados, ciclos o niveles a lo largo de su biografía escolar. Frecuentemente la organización de la escuela supone un recorrido estandarizado para todos, estipula caminos homogéneos, y lineales en todos sus aspectos. Se puede afirmar que una trayectoria es regular cuando el estudiante transita y avanza en el sistema con los tiempos y formas que la organización pedagógica establecida ha trazado para la escolaridad

Sin embargo, un gran número de estudiantes recorren su escolaridad de un modo heterogéneo y variable. El recorrido teórico estipulado por la institución educativa no siempre se ajusta a las posibilidades y a las realidades de muchos niños y jóvenes, particularmente para aquellos que provienen de los sectores vulnerables.

Es por ello que cobra relevancia considerar a las trayectorias como un recorrido de vida, de aprendizajes que se historizan en contextos institucionales (familiar, escolar, laboral). Mapas singulares que necesitan de una articulación entre políticas y acciones. Requiere identificar y dar lugar a las experiencias de cada persona en el tránsito por los ciclos, niveles o modalidades. La trayectoria escolar es más que la suma de notas o acreditaciones. El itinerario escolar es único, personal, intransferible y constitutivo de la identidad.

La inclusión educativa supone un sistema unificado e integrado para todos, lo que a su vez requiere de la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares. Este tipo de currículo procura garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Dichas adecuaciones curriculares deberán ser diseñadas por los docentes de todas las áreas curriculares así como también por Maestros de Apoyo a la Inclusión y Técnicos de Apoyo en la escuela.

Las adecuaciones curriculares implican modificaciones en los distintos componentes del modelo didáctico y deben sustentarse en las trayectorias singulares de los alumno/as y contemplar el reconocimiento de los saberes construidos en esas trayectorias., la historicidad de los aprendizajes escolares e intereses evolutivos-psicosociales del alumno/a (Res. 3438/11, pp.22 - p.23).

Para concluir, queremos aportar que lo que pasa en el aula es relevante, pero también lo es conocer sobre el modo de desenvolverse que el estudiante tiene en ámbitos extra escolares para propiciar el desarrollo de habilidades sociales que posibiliten su inclusión plena en la comunidad.

Equipo técnico de apoyo a la inclusión

Nos pareció relevante poder hacer algunas puntualizaciones acerca de cómo está constituido el equipo técnico de apoyo a la inclusión, para comprender el contexto de relaciones y roles que propone la normativa, y otras consideraciones generales que explicita la misma. Luego detallaremos que expresa la escuela, en su proyecto educativo, sobre estas cuestiones con el fin de brindar ciertas claves de lectura de lo que acontece en la singularidad de las aulas cuando hagamos el análisis del material proporcionado por las entrevistadas.

Retomando lo explicitado en el apartado anterior podemos afirmar que las trayectorias son el marco formal de una serie de prácticas situadas que posibilitan el acceso al derecho a la educación de manera igualitaria, comunitaria y territorial. Pero ¿Quiénes llevan a cabo el acompañamiento de estas trayectorias? Según la resolución 3438/11 el Equipo de Apoyo a la Inclusión tiene como propósito facilitar la construcción de escenarios inclusivos, evaluando, proponiendo y diseñando los apoyos que sean requeridos por parte de los estudiantes con discapacidad para su inclusión en la escuela. Para ello es necesaria la articulación con diferentes servicios, organismos, instituciones, familia, etc.

El equipo se constituye por profesionales que, desde el marco de diferentes disciplinas, trabajan mancomunadamente y de manera coordinada como una totalidad operativa. Está compuesto por miembros de la escuela común (docentes, preceptores, equipo directivo, etc.) miembros de escuela especial Maestro de apoyo a la inclusión/ Técnico de apoyo escolar (dependiendo del nivel educativo) y directivos, equipo técnico de ETAP (psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, terapistas ocupacionales, kinesiólogos, etc.) y supervisora del nivel, equipo de profesionales externos (en caso de que el estudiante los tenga) y familia. A modo de ejemplo, algunos de los perfiles que componen este equipo y a grandes rasgos algunas de sus tareas son:

- Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI): Es un docente de Educación Especial que forma parte del equipo que acompaña sistemáticamente al estudiante en su Trayectoria Educativa Integral. Debe colaborar con su par pedagógico, el maestro de sala, ciclo o

sección, para el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad bajo lineamientos de inclusión.

- Docentes: Junto a su par pedagógico, el MAI, co-opera en el abordaje de las problemáticas asociadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes. Deberá facilitar el acceso al aula a los miembros del Equipo de Apoyo y participa activamente en la recopilación de información para la evaluación del contexto escolar y la situación educativa de los estudiantes. Su opinión profesional se sustenta en el conocimiento de la dinámica cotidiana del aula, en su formación pedagógica y en los modos del ejercicio de su rol. Para ello se considera importante la evaluación integral como así también los informes que servirán de insumo para la toma de decisiones sobre dichos procesos.

Para comprender algunos de los alcances y funciones del equipo describiremos algunas de sus incumbencias:

Un primer aspecto, en un nivel más macro, es crear un clima institucional y grupal que sea favorable para el aprendizaje. Esto se puede lograr focalizando las intervenciones para crear relaciones de confianza y cooperación tales como la ayuda entre pares, la autonomía, etc.

Si focalizamos en los estudiantes, un punto central es fomentar la autonomía y movilidad de los estudiantes. En este sentido, reconocer cuáles otras experiencias docentes, dentro de la institución (en este año u otros) han permitido desarrollar formas de trabajo que den respuesta a la diversidad se constituye como clave. Por ello, se pueden socializar evaluaciones pedagógicas de lo que surge dentro del contexto áulico, así como también poder identificar y gestionar cuáles ayudas técnicas podrían ser necesarias para las situaciones de aprendizaje que se van presentando.

Siguiendo esta línea, también se encuentra entre sus funciones revisar las propias prácticas pedagógicas dentro este equipo, entendiendo que el objetivo es intentar responder a las necesidades individuales desde una metodología común, y en caso de ser necesario buscar métodos y técnicas diferentes para los estudiantes que presenten dificultades mayores y solo en caso de que la respuesta común no resulte efectiva.

De entre las múltiples funciones del equipo, también destacamos el diseñar, desarrollar y evaluar conjuntamente con el MAI las adecuaciones (ya sean de contenido, de acceso, de propósitos, metodológicas, de evaluación, etc.) de acuerdo a los ejes definidos por el equipo.

Confeccionar de manera conjunta con los Técnicos, Maestros de áreas especiales, MAI y otros que participan en el proceso, el informe de evaluación (inicial, medio y final) correspondiente a los estudiantes bajo lineamientos de inclusión.

Ahora pasamos a otro nivel (institucional), donde pensamos qué partes del PEI nos dan claves para reflexionar sobre la tarea mencionada. ¿Qué dice la institución sobre este tema en su PEI? ¿Qué aspectos acentúan cuando piensan en los acuerdos institucionales? En términos concretos, un dato importante es que al momento del trabajo (2023) había 5 (cinco) estudiantes en trayecto de inclusión en la institución y 4 (cuatro) con seguimiento del ETAP. También tienen designadas MAI y contacto con los profesionales externos de tratamiento de los estudiantes en trayecto. Es decir, que cuando la escuela plantea estos lineamientos lo hace no sobre procesos teóricos e hipotéticos sino sobre una base de experiencias ya en el marco de la vida institucional.

Para pensar que es misión y visión en una institución educativa nos basamos en lo explicitado en su documento “Proyecto Institucional Digital. Misión y Visión” del Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019) donde explicita que visión responde a la pregunta de cómo queremos ser, está enlazado a la idea de qué futuro nos gustaría construir como institución, una meta que se nos presenta como deseable para alcanzar. La escuela nos proporciona unas palabras al respecto cuando define su visión “Una institución educativa que incorpora y atiende la diversidad de sus estudiantes a nivel intelectual, de modos y tiempos de aprendizajes, a nivel social, cultural y económico.” (p. 2).

Siguiendo esta línea, cuando definimos que es misión, nos centramos en los propósitos fundamentales de la institución, el para qué existe la misma. En un plano temporal, nos ubica en el presente y a lo sumo, el mediano plazo, dado que encuadra las actividades y brinda lineamientos de identidad y pertenencia a la institución. En relación a esto, retomaremos un enunciado de la escuela cuando habla de su misión:

Partiendo de la diversidad, como escuela, debemos atender a las necesidades educativas de todos los niños y niñas, para favorecer y fortalecer sus trayectorias escolares, considerando durante el proceso de aprendizaje, las características y competencias individuales de cada estudiante, con docentes que les enseñen y guíen en su desarrollo, utilizando variados recursos para formar ciudadanos con las herramientas necesarias, que les permita enfrentarse a la vida. (Proyecto Educativo Institucional, 2023, p.22)

Podríamos decir entonces, que la cuestión de la inclusión educativa es una imagen que aparece en primer plano cuando la escuela se presenta a sí misma, tanto en lo que proyecta ser, como en el encuadre de la tarea diaria.

2.2.1.3. Consideraciones teóricas acerca de la práctica docente

Al centrarnos en este trabajo en el binomio docente-asesor educacional creímos conveniente explicitar algunas puntualizaciones acerca de cómo entendemos la práctica de ambos actores en el contexto del presente estudio.

En “La práctica docente y sus dimensiones” Contreras J. (2003), nos proporciona algunas líneas para pensar este primer nivel de análisis. Según la autora, el rol del docente no se asienta sólo sobre aspectos técnicos, sino que se encuentra como intermediario entre el sistema escolar (con su currículum y organización determinada) y los grupos sociales con los que debe estar en contacto por su trabajo.

La autora detalla la práctica docente como social, objetiva e intencional. ”En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (...). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro” (p.1) Siguiendo esta línea, tanto el estudiante como el docente son sujetos de participación activa y continúa en el proceso.

Si bien la práctica docente se configura en un entramado de relaciones, el eje que le da sentido y sobre el que se asientan todas las demás relaciones es el vínculo con el estudiante. Esta relación no se construye en el vacío sino en un contexto social, económico, político y cultural que va delimitando ciertas demandas y desafíos.

Reconoce que la práctica docente está sumamente vinculada a la gestión porque conlleva un “conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan” (p.2)

Al ser la práctica docente un tema complejo y de muchas aristas, retomamos el análisis de la autora al identificar diferentes dimensiones dentro de la misma:

- Dimensión personal: El docente es una persona, su tarea es una práctica humana. El carácter de este tipo de experiencia conlleva dimensionar las cualidades personales (personalidad, deseo, aptitudes, motivaciones, etc.). Se podría decir que este eje también está atravesado por la historia particular del docente (como persona y dentro de su rol) desde cuáles fueron los motivos de su elección vocacional hasta su proyección a futuro dentro de este trabajo.
- Dimensión institucional: La escuela se configura como el escenario primordial donde se despliega la experiencia docente. En este ámbito se entrelazan los saberes propios con las normas, tradiciones y costumbres del rol profesional. Es un camino de doble vía ya que el docente aporta sus habilidades, intereses y proyectos personales a la vida institucional.
- Dimensión interpersonal: la labor docente es un trabajo interpersonal, con todos los actores que intervienen en el acto educativo (estudiantes, otros docentes, directivos, familia, comunidad, etc.). La manera en que se configura esta trama se denominará el clima institucional que se materializa día a día. Dentro de esta dimensión encontramos las distintas maneras que las personas se comunican, los conflictos que surgen y las formas en que estos se resuelven, entre otras.
- Dimensión social: Es el contexto más amplio donde se van configurando las tareas y prácticas que configura el rol docente en este contexto socio-histórico y cultural. ¿Cuáles son las expectativas de los diferentes actores en relación a la tarea docente?
- Dimensión didáctica: A través de los procesos de enseñanza se configura el rol del docente como intermediario entre el estudiante -que construye su conocimiento- y el saber definido cultural y socialmente designado -objeto de conocimiento- Aquí nos encontramos con preguntas tales como ¿Cómo enseño? ¿Cómo concibo el proceso educativo? ¿Cómo organizo la metodología de trabajo? ¿Cómo evalúo?
- Dimensión de valores: La práctica docente no es neutra, está atravesada por un conjunto de valores, creencias, actitudes y juicios. No solamente se tienen en cuenta los valores del docente sino también de aquellos que la escuela, como institución, propone.

Para sintetizar lo expuesto hasta el momento, nos parece relevante destacar que la práctica docente es situada y compleja, atravesada por múltiples dimensiones, que se van a poner de relieve en diferentes momentos a lo largo de las múltiples decisiones, creencias, organizaciones que se van formando a lo largo de la trayectoria profesional.

2.2.1.4. El rol del asesor educacional

Para complementar la dupla que abordaremos en este trabajo, pasaremos a detallar el segundo actor del recorte realizado en este trabajo: el asesor. Podemos comenzar preguntándonos ¿En relación a qué configuraciones y representaciones se puede pensar el rol del asesoramiento educacional?

Monereo Font C. y Solé Gallart I. (1999) plantean como punto de partida que no hay una manera unívoca de entender el asesoramiento. Acorde al lugar desde dónde se configuren las prácticas (entramado con presupuestos y representaciones diversas), devendrán maneras más o menos efectivas de ser un recurso útil a la institución.

Siguiendo los aportes teóricos de los autores, hay tres aspectos a tener en cuenta para entender las dimensiones generales que caracterizan estas prácticas, sus funciones y las dificultades que plantea su ejercicio:

1. **Al servicio de la individuación:** El asesoramiento educacional como un recurso de la institución educativa para generar respuestas adecuadas a las características y condiciones de los alumnos (destinatarios).
2. **Situado en un contexto específico:** Esta práctica se realiza en un contexto concreto: la institución educativa. Las intervenciones tienen como finalidad lograr el máximo potencial del centro.
3. **Útil:** El asesoramiento debe ser un recurso útil para la institución. Se plantea al Asesoramiento Educacional como una forma de cumplir los objetivos socialmente establecidos.

Cada uno de estos puntos abre una serie de interrogantes, preguntas objeto de debate, y que atraviesan las prácticas de manera permanente:

1. ¿Cómo se entiende esta individuación y cuál es el origen de estas diferencias? ¿Cuáles son las representaciones del asesor que subyacen a las prácticas? Y de esto se desprende ¿Cuál es la formación adecuada para este rol, que instrumentos se deben utilizar y cómo se entabla la relación con la institución?
2. ¿Cómo comprender la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo presente que cada institución es un entramado complejo de aspectos organizativos y

estructurales? ¿Sobre quién/es intervenimos para lograr optimización y bajo que coordinadas leerla?

3. ¿Cuáles son dichos objetivos y cuáles son las tareas que en este marco deben realizar los asesores?

Los autores profundizan el planteo interrogándose ¿Cuáles son las dimensiones que definen, justifican y legitiman el conjunto de prácticas profesionales que pueden agruparse bajo la denominación de asesoramiento? Para responder a este interrogante, proponen tres dimensiones (epistemológica, ámbitos de intervención y relación laboral y profesional). A fines de síntesis se desarrollaran algunos puntos fundamentales de cada una de estas dimensiones en relación a dos modelos tipos entendidos como dos puntos extremos de un continuo:

	Asesor “Resolutor”	Asesor Colaborativo
Dimensión epistemológica 1. <i>¿Cómo se aprende</i> 2. <i>Importancia del contexto</i> 3. <i>¿Cómo se entiende la intervención?</i>	1. Se aprende a través de mecanismos exclusivamente individuales. 2. Reactiva o adaptativa 3. Intensiva e individual – corregir los mecanismos afectados	1. Interacción entre alumnos, agentes educativos y los textos y los contenidos educativos. 2. En el contexto cobran sentido las acciones de los participantes y se construyen o no habilidades mentales. 3. Optimización de las interacciones socio-educativas
Ámbito de intervención	La intervención se centra en algún elemento específico del sistema escolar (alumno, docente, equipo directivo o algún familiar). El problema intenta aislarse para su tratamiento.	La intervención intenta abordar las relaciones entre los diferentes subsistemas que componen la institución. No todas las intervenciones incluyen a todos los agentes necesariamente

La tercera dimensión **relación laboral y profesional** refiere, en líneas generales, a las condiciones de contratación. En el caso de la provincia de Río Negro, los asesores educacionales en nivel primario forman parte de la administración pública, los denominados “Equipo Técnico Apoyo Pedagógico” (ETAP). Funcionan como equipos externos a diferentes instituciones educativas y son interdisciplinarios.

A modo de síntesis de este apartado, es importante destacar que estas modalidades de entender las prácticas del asesoramiento como un continuo, y que justamente al estar situadas en diferentes tradiciones históricas, co-existen permanentemente en la práctica cotidiana. El posicionamiento teórico, en el presente trabajo, intentará pensar el rol del asesoramiento acercándonos más al polo de asesor colaborativo.

2.3 Perspectiva metodológica

Este estudio se realizó desde un enfoque cualitativo. Bautista Cárdenas N. P. (2021) nos proporciona algunas claves para comprender los aspectos esenciales de este abordaje. En primer lugar, la autora sugiere que “La investigación cualitativa en las ciencias sociales, tiene como eje fundamental el profundo discernimiento del proceder humano y los motivos que lo rigen” (p. 21). En este sentido, hay tres preguntas que articulan el recorrido ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? de un fenómeno social.

Para complementar esta información, la autora puntualiza que a diferencia de la investigación cuantitativa, que tiene como finalidad medir los fenómenos (encontrar respuestas exactas), en la metodología cualitativa se toman pequeñas muestras de población. Es importante puntualizar que la misma no considera que una perspectiva sea superior a la otra, sino que la pregunta y el objetivo que la investigación persiga es lo principal para la selección del enfoque.

Continuando con esta descripción, la investigación cualitativa trabaja con registros narrativos de sucesos, también con el discurso de la población seleccionada (teniendo en cuenta aspectos verbales y no verbales), puede utilizar también técnicas como la observación participante, entrevistas no estructurada, entre otras. Lo importante es el estudio del contexto estructural y situacional, haciendo énfasis en la comprender la naturaleza de las realidades sociales, los sistemas de relaciones y cómo las mismas van cambiando a lo largo del tiempo.

Sintetizando los aspectos centrales que trabaja la autora, podemos decir que en investigación cualitativa:

1. El investigador se considera parte de la realidad social. Al intentar encontrar el significado social de una práctica, no se puede prescindir de los aspectos subjetivos
2. La relación entre el sujeto que investiga y el objeto de investigación es cercana, basada en la interacción, donde se busca comprender la perspectiva interna del problema. Considera a la realidad en sus aspectos sociales, complejos e históricos;

3. La estrategia de investigación puede ser no estructurada o semiestructurada. Su objetivo es la exploración e interpretación.

También consideramos los aportes de Eisner (1998) cuando puntualiza que las investigaciones cualitativas tienden a estudiar situaciones y objetos mediante el uso de la observación, entrevistas, grabaciones, descripciones, interpretaciones y valoraciones contextualizadas. En nuestra investigación tomaremos dos técnicas que describiremos en los siguientes apartados: entrevista semiestructurada y análisis documental.

2.3.1 Técnicas de recolección de información

En este apartado se describen las técnicas de recolección de información que utilizamos para recopilar información para la presente investigación.

Entrevista

Como técnica utilizaremos la entrevista semiestructurada. Acorde a Colín Gorráez M. E. (2009) este instrumento hace referencia a la acción de reunirse entre dos o más personas para abordar algo de interés. En la misma se intercambian preguntas y respuestas, con la finalidad de saber o profundizar algún tema. Lo que diferencia a la misma de una conversación cotidiana es que hay roles diferenciados - entrevistador y entrevistado- y que persigue un objetivo determinado.

La selección de este instrumento viene de la mano de sus ventajas, según Bados, A. (2014) podrían resumirse en: su flexibilidad en cuanto a los temas abordados, la posibilidad de formular preguntas vinculadas a las respuestas del entrevistado, tener en cuenta aspectos verbales y no verbales, facilitar el acceso a la información, entre otras.

Los tipos de entrevista según Sagastizabal y Perlo (2002) se definen en relación al grado de control externo que se puede implementar sobre las respuestas. La entrevista estructurada, con preguntas guiadas, es la que permite mayor nivel de control sobre las respuestas. La entrevista no estructurada es la que posibilita respuestas singulares y espontáneas, pero con menor grado de control sobre su contenido.

En el presente trabajo, se optó por la elección de un formato de entrevista semiestructurada. Las mismas se realizaron a docentes de nivel primario, que trabajan en primer

ciclo. Las preguntas realizadas fueron en torno a diferentes sub-temas que tienen conexión con el problema de investigación²:

1. Práctica profesional (acerca de la trayectoria profesional en el mundo docente)
2. Acerca de la enseñanza (sobre qué proyectos trabajaron ese año)
3. Acerca de la evaluación (cómo se planifica, qué elementos se tiene en cuenta para su diseño)
4. Prácticas de inclusión educativa, haciendo énfasis en las instancias evaluativas.
5. Intervenciones del Asesor Educacional en torno al tema.

En relación a la muestra, el tipo de población que se va a investigar serán docentes de nivel primario de la provincia de Río Negro, que dicten clases en escuelas públicas y en primer ciclo. Se tomó como criterio de selección de dicho muestreo a docentes graduados.

Fuentes documentales

Para complementar la información proporcionada en las entrevistas, se tomarán varias fuentes documentales. Principalmente nos centraremos en trabajar con las normativas que rigen las funciones tanto del asesor como lo referido a la inclusión educativa en las trayectorias escolares en la Provincia de Río Negro. Se analizará la resolución 3438/11 como encuadre de la tarea y nos permitirá comprender cuáles son los acercamientos y las distancias con la realidad aludida.

También se trabajará con el Proyecto Educativo Institucional (correspondiente al ciclo lectivo 2023) haciendo énfasis en el análisis de aquellos aspectos relacionados con nuestra problemática (evaluación e inclusión educativa).

² En el anexo 1 se agregará el guión de preguntas que se establecieron a los docentes así como las entrevistas mismas.

CAPÍTULO III: Evaluación, inclusión y asesoramiento en las voces de sus protagonistas

En este apartado trabajaremos en el análisis del material proporcionado en las entrevistas y las fuentes documentales seleccionadas con las herramientas teóricas y metodológicas explicitadas en capítulos anteriores. Recordemos la pregunta que da inicio a este trabajo **¿Cómo desde el asesoramiento educacional se puede contribuir a la construcción de instrumentos de evaluación que mejoren la calidad de las trayectorias de inclusión educativa en nivel primario de las escuelas de Cipolletti?**

Para intentar realizar algunas propuestas desde el lugar del asesoramiento educacional, primero analizaremos diferentes dimensiones que fueron presentándose cuando recolectamos el material (tanto las entrevistas como en las fuentes documentales). Las ordenamos con el fin de que el lector pueda acompañarnos en nuestro análisis. Los ejes que pensamos fueron: práctica profesional del docente, acerca de la enseñanza, acerca de la evaluación, enseñar en aulas con estudiantes en trayectos de inclusión y por último, pensando el rol del asesor educacional.

3.1. Práctica profesional del docente

A los fines del presente trabajo no podremos realizar un análisis exhaustivo de todas las dimensiones que abarcan la práctica docente, pero podemos delimitar algunas características dentro de la muestra seleccionada para realizar el análisis de este primer eje. Se han realizado 5 (cinco) entrevistas a docentes de nivel primario, específicamente de primer ciclo, de una escuela pública de la localidad de Cipolletti, Provincia de Río Negro.

En relación a nuestra muestra, de las docentes entrevistadas detallaremos: cantidad de años ejerciendo el rol profesional, donde se han recibido y si han tenido experiencia en su práctica docente enseñando a estudiantes con trayectos de inclusión educativa. En relación a los ítems mencionados, realizamos una síntesis de los datos.

Grado	Cantidad de años ejerciendo la docencia	Tipo de institución en la que se recibió	Cuenta con experiencias con estudiantes bajo lineamiento de inclusión
Primero	15 años	Universidad Pública	Si

Primero	16 años	Universidad Pública	Si
Segundo	15 años	Universidad Pública	Si
Segundo	7 años	Instituto de formación docente	Si
Tercero	15 años	Universidad Pública	Si

Del total de la muestra podemos decir que el 100% de las entrevistadas ha tenido experiencia trabajando con estudiantes bajo lineamiento de inclusión. De este total, el 80% de estas experiencias ha sido en otros años y el 20% en este año (2023). El promedio de años de recibida de las entrevistadas es de 13,6 años. Todas las entrevistadas se recibieron en la educación pública, 5 de ellas en la Universidad Nacional del Comahue y una de ellas en el Instituto de Formación Docente N° 4 de la ciudad de Neuquén Capital.

3.2 Acerca de la enseñanza

En este eje intentaremos presentar algunas hipótesis en relación a cómo enseñan, cómo organizan los contenidos, qué tipo de abordajes realizan estas docentes en general. Esto será articulado con las fuentes documentales. Este apartado será una antesala para la pregunta acerca de la evaluación y de la inclusión educativa, porque abarca generalidades en torno a la tarea de enseñar.

Para indagar alguna de estas generalidades preguntamos, durante la instancia de las entrevistas, ¿Qué proyectos trabajaron ese año? Vamos a presentar una síntesis de los datos obtenidos, para luego detenernos en algunos aspectos que deseamos analizar. La manera de organizar la información en este apartado es diferenciando por grado y división los proyectos mencionados. También hay una columna de observaciones donde consignaremos datos que nos parecen relevantes.

Es necesario señalar que en primer grado las docentes dan todas las Áreas. En segundo y tercer grado se dividen los campos de conocimientos que enseñan las docentes: Matemática y Ciencias Naturales por un lado; Ciencias Sociales y Lengua por otro.

Grado y división	Temas de enseñanza	Observaciones
<i>Primero I</i>	Pautas de convivencia.	La selección de este proyecto, es solicitado desde la dirección de la escuela
	Articulación con nivel inicial	Trabajo en relación a los hábitos
	Alfabetización	Sin desarrollar.
	Campo numérico	Sin desarrollar.
<i>Primero II</i>	Lengua y matemática	La docente no desarrolla mucho. Explicita que es suplente desde hace un mes.
	Ciencias	
<i>Segundo I</i>	Paleontología: conociendo a los dinosaurios	Proyecto en articulación con una Fundación.
	Educación Sexual Integral (ESI)	Es un tema transversal
	Reagrupamientos	Teniendo en cuenta: nivel de alfabetización de los estudiantes, afinidad y convivencia escolar.
	Literatura	Lectura de cuentos.
	Convivencia	
	Oralidad y expresión dentro del aula	
<i>Segundo II</i>	ESI	
	Paleontología: conociendo a los dinosaurios	Proyecto en articulación con una Fundación.
	Literatura	Lectura de cuentos. Trabajo con la atención
<i>Tercero I</i>	ESI	Focalizado en la convivencia dentro del aula

La primera pregunta que nos hicimos es ¿Se enlazan los temas mencionados por los docentes con el PEI de ese ciclo lectivo? ¿En qué puntos se encuentran y en cuáles no? La escuela define este documento como “Es la carta de presentación de nuestra institución, que responde a ¿Quiénes somos? ¿Qué pretendemos? ¿Cómo nos organizamos? ¿En qué situación

nos encontramos? ¿Qué principios y valores compartimos?” (pp. 22) Destacan su carácter flexible y contextualizado en su articulación con la práctica cotidiana.

En relación a ello, debemos señalar que todas las docentes entrevistadas pertenecen a primer ciclo y que en sus entrevistas la heterogeneidad de los estudiantes y sus procesos ocupa un lugar central. En esta escuela se explicita la necesidad de pensar otras formas de concebir el proceso de enseñanza como un continuo durante 1ro, 2do y 3er grado. La unidad pedagógica, en este sentido, es una construcción que responde a la necesidad de ofrecer condiciones de escolaridad más justas, con el propósito de favorecer mejores desempeños en la escolaridad primaria para todos los niños y niñas.

Asegurar la continuidad entre primero y segundo grado, y la ampliación que se da este año hasta 3er grado, es vital para lograr que, en ese primer período de la escolaridad obligatoria, sea posible cumplir con una ineludible responsabilidad de la institución escolar: la de sentar las bases para la formación de los futuros ciudadanos de la cultura escrita. Es una responsabilidad cuyo cumplimiento requiere ofrecer a todos los niños el tiempo y las situaciones de enseñanza necesarias para que lean y escriban por sí mismos, es también una responsabilidad que va mucho más allá de enseñar el principio que rige el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y la escritura (Proyecto Educativo Institucional, 2023, p. 40)

De la primera articulación entre las entrevistas y el PEI nos encontramos con tres sub-temas que hemos decidido agrupar: Educación Sexual Integral, Alfabetización, Reagrupamientos.

Educación Sexual Integral

Si bien no es el eje central de nuestro trabajo, la articulación en relación a esta temática fue uno de los temas más frecuentemente mencionados por los docentes. La Educación Sexual Integral (ESI), enmarcada en la Ley Nacional 26.150/2006, encuentra su lugar como un eje transversal tanto en el PEI como en las entrevistas docentes.

El PEI, en relación a este proyecto, consideró el trabajo sobre diferentes ejes: los roles de géneros, los estereotipos, la expresión de los sentimientos y emociones; la prevención sobre el Abuso Sexual Infantil, entre otras. Las personas identificadas como responsables de este proyecto son las docentes de grado, los directivos y aquellos docentes de las áreas estéticas-expresivas.

La mayoría de la muestra coincidió en trabajar sobre este Proyecto. Entiendo que ESI es un proyecto exhaustivo, cada una de las docentes resaltó aspectos diferentes del mismo: el trabajo en el aula, con los niños, principalmente focalizado en situaciones de convivencia, y por otro lado, actividades con la familia.

Alfabetización

La escuela reconoció como una de las problemáticas centrales dentro del diagnóstico institucional, la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lengua y Literatura. Tomando como contexto principal, los años posteriores a la pandemia por COVID-19, se identificaron muchos estudiantes en grados avanzados que estaban en proceso de alfabetización o en el último tramo del primer ciclo y aún no estaban alfabetizados. Debido a ello, uno de los ejes fundamentales de trabajo es la alfabetización inicial y avanzada.

Dentro de su Plan de Mejora Estratégica se ubicó como problemática 1: “Debilidad en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, en la reconstrucción de conceptos matemáticos y de las ciencias, para el desarrollo de la competencia alfabética, a fin de llegar a una alfabetización avanzada y científica”

Como causas de esta dificultad, se señalaron como indicadores cuestiones de contexto vinculados a la pandemia, específicamente la falta de conectividad, la dificultad de las familias a acompañar el proceso de sus niños, entre otras. Luego al proceder una modalidad mixta, muchos niños no asistían a la institución por temor al contagio.

En base a lo expuesto previamente, las actividades centrales del PEI en relación a este tema tuvieron que ver, en primer lugar, comprender al primer ciclo como un bloque de continuidad de aprendizajes, poniendo el foco en el contexto donde se sitúa esta enseñanza (lo cual afecta a las maneras de conceptualizar la planificación y las estrategias utilizadas). En segundo lugar, la resignificación de estas prácticas docentes, problematizando la cotidianeidad de las prácticas en virtud de un aprendizaje más significativo. En tercer lugar, construir un ambiente alfabetizador, tanto desde el lugar de la oralidad como de la escritura (con producciones o lecturas propias y otras cooperativas). Y por último, continuar con aquellos proyectos institucionales que continúan fortaleciendo esta temática.

Si tomamos esto en cuenta, encontramos en primer ciclo, como eje prioritario la enseñanza de la lectura y escritura (alfabetización). Las docentes de primero y segundo grado lo pusieron de relieve como un eje central. Relataron a lo largo de las entrevistas experiencias de

lecturas de cuento en voz alta. Para ilustrar este punto retomaremos las palabras de una de las docentes entrevistadas:

En cuanto a la literatura, hacíamos esto desestructurado, yo estaba en matemáticas, pero podíamos leer y explorar. Era más que todo para el disfrute de los chicos y siempre había un objetivo implícito porque estaba esto de la concentración, la atención, interpretación, reflexión, trabajo en equipo. El trabajo colaborativo, que ellos aprendieran a escuchar también. Antes vos empezabas a leer; y empezaban con el aburrimiento, que no atendían, porque no tenían el hábito, no escuchaban en realidad. Y ahora no, los dos libros que leímos lo disfrutaron un montón. Era por capítulos. (Entrevista 4, p. 10)

De lo expresado por las entrevistadas los textos seleccionados tenían que ver también con otros objetivos pedagógicos como trabajar la convivencia escolar, ESI, etc.

Reagrupamientos

Algo que nos pareció valioso de analizar es que tanto en el PEI como en los dichos de los docentes hay una característica fundamental: flexibilidad en torno al diseño tanto de las metodologías de trabajo como al ordenamiento de los grupos de niños en las aulas. Dentro del PEI se explicita “Se promueven los reagrupamientos de estudiantes para mejorar y enriquecer vínculos y aprendizajes” (p.30)

En relación a los reagrupamientos, las experiencias nombradas por las docentes toman diferentes criterios para reorganizar el espacio áulico, en función de diferentes necesidades que se tenían. Un primer ejemplo, toma como eje central de ordenamiento la alfabetización, dado que algunos estudiantes estaban más avanzados en esta área y otros no. Otras veces se ha reagrupado por cuestiones de afinidad (por ejemplo: habían primos y era mejor separarlos para posibilitar un desarrollo más autónomo). Una manera distinta de considerar este cambio ha sido para fomentar la zona de desarrollo próximo a partir de la implementación del recurso de compañero tutor. En este último caso las docentes relatan que no fue una estrategia tan beneficiosa porque los niños que estaban más avanzados concluían antes y “distraían” a los que aún no lo habían hecho, no pudiendo re direccionar esa dinámica que se establecía en el aula.

Pero la flexibilidad se expresa también en otros temas, como por ejemplo, que la docente que estaba designada para una disciplina pudiera participar en espacios de otro tipo de contenidos. O también en el ordenamiento de la jornada:

(...) Porque incluso los días lunes y miércoles nosotras, que no teníamos hora especial, sumado a las horas taller, que se les hacía re largo, ahí era un día sin estructura. los horarios de los recreos cuando daba, en función de la actividad, y actividades como más lúdicas, porque pobres chicos, se les hacía mucho. Y nosotras también. Mucho cinco horas con el cuaderno.

En cuanto a la literatura, hacíamos esto desestructurado, yo estaba en matemáticas, pero podíamos leer y explorar. Era más que todo para el disfrute de los chicos y siempre había un objetivo implícito porque estaba esto de la concentración, la atención, interpretación, reflexión, trabajo en equipo. (Entrevista 3, p. 8)

Para concluir este apartado, podríamos hipotetizar que una de las características de la práctica explicitada tanto en el PEI como por los dichos de las docentes es la flexibilidad, orientada a resignificar las prácticas de enseñanza en torno a las necesidades de los estudiantes en un contexto específico. Las docentes demuestran que la observación para evaluar las necesidades del grupo (y readecuar las propuestas pedagógicas en función de ello) son una práctica cotidiana y fomentada desde el equipo directivo.

3.3. Acerca de la evaluación

¿Qué dice la escuela de la evaluación?

En el Proyecto Educativo Institucional, la escuela consignó un apartado para desarrollar este tema. Conceptualizó a la evaluación como una herramienta que brinda información que permite reconocer los resultados (entendidos como procesos) que acontecen en la práctica. Busca analizar el efecto de las acciones para poder fortalecer aquello que se considere que aún resta por mejorar. Aun cuando los resultados obtenidos sean lo que se planificaron con antelación, el proceso no culmina allí.

Este documento explicita que modificar las prácticas y aquellos supuestos enraizados en las mismas no es una tarea sencilla ni a corto plazo, dado que están dentro de los esquemas de pensamiento. Por este motivo, detallan que luego de cualquier evaluación siempre es importante diseñar los próximos pasos. Y aquí establecen algunos puntos a considerar, dependiendo si los resultados no son los que se esperaban, fueron alcanzados parcialmente o satisfactoriamente:

- Resultados no alcanzados: es importante revisar el planteo inicial ¿Cuál era el problema? ¿Cuáles son los objetivos? ¿Cómo se llevaron adelante las acciones y qué efectos obtuvieron? ¿Son los que se esperaban?
- Resultado cumplido de forma parcial: ¿Hay aspectos del problema que no se hayan analizado? ¿Cuáles de todas las acciones se debe profundizar? ¿Cuáles podrían agregarse?
- Resultados satisfactorios: ¿Cómo se puede institucionalizar esta mejora? ¿Cómo esto que realizo en mi aula puede formar parte del “modo de hacer” de la escuela?

Constituyen tareas dentro de esta instancia evaluativa: monitorear y evaluar constantemente el aprendizaje y las trayectorias escolares; supervisar las tareas y el plan de acción que de ello se desprende; diseñar e implementar protocolos, documentos y compromisos institucionales donde se expliciten modalidades de trabajo y criterios que la institución juzga relevantes, capitalizar las experiencias de mejora para pensar otros problemas y planes de acción, profundizar y expandir las mejoras, entre otras.

Para concluir este primer punto podemos retomar las palabras de la propia escuela en relación a este punto:

La evaluación acompaña constantemente el diseño y la ejecución del plan de acción. Durante el diagnóstico se evalúa la situación de la escuela y lo que debe mejorarse. Durante la planificación, se evalúa la viabilidad de lo que se propone. Durante la ejecución se evalúa la realización de las acciones y se observan los indicadores de progreso para analizar el avance de las acciones y redefinirlas de ser necesario. Sin embargo, hay una instancia de evaluación posterior a la ejecución del plan de acción. Es el momento de emitir un juicio de valor respecto de todo el proceso y de sus resultados. (Proyecto Educativo Institucional, 2023, p. 128)

¿Qué dicen las docentes en relación a la evaluación?

a) ¿Qué es evaluar?

Cuando pensamos las preguntas de las entrevistas en relación a este eje temático, la primera que surgió fue ¿Qué es la evaluación para vos? Porque, tal como vimos en otras instancias de este trabajo, es un concepto que se puede definir y caracterizar desde distintas perspectivas. Entonces, en un primer momento, detallaremos cuáles han sido las principales

respuestas para poder luego analizarlas en relación a los conceptos trabajados y lo explicitado en el PEI.

En relación a las respuestas obtenidas durante las entrevistas, podemos hacer una primera aproximación: ¿Dónde está puesto el foco? Quisimos identificar si lo explicitado en el marco normativo institucional tiene puntos de encuentro con los dichos de las entrevistadas. En este sentido, el PEI ubica a la evaluación como herramienta para el monitoreo del proceso de enseñanza. Podríamos decir que focaliza en que la evaluación es un medio para mejorar la calidad educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando ingresamos en otro nivel de análisis, que tiene que ver con las prácticas cotidianas, podemos apreciar lo que una docente plantea, respondiendo a este primer interrogante. Según esta docente la evaluación sirve para:

“Ver tu propia práctica, para ver cómo seguís, como seguís enseñando. Si lo que estás enseñando, la manera, está llegando o no. Sino buscas otra manera” (Entrevista 4, p. 12)

Aquí podemos encontrar una de las definiciones proporcionada por la docente donde postula que la actividad evaluativa está del lado de **orientar la práctica cotidiana**. La obtención de información, según esta línea, ayuda a comprender si la metodología de enseñanza es la adecuada o requiere modificaciones y ajustes.

Por otro lado encontramos **la explicitación del vínculo y sus características en la díada niño - docente**. En estas respuestas se retoman los dichos de dos de las docentes y se define para que les sirve la evaluación a cada uno de ellos (niños y docentes).

“Más que nada es ver el proceso del chico, que es de lo que le dimos a él le sirvió. O a ella le sirvió. Y más que nada lo que dimos... Porque muchas veces nosotros damos una cantidad de tareas y a algunos les sirve y a otros no. Entonces a mí me interesa este tipo de evaluación para nosotros. Qué estrategias utilizar en algunos nenes y en otros no. A veces algunos chicos se apropian enseguida del contenido, y otros no. Y por ahí tenes que usar otros métodos por ahí más conductuales. Entonces la evaluación está en eso, ver el proceso de cada uno y nosotros en base a eso modificar lo de uno.” (Entrevista 2, p. 5)

“Y... evaluar tiene que ver con el proceso, digamos, de cada niño. Por supuesto sirve para ellos, para ir avanzando, para ir conociendo más. Y nosotros también como docentes, para saber como seguir, como trabajar con esos nenes. (...) Tiene que ver con el proceso de cada niño. Que adquirió, que no adquirió.” (Entrevista 1, p. 3)

En estas respuestas encontramos dos puntos de análisis: las estrategias utilizadas por el docente y la singularidad de los niños. Podríamos decir que aquí hay un reconocimiento de la diversidad de sujetos en el aula, de la manera en que ellos aprenden (que cada uno lo hace en diferentes momentos y maneras). Entonces la eficacia de esta herramienta se pone a prueba cuando se encuentra con el contexto áulico y las diferentes subjetividades.

Esta última manera de comprender la evaluación nos recuerda los aportes de Palau de Maté, C. (2001) cuando ubica a la evaluación en un lugar mediador entre el acto de enseñar y el de aprender. La autora plantea que se puede trabajar la evaluación desde otra perspectiva que no sea exclusivamente acreditación. En este sentido, expresa “(...) una evaluación que no esté orientada a constatar si el alumno sabe determinados conceptos, sino de qué modo los sabe, desde que marcos puede estar significando, cuáles son los previos tanto escolarizados como aquellos que se apropian en la vida cotidiana.” (p. 106) Desde esta recolección de información el docente se va interrogando acerca de sus modos de enseñar.

Encontramos también como recurrencia que todas las docentes hacen hincapié en que **lo que se evalúa es el proceso**. Podríamos decir que hay un reconocimiento de la evaluación como instancias de recolección de información en relación a algo que se va desarrollando a lo largo del tiempo (hay una dimensión temporal transversal). También encontramos una recurrencia en torno a pensar que ese proceso **no es homogéneo**, sino que está enlazado a los modos de aprender que cada niño tiene, es decir desde una perspectiva que valida la diversidad en relación a los aprendizajes de los estudiantes.. Esta característica, la flexibilidad, el reconocimiento de la heterogeneidad en el aula, la encontramos tanto en el PEI, como en las respuestas enunciadas. A modo de ejemplo, citamos:

“Nosotros acá lo que hacemos es evaluar el proceso. No hablamos de calificaciones, ni nada de eso. Hablamos de qué es el proceso. De cómo avanzan los niños de acuerdo a los nuevos aprendizajes. Entonces si se van adaptando y se van relacionando con los nuevos aprendizajes con los viejos, vos vas viendo ese proceso que los va llevando, es lo que uno va evaluando”
(Entrevista 5, p. 15)

En general, las dimensiones abordadas cuando se respondió la pregunta de ¿Qué es evaluar? se circunscribió al ámbito pedagógico. Aunque sólo una de las docentes mencionó otras aristas de este proceso, nos parece interesante rescatar su planteo, porque allí hay un reconocimiento del contexto más amplio donde se inserta el proceso de enseñar y el de aprender:

“Evaluar en realidad es testear qué necesita el estudiante. No solo en lo pedagógico, a nivel social, también. Y afectivo. Hay chicos que, en realidad, la dificultad viene de lo emocional.”
(Entrevista 3, p. 9)

Para concluir podemos hacer una primera síntesis del análisis de esta respuesta: la mayoría de las docentes entrevistadas resalta la importancia de considerar el proceso y se refieren a la dimensión pedagógica del mismo. Al igual que el PEI, la mayoría deja entrever la cuestión singular del aprendizaje, por lo cual las estrategias de enseñanza deben ser flexibles. Pero en lo que se diferencian es que algunas mencionan exclusivamente la importancia de la evaluación para los docentes (al igual que el PEI) y otras incluyen el proceso de aprender cuando definen esta instancia.

b) Acerca del diseño de la evaluación

Otro punto abordado desde la entrevista es el ¿Cómo diseñas esta instancia de evaluación? Nos parece importante indagar acerca de cómo se construye esta herramienta en la cotidianidad de las aulas. Partiremos mencionando algunos ítems importantes del PEI en relación a este proceso escolar, para pasar a la singularidad de las respuestas otorgadas por las docentes y cerrando con algunas reflexiones en relación a este tema.

En el PEI se toma como unidad pedagógica 1°, 2° y 3° grado. Incorporar 3° grado a este ciclo surgió como consecuencia de la Pandemia Covid-19, donde se profundizaron las diferencias en el grado de alfabetización. La idea de un bloque de enseñanza y aprendizaje nos propone superar la correspondencia entre edad-grado-ciclo.

Este concepto de bloque pedagógico trae en primer plano la idea de ofrecer condiciones de escolaridad más justas en relación a la escolaridad primaria, atendiendo a un contexto social (que incluso podría pensarse como un fenómeno mundial) que ineludiblemente impacta sobre la realidad del aula y sus posibilidades. La pandemia produjo una acentuación de las diferencias económicas, sociales y productivas, dando como resultado la profundización de las desigualdades. En lo relativo al derecho a la educación podemos afirmar que no todos los estudiantes pudieron acceder a las propuestas educativas virtuales, más allá de los múltiples intentos por parte del estado nacional. Allí la creatividad de docentes y familias generó un recorrido singular en cada trayectoria educativa durante el año 2020 y puntos de partida muy disímiles en el ciclo 2021.

En tal sentido, en el PEI se acuerda considerar un bloque de enseñanza y aprendizaje (en los grados mencionados) (...)

...entendiendo que es necesario establecer una concepción de tiempo y organización de la enseñanza, que esté en línea con las prescripciones curriculares vigentes, en donde se complementan los contenidos en procesos de ciclo y no como propósitos de enseñanza a ser logrados en el primer año de escolaridad. (pp.40)

En este documento, se destaca que los tiempos de aprendizaje de cada niño son múltiples, así como diversas son las aulas. Para lograr aprendizajes equivalentes, los recorridos no son los mismos para todos los estudiantes. Es importante superar la repitencia como única forma histórica de reagrupamiento. Lo anterior nos invita a reconocer que diferentes niveles de aprendizaje en la lecto-escritura fomentan la zona de desarrollo próximo si trabaja adecuadamente la noción de compañero tutor y los múltiples modos de andamiaje.

Podríamos acordar que se describe a la planificación de la enseñanza en su dimensión de práctica social, dado que se evidencia como un proceso donde intervienen varias voces dentro de la comunidad educativa para construir un plan de acción. Este plan no es algo estático, sino que se resignifica a lo largo del tiempo. Pensar en este proceso que se extiende en el tiempo entre 1° a 3° grado, nos ayuda a consignar que en este primer período de escolaridad obligatoria, podamos tener más estrategias para ofrecer a todos los niños y situaciones de enseñanza el acceso a la lectura y escritura.

Para sintetizar, en este primer acercamiento, el PEI toma como bloque pedagógico de 1° a 3° grado, reconoce la diversidad de situaciones de los estudiantes y pone en la mira como objetivo principal que todos los estudiantes logren afianzar la lecto-escritura.

Explicitados estos puntos del proyecto institucional, comenzaremos describiendo las respuestas correspondientes a las docentes de primer grado y la de tercer grado. Cada una de las respuestas proporcionadas pone el acento en una dimensión diferente de la enseñanza.

La primera de ellas, realiza una **diferenciación entre la instancia de evaluación y acreditación**. Pone el acento en que es un proceso que se va realizando día a día y sobre las situaciones particulares.

D: Es el día a día. Porque es primer grado, uno no puede ponerle, como en grado más alto, tomar una evaluación o ver que aprendió por un oral. Me parece que tiene que ver con cómo vamos trabajando todos los días y ahí uno va viendo que es lo que va adquiriendo o avanzando.

E O sea ¿Te servís mucho de la observación?

D: Si

E: ¿Y usas algún otro sistema? ¿O del seguimiento caso a caso?

D: Si, por cada uno. (Entrevista 1, pp. 3-4)

Por otro lado, su dupla, pone el foco en los **aspectos institucionales del trabajo y en lo pedagógico**, específicamente en la delimitación de los objetivos y en los contenidos a enseñar acordados en el PEI. Acá el primer punto de encuentro entre el proyecto educativo y lo expresado por la docente es el reconocimiento de la dimensión social de la práctica de enseñanza. En este sentido, sumaremos la respuesta de la docente de tercer grado, ya que aporta en consonancia con lo que se viene desarrollando.

“Charlamos cual es el objetivo, a qué queremos llegar... Por ejemplo si el tema de los hábitos está primero tratar de que primero se cumpla eso para que después puedan apropiarse de otros contenidos. Se conversa. Además cuando hacemos el PEI ese año se acuerda, queda escrito ahí cómo vamos a trabajar. Si bien el currículum dice que del 1 al 100 los chicos tienen que saber en primer grado, aprender a leer y escribir palabras cortas, se va viendo el grupo.” (Entrevista 2, pp. 5-6)

“Si, nosotros acá cuando armamos la planificación, nosotros armamos un diseño de evaluación, cada docente de acuerdo a su criterio. Y lo presenta acá en dirección, la directora es ella la que nos guía y nos dice “Fijate que por ahí el niño necesita otro tipo de evaluación y no solamente mirar el proceso” Por ahí es más estructurado, pero eso lo diseñamos a medida que vamos transcurriendo y conociendo al chico o la chica.” (Entrevista 5, p. 15)

En segundo grado, encontramos que la respuesta se realiza en otro sentido, atendiendo a otras cuestiones. La primera de ellas, pone el foco en otros actores que intervienen al momento de la enseñanza. La diversidad en las situaciones de aprendizaje, está atravesada por mucho más que lo que acontece en el aula. Su dupla también reconoce la necesidad de contemplar otros factores además de lo que sucede en el espacio áulico, pero en su análisis marca la importancia de lo temporal en el proceso de enseñanza. Porque la evaluación no es algo que acontezca solo una vez, y además, también está atravesada por los objetivos y momentos del año.

D: En realidad lo que trato, depende mucho de las familias también. Porque hay situaciones en las que, en este caso que te cuento de este año, que la nena faltaba mucho. Entonces nunca terminé de conocerla. Lo ideal es poder conocer al estudiante y a la familia y ver lo que está

pasando, y ver en que puede contribuir uno. Y amoldarse, tratar de adecuar la propuesta educativa a la rutina o a la realidad de esa criatura.

E ¿Y en general, el proceso de evaluación para toda el aula?

D: Y con la experiencia, es estar con ellos. Y no solamente desde el contenido. Desde lo social primero. El conocerlos, saber qué les gusta, saber que les divierte, no es solo dar clases. (Entrevista 3, página 9)

Lo que pasa es que vos evaluas desde que empezas, desde la parte diagnóstica. Después de todo lo que va haciendo el chico, los avances, y si por ahí si él no avanza o va para atrás, tenés que vos revisar, a ver ¿Qué puedo implementar para que él siga aprendiendo? Y no evaluás solamente contenido, por lo general, sobre todo con los nenes chiquitos, evaluas algo extraño porque le está pasando algo. No tiene que ver con lo pedagógico. Sí, hay muchas cosas que vos decís “Mirá está pasando esto” Eso también está en la comunicación con el otro docente. Como se comporta en determinados contenidos, con determinadas actividades, hay chicos que vos ves que no responden, sabes que saben leer, que escriben, copian, pero no interpretan, viene muchas veces a consultarte “Seño, ¿Qué es lo que tengo que hacer?” O no se ubican en el cuaderno. O sea como que algo está necesitando ese chico. Esos son indicios que si se va acentuando, ya es hora de hablar con el equipo. (Entrevista 4, p. 12)

Como se puede ver, en esta institución escolar la inclusión educativa se comprende desde una perspectiva más amplia de lo que generalmente sucede en otras escuelas. La mirada está puesta en la heterogeneidad del grupo, independientemente si hay alguna condición o discapacidad en particular y el diseño de la evaluación es situado, es decir considera las situaciones particulares que se presentan en el grupo para interpretar la información recolectada con diferentes instrumentos tales como observación, seguimiento, participación en diversas propuestas o tipo de información brindada desde la oralidad o en trabajos en el plano gráfico.

3.4. Enseñar en aulas con estudiantes bajo lineamientos de inclusión educativa

Luego de trabajar los niveles macro (legal, normativa Res. 3438/11) y aquellos correspondientes a esta escuela en particular (PEI 2023) comenzaremos a analizar el material proporcionado por las entrevistas a docentes en relación a este tema. Los interrogantes para trabajar esto han sido:

1. Si las docentes han tenido experiencia ese año con estudiantes en trayecto de inclusión. Si han trabajado bajo esta modalidad anteriormente.

2. Cuáles consideran que son las potencialidades y las dificultades de esta experiencia.
3. Evaluación. Si en el proceso de evaluar encontraban alguna diferencia cuando se presentaba esta experiencia.

Con respecto al primer punto, nos encontramos con que todas las docentes entrevistadas tenían dentro de su trayectoria laboral alguna experiencia con estudiante en trayecto de inclusión pero solo dos de ellas mencionan explícitamente que ese año tenía una situación de enseñanza con dichas características.

El segundo punto nos proporcionó un abanico de respuestas, intentamos clasificarlas en virtud de las recurrencias que las mismas han presentado. El primer ítem, nos habla de los **obstáculos o dificultades** que se presentan a la hora de trabajar con estudiantes en trayecto de inclusión.

La primera de estas dificultades u obstáculos que se presentan en los dichos de las entrevistadas, tiene que ver con un factor personal, pero a la vez correspondiente a los planes de estudios de grado, que se vincula con la percepción de **no haber sido capacitados sobre estos temas.**

“Si, dificultades han habido porque nosotros específicamente no hemos trabajado para trabajar con niños así. Si, por ahí nos vamos capacitando, algún curso, de acuerdo a nuestras posibilidades también. Pero bueno, por ahí tendríamos que tener como más herramientas, algo más específico que nos ayude a trabajar con ellos” (Entrevista 1, pp. 2-3)

(...) La falta de apoyo constante, no estamos capacitadas, muchas veces buscamos nuestras herramientas por internet. O por ahí por experiencias de otras compañeras, nos ayudan (...)
(Entrevista 2, p. 5)

Otro punto de coincidencia durante las entrevistas tiene que ver con **la dificultad del acompañamiento por parte de otros actores.** En este apartado sólo mencionaremos la dificultad en el engranaje entre diferentes roles que trabajan en el equipo de apoyo a la inclusión. Por cuestiones de ordenamiento, aquellos temas relacionados con el equipo técnico (ETAP) los abordaremos en el próximo eje de análisis.

“(…) Si, la MAI viene poco tiempo. Yo, de hecho, este año que trabajé con este nene, tiene un retraso en el lenguaje y un retraso madurativo, solamente (refiriéndose a la MAI) viene una vez a la semana, toda la tarde. (…)” (Entrevista 1, p. 3)

“Por ahí (piensa)… el acompañamiento. Necesitamos MAI. La MAI venía una o dos veces a la semana, nada más. Yo le tenía que armar las actividades, adaptárselas, de acuerdo a los contenidos que estábamos trabajando con el resto del grupo. Se las tenía que adaptar yo, entonces ella venía y estaba casi todo hecho. Ella, está bien, trabajaba con los chicos, pero a mí me hubiese gustado, porque a veces no sabemos cómo trabajar si alguien no te dice “tiene este diagnóstico, el niño necesita trabajar de ésta manera” (Entrevista 5, p. 15)

Otro tema que nos parece importante poner de relieve, es que las docentes describen que trabajar desde una perspectiva de inclusión educativa, también es reconocer que no todos los estudiantes parten con las mismas posibilidades, **no todos tienen los mismos recursos a nivel socio-económico**. No son las mismas las limitaciones con las que nos encontramos cuando algunas cuestiones de acceso (a profesionales, a estudios, a tratamientos) están garantizados.

“(…) A mí me pasó este año en otra escuela que estoy a la mañana, que por ahí ves un... yo tengo una nena que le ves la necesidad, pero no hay recurso, ni de la familia, ni de la escuela... Desde el ETAP fueron a hacer la visita, recomendaron llevar al nene al neurólogo. En el hospital no hay neurólogo. La mamá tampoco puede pagar la consulta y los estudios particulares. Entonces sí, está bueno, pero si tuviera el ideal de darle todo a la familia y a la criatura. Porque a nosotras se nos queman los papeles. Yo con la experiencia que tuve antes, pude brindarle algo, pero no es lo que ella necesita en específico.” (Entrevista 3, pp. 8-9)

El último tema que mencionan dentro de las dificultades tiene que ver con que el estudiante **no posea un diagnóstico**. Nos atrevemos a hipotetizar, según lo expresado por las docentes, que el diagnóstico lo consideraran una herramienta para pensar cuáles estrategias pedagógicas son más útiles que otras, qué metodología de trabajo es más apropiada para ese niño en particular.

E ¿Y el diagnóstico que significaría para vos en ese sentido?

D “Y saber cuál es la necesidad que ella tiene en realidad, puntual. Porque por ahí yo voy probando, con distintos recursos, haciendo una adecuación de contenido o de acceso y capaz que ella necesita otra cosa. Es como que realmente nunca tengo la certeza si le estoy dando lo que ella necesita.” (Entrevista 3, p. 9)

Sintetizando este primer punto, nos encontraríamos con que las dificultades principales que detectan las docentes entrevistadas se nucleación en 4 (cuatro) puntos: la falta de capacitación en relación a estos temas, la falta de acompañamiento por parte de otros actores, la desigualdad en el acceso a ciertos recursos (contexto socio-económico del niño) y, por último, la falta de diagnóstico.

También nos encontramos con la otra consideración de las experiencias descriptas, que tiene que ver con las **potencialidades**. Nuevamente nos encontramos con distintas respuestas que acentúan diferentes aspectos. El primer punto dentro de las dimensiones que enriquecen el trabajo en el aula cuando hay estudiantes en trayectos de inclusión es que **los demás estudiantes aprenden a convivir en la diversidad**.

E: Y ¿Crees que esta experiencia aporta algo positivo al grupo?

D: Si ¿A los demás nenes?

E: Si

D: Y ellos también aprenden a trabajar con nenes así. (Entrevista 1, p. 3)

Otro aspecto a considerar, es el reconocimiento de parte de las entrevistadas, que trabajar con estudiantes en estas situaciones **promueve una búsqueda activa de herramientas y estrategias a desplegar en el aula**, lo cual enriquece el reservorio metodológico de las mismas.

“Para mí como profesional un montón porque es una aproximación y un conocimiento de una persona que tiene una capacidad que yo quizás, en el ámbito de la escuela común, si no estuviera el proyecto de inclusión, yo no tendría la oportunidad de trabajar y conocer. Tiene potencialidades pero si tenés un buen equipo que te acompañe porque yo no estoy formada en educación especial entonces no tengo las herramientas como para atender las necesidades de un niño o la niña que tenga un diagnóstico que necesita más formación de mi parte”. (Entrevista 3, p. 8)

La última de las potencialidades mencionadas por las docentes es la **sensación subjetiva de logro cuando podes ver los avances en el proceso de ese niño o niña**. Hacen énfasis en poder identificar en la práctica cuando los estudiantes han incorporado conocimiento, han ganado en aspectos de la convivencia, entre otras cuestiones.

“Trabajar con niños, vos te das cuenta que el niño va avanzando... Lo encontrás en un nivel que decís “Este niño no hay como una vuelta” vos te lo imaginás. Y de a poco vos vas viendo que,

como va avanzando de a poquito. Como va adaptándose también. Este año nos tocó algo muy curioso, dos niños que no se adaptaban, el nene, principalmente él se iba. No quería quedarse en la escuela. No había forma. La mamá tenía que quedarse toda la tarde acá. Y de a poquito como él se fue aggiornando al grupo de pertenencia y bueno, eso fue muy satisfactorio para nosotros porque notábamos la verdadera inclusión, digo cómo se está incluyendo en este grupo de chicos. Terminó jugando, aprendiendo. Aprendió mucho. Y las relaciones con los compañeros y con los docentes, perfecta. La nena, igual. La nena el año pasado no hablaba directamente. Y este año re bien trabajó oralmente. Y bueno, es algo que avanza y que está bueno seguir sosteniéndolo.” (Entrevista 5, pp. 14-15.)

Entonces podríamos nuclear las potencialidades de la experiencia docente en el trabajo con estudiantes bajo lineamientos de inclusión en tres ejes: cómo potencia el aprendizaje de la convivencia en la diversidad, como esta experiencia promueve la dimensión activa del docente frente a algo que desconoce (búsqueda de herramientas y estrategias) y cómo visualizar el proceso de estos estudiantes promueve la realización personal en la tarea encomendada.

Ahora bien **¿Qué nos pueden aportar las entrevistadas para analizar cómo la evaluación orienta el proceso de aprendizaje en contexto de inclusión?** ¿Qué pistas nos brindan sus respuestas para pensar luego el rol del asesor educativo en el proceso? En líneas generales, las docentes entrevistadas expresan no encontrar diferencias entre el proceso evaluativo en situaciones donde hay estudiantes en trayectos de inclusión, que cuándo no las hay. La consigna que articula las respuestas fue “¿Encontrás que hay alguna diferencia en el proceso de evaluar cuando hay algún estudiante bajo lineamiento de inclusión? ¿Alguna dificultad? ¿Algún tipo de evaluación distinta?”

“No. De la misma forma. Teniendo en cuenta que puede lograr. Lo mismo. Más que es porque es primer grado, si fuera un grado más alto...” (Entrevista 1, p. 4)

“No, porque vos vas evaluando en función de cada uno. Es lo mismo que el proceso de enseñanza, vos vas enseñando en función de cómo vaya el chico. Como vaya asimilando el resto de los contenidos.” (Entrevista 4, p. 13)

“No sé, yo por lo general evalúo a todos de la misma manera. Siempre evalúo lo que es el proceso, cómo va el chico adaptándose a los aprendizajes viejos, relacionándolos con los nuevos y como lo va llevando. Y en los chicos en proceso de inclusión, también trabajamos así.” (Entrevista 5, p. 16)

Ahora bien ¿Qué nos puede aportar la normativa 3438/11 en relación a las respuestas a esta última pregunta? En esta resolución encontramos algunas claves para pensar: evaluación, acreditación y promoción. Con respecto a la evaluación la reconoce como “un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los procesos realizados, los saberes construidos y los contextos y condiciones en que tienen lugar los aprendizajes” (p.24). Sostiene que la evaluación tiene por objetivo entender estos procesos para poder mejorarlos.

Con respecto a las herramientas y los dispositivos a través de los que se recopila esta información, se configuran en relación a las posibilidades de cada estudiante. Para realizar la proyección de la trayectoria del estudiante (en el corto y mediano plazo) el Equipo de Apoyo tendrá presente su situación actual (qué le interesa al estudiante, que se espera de él o ella, condiciones, etc.), las características de su contexto con el objetivo de generar orientaciones que contribuyan al desarrollo del estudiante.

Se proponen un mínimo de **3 (tres) cortes evaluativos** donde el Equipo de Apoyo monitorea la propuesta presentada a principio de año, pensando si las orientaciones, recursos y estrategias realizadas a lo largo del tiempo son los óptimos para esa situación de aprendizaje. También se actualiza la información socio-económica del estudiante y se incluye a la familia en el análisis de los posibles cambios en los apoyos.

Con respecto a la **acreditación** se explicita en esta normativa “(...) se realizará en función de los lineamientos establecidos en la adecuación curricular acordada, por lo tanto reflejará el trayecto realizado por el alumno/a” (p.24). En relación a la **promoción** (pasaje del estudiante de un tramo a otro dentro de la escolaridad) se define institucionalmente. En esta instancia es el Equipo de Apoyo quien define los criterios para considerar la continuidad o no de la trayectoria del estudiante, evaluando los ajustes que se necesiten para garantizar este proceso.

Estas definiciones nos brindan algunos señalamientos para comenzar a preguntarnos acerca de la evaluación. En una primera etapa descriptiva, las docentes explicitan no encontrar diferencias entre el proceso de diseñar el proceso evaluativo cuando trabajan con estudiantes bajo lineamiento de inclusión. En contraposición a esto, en la normativa encontramos señalamientos específicos para estas situaciones.

“No, es como decía, es en general. No es específico por inclusión, depende de su situación uno va evaluando de lo que él puede apropiarse. Pero no hay una dificultad o una división.” (Entrevista 2, p. 6)

“No, porque en realidad uno lo que hace es observar y tratar de sondear. Obviamente las herramientas que vas a usar son distintas. Pero también son distintas entre un estudiante y otro. La inclusión no hace que seas una persona distinta a la hora de evaluar.” (Entrevista 3, p.9)

Como segundo nivel de análisis de este punto, consideramos que hay un entrecruzamiento entre las diferentes respuestas y una idea acerca de cómo entender la diversidad en el aula. Nos atrevemos a hipotetizar que hay una creencia de que trabajar en la heterogeneidad en el aula haría que la tarea no sea diferente entre un estudiante y otro, porque justamente todos los estudiantes son distintos. Pero, poniendo en tensión esta idea, nos preguntamos **¿Somos todos igualmente diferentes?**

En este interrogante sostenemos que hay un punto interesante para interpelar a la realidad. Porque creemos que trabajar en la diversidad también es reconocer que no todos iniciamos en los mismos puntos de partida, pero en el caso de los estudiantes bajo lineamientos de inclusión, hay ciertas postas imprescindibles en el recorrido (trayectoria inicial, media y final).

Finalmente, en este sentido, estos cortes evaluativos son llevados a cabo por el Equipo de Apoyo a la inclusión. Son diferentes los agentes que forman parte del equipo, entre ellos, como punto central el docente. Ahora bien, podríamos preguntarnos **¿Se reconoce el docente como parte de este equipo?** ¿O lo vive como algo externo, ajeno, que viene desde afuera? Son preguntas que queremos compartir en este recorrido, pero sabemos que intentar responderlas quizás implicaría otras instancias más de recopilación de información para profundizar, lo que excedería los límites del presente trabajo. Aún así no queríamos dejar de mencionarlo.

3.5. Pensando el rol del asesor educacional

Este último eje es uno de los temas centrales del presente trabajo y en relación a ello nos preguntamos **¿Qué aportes podemos construir desde el rol del asesoramiento educacional, en conjunto con otros actores, para re-pensar la evaluación?** En otro momento del trabajo pudimos conceptualizar desde que lugar entendemos el rol del asesor educacional. Con esto en juego, retomaremos cuáles son los dichos expresados por las entrevistadas acerca del contacto

con los asesores. Por ello proponemos, en el marco de todo lo expuesto, algunas reflexiones e hipótesis que funcionarán como líneas para ensayar las posibles respuestas a esta pregunta.

¿Qué expresan los docentes en relación a la figura del asesor?

Este apartado lo planteamos en tono de diálogo, de interrogante. ¿Cuáles son las expectativas en relación al rol del asesor? ¿Cuáles son los lineamientos planteados en la normativa? ¿Cuáles son las problemáticas que se vivencian en relación a la distancia entre el imaginario y la realidad?

En primer lugar nos adentraremos a presentar lo que las docentes han expresado en relación a este punto. La primera pregunta que se presenta es ¿Alguna vez tuviste que trabajar con intervención del ETAP cuando tuviste estudiantes bajo lineamiento de inclusión educativa? En este punto nos hemos encontrado con diferentes respuestas, que van desde un reconocimiento de su intervención a no considerarla tan significativa:

“Si, de hecho ellos están. Primero se hace la demanda, después hacemos los informes tres veces en el año. Si, si y lo hacemos todos juntos, con todo el equipo de ETAP, directivos, docentes”
(Entrevista 1, p. 4)

“Se tiene que pedir siempre a principio de año. Como un paso importante. Cuando nosotros observamos un chico, o algo conductual, o en el aprendizaje que le enseñan al nene y al otro día se olvida, se lo vuelve a enseñar y se olvida, se le solicita al ETAP, que siempre es antes del 30. Antes del 30 de junio. De abril, perdón. Y bueno, de ahí se solicita y bueno de ahí ver. Hacer la entrevista.” (Entrevista 2, p. 6)

“No. En particular en esta escuela yo no he tenido intervención del ETAP. Así que por esta escuela no te puedo decir. El caso que tuve este año de la nena, bueno, sí la evaluaron pero después de hacer el informe, hablar con la mamá, decirle que camino tenía que seguir, y quedó ahí.” (Entrevista 3, p. 9)

Otra pregunta que indagamos fue si alguna de las intervenciones mencionadas se vincula a la evaluación. En este punto encontramos más consensos entre las docentes entrevistadas. Coinciden en que el asesoramiento se ha centrado en cuestiones diferentes a la evaluación educativa. En palabras de ellas:

“No. y menos este año. Capaz que en años anteriores sí. Pero nunca fue tan marcado que yo diga. No, no, la verdad que no.” (Entrevista 1, p. 4)

“No, de la experiencia que yo tengo no. Si, se ha conversado, un acuerdo, de que evaluar a ese chico o nena, pero nunca imponerte o decirte “vos tenes que evaluar esto” Y bueno es siempre ver el proceso del nene en su trayectoria,” (Entrevista 2, p. 6)

Desde el lugar del asesor ¿Cómo intervenir?

Para comenzar, haremos una breve recapitulación de lo expuesto hasta el momento. En primer lugar definimos el posicionamiento teórico subyacente al rol del asesor, luego nos centramos en su encuadre legal y a continuación abordamos lo que las docentes expresaron en sus entrevistas en relación a las intervenciones realizadas por el ETAP en el año lectivo. Esto nos sirve para la formulación de hipótesis y para proponer posibles formas de intervención, en relación al rol del asesor frente a la evaluación bajo las coordenadas de inclusión educativa.

Si nosotros entendemos el proceso de enseñanza y aprendizaje como un continuo dinámico, que está enmarcado en un contexto socio-comunitario, hay algunas particularidades insoslayables. En primer lugar, tenemos que poder identificar las características del estudiante, del docente y de esa escuela en particular. A su vez, en el proceso de enseñar el grupo de clases es único e irrepetible (es un recorte espacio- temporal reglado).

Teniendo esto presente, **los modos de evaluar tienen que ser concretos, adecuados, situados y principalmente diseñados para estas particularidades.** Creemos que el desafío en la elaboración de estos instrumentos radica en pensar los resultados de ese diagnóstico inicial del grupo en relación a las posibilidades factibles.

Muchas veces nos encontramos frente a estos temas con posicionamientos que van desde la omnipotencia a la desesperanza para superar las barreras al aprendizaje. Una intervención posible, desde el rol del asesoramiento, es la generación de espacios para construir prácticas pedagógicas que se enmarquen dentro de lo posible y lo situado. Es desde el campo de conocimiento específico del equipo técnico que se pueden promover dispositivos para pensar y construir entre varios.

Quizás por las propias dinámicas de las escuelas y los tiempos, o la escasez de ellos, muchas veces se produce un ritmo vertiginoso que suele obturar la posibilidad de aceptar que no siempre se tienen todas las respuestas y que es a partir del trabajo en red y colaborativo que se pueden planificar y pensar metodologías frente a temas que nos desafían. Entendemos estas

maneras de hacer siempre como provisionarias ya que son principalmente los estudiantes, mediante sus aprendizajes y producciones quienes nos aportan los indicadores para evaluar los instrumentos que han sido implementados en el proceso de enseñanza y hacer las modificaciones que sean necesarias.

Una de las acciones que consideramos fundamentales implementar en estos espacios es legitimar aquellas intervenciones realizadas por las docentes en su quehacer cotidiano, que resultaron exitosas y reconocer aquellas que no lo fueron. Más allá de que explicitan que no hubo instancias formales donde aprender sobre estos temas, a lo largo de su recorrido han sabido diseñar estrategias exitosas. En otras palabras, recuperar el valor del saber-hacer (y hacer con otros) como fuente válida de producción de conocimiento pedagógico.

En el análisis de las entrevistas se observa que no están claros los alcances de las funciones de las docentes y los demás miembros del equipo de apoyo a la inclusión en relación al proceso de enseñar y específicamente al diseño de las instancias evaluativas. Por lo que otra acción posible es llevar adelante instancias de reflexión, (tomando en consideración las normativas vigentes) para construir nuevos acuerdos. Destacando con Musci M.C. y Martin D. (2015), que el quehacer del asesor educacional, que se realiza por diferentes perfiles profesionales tiene como objetivo “(...) optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde un lugar de colaboración, acompañamiento y co-construcción de saberes con los demás actores implicados en la institución.” (p. 224) Estas autoras enfatizan la tarea del asesor educativo como una práctica situada:

Esto es particularmente importante ya que, mediante una determinada intervención se definirán modalidades de construcción de sentidos y significados, remitiendo a una visión de la intervención del asesoramiento como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad humana donde el conocimiento es inacabado y problemático (p. 225)

Para concluir, creemos necesario mencionar que para nosotras, el asesor viene a introducir una pausa para reflexionar acerca de las prácticas docentes, viene a proponernos una pregunta a donde hay cosas naturalizadas. También posibilita sistematizar y explicitar el conocimiento subyacente en las prácticas que han logrado los aprendizajes significativos. Tal vez ese rol pueda resultar incómodo, como lo es todo cuestionamiento en relación con nuestras

prácticas arraigadas. Sin embargo, podríamos encontrar en la construcción teórica colectiva una experiencia gratificante.

Consideraciones finales

El presente escrito tuvo como pregunta de investigación: **¿Cómo desde el asesoramiento educacional se puede contribuir a la construcción de instrumentos de evaluación que mejoren la calidad de las trayectorias de inclusión educativa en nivel primario de las escuelas de Cipolletti?**

Para intentar responder a esta pregunta se realizó un recorrido de varias instancias. En el Capítulo I, explicitamos la relevancia de esta temática y cuáles eran los objetivos que nos propusimos. También describimos la escuela, para visualizar su organización interna y algunas líneas centrales de sus prácticas pedagógicas.

En el Capítulo II, “Consideraciones teóricas y metodológicas”, detallamos diferentes temas centrales para nuestro análisis. Presentamos dos maneras de comprender la evaluación, entendiéndola como un constructo social e histórico: la tradición de corte técnico y la de corte crítico. Cada una de estas perspectivas asume no solo metodologías diferentes, sino que su objetivo central difiere profundamente: desde el corte técnico se pretende medir y se la asocia con la acreditación; mientras que para el corte crítico, evaluar es una herramienta al servicio de la enseñanza que nos permite monitorear este proceso. En esta última perspectiva se encuentra enmarcado nuestro trabajo, en la medida en que consideramos que evaluar tiene que ser útil para el proceso de enseñanza y no a la inversa.

Un segundo tema abordado fue el pasaje desde el paradigma de la integración a la inclusión para poner en evidencia la distancia entre los marcos normativos y las prácticas educativas. Entendemos que intervenir desde el paradigma de la integración conlleva trabajar sobre el individuo y sus “deficiencias” para que pueda ir a una escuela común. En cambio, si nos posicionamos desde el paradigma de la inclusión, el eje está puesto en el contexto, entendiendo que hay barreras al aprendizaje dentro del mismo, y que es en el sistema educativo y sus interacciones donde debe estar puesto el foco de nuestra intervención.

Asimismo pusimos de relieve los posicionamientos teóricos de este trabajo en torno a cómo comprendemos la práctica docente y el rol del asesor educacional.

En esta instancia también describimos la metodología que utilizamos en este estudio de caso enmarcado en un enfoque cualitativo con herramientas de recolección de información tales como entrevistas semi-estructuradas y análisis documental.

En el Capítulo III, realizamos el análisis del material obtenido mediante los instrumentos mencionados previamente. En primera instancia trabajamos para esbozar algunas características de las docentes entrevistadas que tienen que ver con su práctica docente. Luego consideramos

ciertos aspectos relativos a la tarea de enseñar, donde nos describieron los proyectos principales que trabajaron a lo largo del año. También refirieron que dentro de la escuela el primer ciclo (todas las docentes entrevistadas pertenecían a estos grados) se considera un bloque pedagógico y que esto brinda las posibilidades de proponer procesos más flexibles para responder a las diversas necesidades de los estudiantes.

En relación con la evaluación, establecimos el modo en el que la escuela define este concepto, comprendiéndolo como una herramienta al servicio de la enseñanza, que permite ir visualizando los indicadores para pensar cómo se desarrollan los aprendizajes y las trayectorias escolares. En un segundo nivel de análisis, encontramos dos puntos centrales que nos aportaron las entrevistas: por un lado el reconocimiento de esta práctica para orientar las tareas áulicas cotidianas y otras más centradas en la observación de los niños en sus singularidades. Se hizo énfasis en la diversidad de los estudiantes (cómo y en qué tiempos aprenden). Esto último coincide con lo expresado en relación al diseño de esta metodología.

También pudimos establecer consideraciones específicas vinculadas a enseñar en aulas donde hay trayectorias de inclusión. A partir de los dichos de las docentes, detectamos algunos obstáculos y potencialidades que se presentan en la experiencia cotidiana. Pusimos en tensión la pregunta de la evaluación con lo explicitado en la normativa de base, orientando este análisis específicamente en lo evaluativo.

El último nivel de análisis lo constituyó el rol del asesor educativo en torno a esta temática. A partir de las diferentes perspectivas teóricas que establecen las características de la tarea del asesor, confrontamos las mismas con las representaciones expresadas por las docentes. En el marco de este análisis, pudimos presentar intervenciones posibles en relación a la problemática elegida.

En virtud de la tarea realizada y las respuestas obtenidas, sostenemos que el análisis de las prácticas tanto del docente como del asesor tiene que ser consideradas de manera conjunta con el contexto político y social. Nos encontramos que la distancia entre las condiciones pensadas en los marcos normativos se aleja significativamente de las halladas en los contextos escolares. Posiblemente esto se deba a la falta de designación adecuada de recursos humanos y materiales para poder llevarlas a cabo. Un ejemplo de ello podría ser que los asesores del ETAP se reúnen solo con los directivos de las instituciones y no con cada uno de las docentes que tiene estudiantes bajo lineamientos de inclusión educativa. Esto impacta de manera directa sobre la calidad y la profundidad de los abordajes que son posibles de realizar.

Rescatar el lugar de la evaluación como herramienta para diseñar y monitorear el proceso de enseñanza en aulas con trayectos de inclusión es pensar un aula heterogénea. La distancia

entre los puntos de partida de los estudiantes es la que nos ayuda a comprender los diferentes tipos de apoyos necesarios y adecuados. Ahora bien ¿Qué sucede cuando estos apoyos no se encuentran disponibles? Aquí encontramos una distancia entre lo que se plantea como normativa y lo que se puede hacer aquí y ahora en nuestras aulas y con los estudiantes.

Si los asesores adoptamos un posicionamiento ético, en resguardo de la equidad por sobre la igualdad, proponer la construcción de espacios donde circule la palabra, donde se propicie lo colectivo, dando lugar a reconocer y legitimar lo que se puede hacer es un modo de intervención situado. Es reconocer lo posible y concreto que podemos hacer cada uno desde su lugar para no caer en la desesperanza o la negación de estas tensiones subyacentes. La pregunta por la evaluación es un interrogante acerca sobre qué enseñamos, cómo enseñamos y para qué enseñamos. Cuando hablamos de diversidad, estamos trabajando desde un posicionamiento político y ético.

Si bien nos centramos en este interjuego que se propone entre el asesoramiento-docente, inclusión y evaluación, nos quedan muchos interrogantes pendientes, que podrían ser material para futuras investigaciones. Un aspecto interesante a investigar sería ver qué sucede respecto a la evaluación si se amplía la muestra a otros ciclos de nivel primario ¿Estas reflexiones coincidirían si nos encontramos en segundo o tercer ciclo? Porque entendemos que en el transcurrir de la enseñanza en el nivel elegido van apareciendo nuevas metodologías para evaluar (“pruebas” escritas u orales, trabajos prácticos, etc.) ¿Cambiarán las estrategias utilizadas cuándo encontramos estudiantes bajo lineamiento de inclusión en estos momentos de la vida escolar?

Además podría aportar otra variable de análisis si a la hora de seleccionar la muestra se considerarán los años de ejercicio en la profesión para evaluar si hay modificaciones en la representación de este proceso asociadas a la experiencia profesional.

También podría ser enriquecedor preguntarnos por otros actores que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje por ejemplo ¿Cómo evalúa el estudiante su propio proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son las creencias y expectativas de la familia de estudiantes bajo lineamiento de inclusión? Estas preguntas surgen a partir de los datos obtenidos en este análisis pero su abordaje quedó por fuera del alcance del mismo.

Finalmente, y a modo de cierre, consideramos que la evaluación y la inclusión son dos temas que nos permiten aproximarnos a explorar algo que atraviesa a todos los actores que componen la escena escolar: la diversidad. Y que su abordaje, lejos de brindarnos respuestas acabadas, nos aporta respuestas abiertas y provisionarias que irán mutando y transformándose al mismo tiempo que las dinámicas áulicas, escolares y sociales.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2013). Introducción. En Anijovich, R. (Comp) *La evaluación significativa*. (pp. 15-21). Paidós.
- Anijovich, R., Gonzalez, C (2011) *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique grupo editor.
- Anijovich, R y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Bados, A. y García Grau, E (2014).Cap.1 Introducción. En Bados, A. y García Grau, E. *La entrevista clínica*. Universidad de Barcelona.
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54766/1/Entrevista.pdf>
- Borsani Maria Jose (s/f) De la Integración a la Inclusión educativa. Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho.
<http://www.mariajoseborsani.com.ar/delaintegracionalaexclusion.pdf>
- Brailovsky, D. (2011) Evaluación de los aprendizajes en la educación inicial ¿Cómo crear oportunidades para saber si los alumnos aprendieron? [Documento de trabajo]. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Bautista Cárdenas, N. P. (2021). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*: (2 ed.). Editorial El Manual Moderno Colombia.
<https://elibro.net/es/ereader/uncoma/219449?page=21>
- Camilloni, A.R.W (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A.R.W y otros *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 67-92). Paidós.
- Camilloni, A.R.W (2013). La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿Todo a todos? En Anijovich, R. *La evaluación significativa*. (pp.23-42). Paidós.
- Colín Gorráez M. E. (2009) Introducción a la entrevista psicológica. 11-21. Editorial Trillas.
- Consideraciones teóricas conceptuales del campo didáctico (2015) [Ficha de Cátedra] Cátedra Didáctica General. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- Contreras, Johanna (2003) "La práctica docente y sus dimensiones" [Ficha de cátedra].
https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf
- De Pascuale, R. (2001). Una mirada socio histórica de la enseñanza. En Palau de Maté, C. y otros *Enseñar y evaluar. Reflexiones y propuestas*. (pp. 23-44). Editorial Geema,

- Denzin, N. K y Lincoln Y. S. (2011). La investigación cualitativa como teoría y práctica. En Denzin, N. K y Lincoln Y. S. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa Vol. I.* (pp.43-102). Editorial Gedisa.
- Echeita, Gerardo (2008). “Inclusión y Exclusión educativa. Voz y Quebranto”. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, Vol. 6, (2). <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Paidós.
- Hoffmann, J. (2013). Evaluación mediadora. En Anijovich, R. *La evaluación significativa.* (pp.73-102). Paidós.
- Katzkowicz, R. (2013). Diversidad y Evaluación. En Anijovich, R. *La evaluación significativa.* (pp.103-127). Paidós.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A.R.W. y otros *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* (pp.11-34). Editorial Paidós.
- Medina, L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 34-50 <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-medina.html>
- Monereo, C y Solé, I. (1999). El modelo de asesoramiento educacional – constructivo. Dimensiones críticas. En Monereo, C y Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* (pp.15-32). Editorial Alianza.
- Gómez Fajardo, Y., López, T. y Serrano Martínez J .M. (1999). El proyecto de acción tutorial como herramienta de formación integral. En Monereo, C y Solé, I (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* (pp. 207-222). Editorial Alianza.
- Musci, María Cecilia y Martín, Diana (25 al 28 de noviembre de 2015). *El asesoramiento educacional: las intervenciones como instrumentos mediacionales.* [Ponencia]. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. <http://https://www.aacademica.org/000-015/465>

- Palau de Maté, C. (2001). Una mirada particular de la evaluación desde la didáctica. En Palau de Maté, C. y otros *Enseñar y evaluar. Reflexiones y propuestas* (pp.91-114). Editorial Geema.
- Pantano, L. (2007). La palabra discapacidad como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso. *Cuestiones Sociales y Económicas. U.C.A. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Año V (9)* (pp. 105-126)
<https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales/PDF/Sociologia/publicacion-sociologia-cuestiones.pdf#page=105>
- Prieto, M.; Contreras G. (2018). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Rocha Marcelo. (2019.) *Infancias en la escuela. Discapacidad, detenciones y tropiezos en la experiencia de la infancia*. Ed. Homosapiens.
- Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. L. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Editorial STELLA y Ediciones La Crujía.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Fuentes documentales

- Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documento para la concertación. (Diciembre 2008) [Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Cultura y Educación].
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002513.pdf>
- Ley N° 24195 (1993). [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/norma.htm>
- Ley N° 24515 (1995). [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Aprueba la creación del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. INADI. 8 de marzo 1995 <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24515-25031/texto>
- Ley N° 26150 (2006) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos de la jurisdicción nacional, provincial y la Ciudad de Buenos Aires. 4 de octubre de 2006.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Ley N° 26.378 (2008) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. 21 de mayo 2008. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>

Ley N° 26.206 (2006) [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

OMS (2011) [Organización Mundial de la Salud] Resumen del Informe Mundial de la Discapacidad. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1

Proyecto Educativo Institucional (2023) Escuela XX. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro.

Proyecto institucional Digital (2019) Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Proyecto Institucional Digital. Misión y Visión. https://pidigital.abc.gob.ar/sites/default/files/3.vision_y_mision_pi_digital_.pdf

Resolución N°3438/2011. [Consejo Provincial de Educación de Río Negro] Aprueba Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio. 15 de noviembre 2011. [https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20\(Inclusi%C3%B3n\)_0.pdf](https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%203438-11%20(Inclusi%C3%B3n)_0.pdf)

UNESCO (abril 2008) “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.” [Conferencia Internacional de Educación]. Ginebra. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa

ANEXO 1: Entrevistas a docentes

En el presente anexo, presentamos el material proporcionado por las docentes en el transcurso de las entrevistas. Las entrevistas fueron realizadas en el mes de diciembre 2023 en la escuela donde trabajan las docentes. Este material no explicita nombres ni información que pueda dar cuenta de la identidad de las entrevistadas con el fin de resguardar las pautas de confidencialidad.

Antes de comenzar describiremos la organización del material. En primer lugar, presentaremos las dimensiones de análisis que agrupan el guión de la entrevista. Luego pasaremos a describir el listado de interrogantes que planificamos en el marco de estas dimensiones.

Explicitado lo anterior pasaremos al material proporcionado por las docentes. En el encabezado de cada una de las entrevistas encontrarán un número, asignado por el orden en el que se fueron realizando las entrevistas (ej. Docente 1), la cantidad de años de ejercicio en la profesión e institución donde hicieron su formación de grado. Para facilitar la lectura, la nomenclatura “D” referirá a los dichos pronunciados por la docente de ese segmento mientras que “E” representa los interrogantes o comentarios de la entrevistadora.

A. Dimensiones de análisis

1. Práctica profesional del docente. (encabezado)

Descripción de donde se recibieron, hace cuantos años que se recibieron y están trabajando.

2. Práctica de la enseñanza

Qué hacen, qué enseñan, cómo trabajan el contenido.

3. Acerca de la Evaluación

Cómo conceptualizan la evaluación, como la diseñan

4. El rol del asesor educativo en relación al problema de la investigación -

Procesos de inclusión en la evaluación

B. Preguntas formuladas en el marco de esta investigación

- ¿En qué grado estás trabajando actualmente? ¿Das todas las áreas?
- ¿Hay algún proyecto institucional en relación a la inclusión? ¿Se implementa la resolución 3438/11?
- ¿Cuáles son los principales proyectos en los que trabajaron este año?*
- ¿Es la primera vez que trabajas con estudiantes en trayecto de inclusión? ¿Has tenido otras experiencias?
- ¿Cuáles pensás que son las potencialidades de esta experiencia? ¿Cuáles las dificultades?
- ¿Qué es evaluar para vos? ¿Para qué sirve evaluar?
- ¿Cómo es tu proceso de diseño de esta instancia?
- ¿Encontrás alguna diferencia en el proceso de evaluar cuando hay un trayecto de inclusión? ¿Se presenta alguna dificultad?
- ¿Has tenido que trabajar con alguna intervención del ETAP en estos casos?
- ¿Alguna intervención del equipo técnico ha sido vinculada al momento de evaluar?

C. Entrevistas

Entrevista 1

Docente con 15 años de ejercicio profesional. Carrera de grado realizada en Universidad Pública.

E: ¿En qué grado estás trabajando actualmente?

D: En primer grado

E: ¿Das todas las áreas?

D: Sí, todas las áreas.

E: ¿Hay algún proyecto institucional relacionado con inclusión en esta escuela?

D: (piensa) No, por ahora no. Hay nenes en inclusión, eso sí.

E: O sea, se implementa la resolución 3438

D: Si, si. Yo tengo uno, y creo que hay otros dos más en otros grados.

E ¿Vos tuviste este año?

D: Si, yo tuve.

E: ¿Cuáles son los proyectos que trabajaron este año? En general, no en relación a la inclusión.

D: Y... Proyectos... Trabajamos el tema de los acuerdos institucionales acerca de cómo tratarnos, que está bien.

E: ¿Las pautas de convivencia?

D: Si, si. Eso trabajamos mucho, porque de arriba bajaron mucho de trabajar eso.

E ¿Y tuvieron algún proyecto, por ejemplo, de cuidado del medioambiente?

D: Yo, particularmente, no. Por ahí las chicas de otros grados sí. Por ahí focalizamos más en otras cosas.

E: ¿En qué focalizan?

D: Nada, en...

(Interviene otra persona, en adelante, D2 - Docente 2-)

D2: En articulación. Viste qué ellos vienen del jardín. Vienen de un lugar donde están parados, por ejemplo. Tienen otros hábitos, juegan, tienen otras costumbres. Y acá hay que sentarlos, calmarlos, que presten atención, que trabajen en el cuaderno.

D: Que no pueden salir a cada rato como en el jardín. Y ellos están acostumbrados a otra cosa. Entonces acá cuesta un poco todo. Y el tema es que aprendan a leer y escribir, básicamente. Gramática, los números, campo numérico. Sumar, restar. Lo básico digamos. Dentro de la numeración ¿Qué se trabaja? Básicamente eso. Pasa el año y terminas trabajando eso.

D2: La primera etapa, aunque no lo creas, es la adaptación de ellos. Después se pasa...

E: Si, si, después de las vacaciones de invierno... El antes y después de las vacaciones de invierno marca mucho.

E ¿Es la primera vez que trabajas con estudiantes en trayecto de inclusión?

D: No. He trabajado anteriormente, si. Una nena con síndrome de down. Hacía rato que no trabajaba con nenes en inclusión. Pero si he trabajado. Y con MAI en el aula

E ¿Cuáles son las dificultades o potencialidades de estas experiencias de trabajar en el aula con diversidad ?

D: No entiendo bien esta pregunta.

E: En cuanto a trabajar con estudiantes bajo lineamiento de inclusión ¿Cuáles han sido las dificultades que se te han presentado?

D: Si, dificultades han habido porque nosotros específicamente no hemos trabajado para trabajar con niños así. Si, por ahí nos vamos capacitando, algún curso, de acuerdo a nuestras posibilidades también. Pero bueno, por ahí tendríamos que tener como más herramientas, algo más específico que nos ayude a trabajar con ellos.

D2: Que el acompañamiento sea más tiempo, por ejemplo con la MAI, es muy poco.

D: Totalmente, viene poco tiempo. Si, la MAI viene poco tiempo. Yo, de hecho, este año que trabajé con este nene, tiene un retraso en el lenguaje y un retraso madurativo, solamente (refiriéndose a la MAI) viene una vez a la semana, toda la tarde. Y después los demás días no tenía... tiene en realidad una acompañamiento terapéutica (AT) que lo pone la mamá con su obra social. Pero en ese caso, si ella no tendría obra social o no hubiese podido poner AT hubiese estado sola. Un nene que se escapaba del salón, que no tiene ganas de trabajar. Entonces eso implica un montón de cosas estando sola en el aula, tenés que dejar los demás nenes para ir a buscarlo, que los demás necesitan, también son pequeños. Y esto que decía ella (M2) de estar en el aula y aprender que tienen que estar acá, que no pueden salir al momento que quieren a ir al baño...

E: Si, hábitos.

D: A jugar

E: Y ¿Crees que esta experiencia aporta algo positivo al grupo?

D: Si ¿A los demás nenes?

E: Si

D: Y ellos también aprenden a trabajar con nenes así.

E: Bueno, nos metemos en algo más específico. ¿Qué es evaluar para vos? ¿Para qué sirve?

D: Y... evaluar tiene que ver con el proceso, digamos, de cada niño. Por supuesto sirve para ellos, para ir avanzando, para ir conociendo más. Y nosotros también como docentes, para saber como seguir, como trabajar con esos nenes. ¿Siempre estamos hablando de algo en general?

E: Si, en general.

D: Si, eso. Tiene que ver con el proceso de cada niño. Que adquirió, que no adquirió.

E: ¿Y cómo es el proceso de diseño de esta instancia de evaluación? Entiendo que hay diferentes formas de evaluar

D: No, y es el día a día. ¿Vos decís cómo nosotros evaluamos a cada uno de los nenes?

E: (Asiente)

D: Es el día a día. Porque es primer grado, uno no puede ponerle, como en grado más alto, tomar una evaluación o ver que aprendió por un oral. Me parece que tiene que ver con como vamos trabajando todos los días y ahí uno va viendo que es lo que va adquiriendo o avanzando.

E O sea ¿Te servis mucho de la observación?

D: Si

E: ¿Y usas algún otro sistema? ¿o del seguimiento caso a caso?

D: Si, por cada uno.

E: ¿Y encontrás que hay alguna diferencia en el proceso de evaluar cuando hay algún estudiante bajo lineamiento de inclusión? ¿Alguna dificultad? ¿Algún tipo de evaluación distinta?

D: No. De la misma forma. Teniendo en cuenta que puede lograr. Lo mismo. Más que es porque es primer grado, si fuera un grado más alto...

E: Habría diferencias... Y ¿Alguna vez tuviste que trabajar con intervención del ETAP cuando trabajaste con estudiantes en lineamiento?

D: Si, de hecho ellos están. Primero se hace la demanda, después hacemos los informes tres veces en el año. Si, si y lo hacemos todos juntos, con todo el equipo de ETAP, directivos, docentes

E: ¿Y algunas de las intervenciones del ETAP ha estado vinculada al momento de evaluar? Digo, en estos espacios de trayectoria, donde se piensa el recorrido del estudiante...

D: No sé en qué sentido, el ETAP, no sé en que si. La MAI que pone el ETAP, ella si, va llevando todo el proceso del niño ¿A eso te referis?

E: En esto, de si alguna vez, sentiste la necesidad de que te orienten en como hacer la evaluación y si alguna vez te dieron o no, algunas pautas, en torno a ese recorrido...

D: No. y menos este año. Capaz que en años anteriores sí. Pero nunca fue tan marcado que yo diga. No, no, la verdad que no.

E: Bueno, eso sería todo. Muchas gracias.

Entrevista 2

Docente con 16 años de ejercicio profesional. Carrera de grado realizada en Universidad Pública

E: ¿En qué grado estás trabajando actualmente? ¿Das todas las áreas?

D: Primer grado. Este último tiempo dimos un poquito de lo que es lengua y matemática y todo lo que son las ciencias.

E: ¿Hay algún proyecto institucional relacionado con inclusión en esta escuela?

D: Proyecto no, me parece que no hay ninguno. Son todos proyectos que pueden trabajar los chicos pero no específico en inclusión.

E: ¿Se implementa la resolución 3438/11?

D: ¿La de la inclusión?

E: Si, si.

D: Si.

E: ¿Cuáles son los principales proyectos que trabajaron este año?

D: Eso no lo sé mucho porque soy suplente. Trabajé con la otra seño. Empecé en noviembre. Y de hecho en mi grado no hay ningún nene con proyecto de inclusión. Pero imagino que vieron lo mismo que el otro primero.

E: Ahí me dijiste que actualmente no tenés estudiantes con trayecto de inclusión ¿En otras oportunidades has tenido?

D: Si, en otras ocasiones he trabajado con chicos en inclusión.

E: ¿Cuáles pensás que son las potencialidades de esa experiencia?

D: Tenés una diversidad de chicos que bueno, cada uno, tiene su proceso. Y uno aprende de eso. Vas buscando muchas herramientas, vas buscando las estrategias para que todos puedan apropiarse de los contenidos, eso es lo positivo. Lo negativo es que no tenemos mucha ayuda (risas) La falta de apoyo constante, no estamos capacitadas, muchas veces buscamos nuestras herramientas por internet. O por ahí por experiencias de otras compañeras, nos ayudan. Pero si no es por nosotras no tenemos mucha ayuda.

E ¿Qué es evaluar para vos y para qué sirve?

D: Más que nada es ver el proceso del chico, que es de lo que le dimos a él le sirvió. O a ella le sirvió. Y más que nada lo que dimos... Porque muchas veces nosotros damos una cantidad de tareas y algunos les sirve y a otros no. Entonces a mí me interesa este tipo de evaluación para nosotros. Qué estrategias utilizar en algunos nenes y en otros no. A veces algunos chicos apropian enseguida el contenido, y otros no. Y por ahí tenes que usar otros métodos por ahí más conductuales. Entonces la evaluación está en eso, ver el proceso de cada uno y nosotros en base a eso modificar lo de uno.

E: ¿Cómo es tu proceso de diseño? ¿Cómo lo piensan?

D: Charlamos cual es el objetivo, a qué queremos llegar... Por ejemplo si el tema de los hábitos está primero tratar de que primero se cumpla eso para que después puedan apropiarse de otros contenidos. Se conversa. Además cuando hacemos el PEI ese año se acuerda, queda escrito ahí cómo vamos a trabajar. Si bien el currículum dice que del 1 al 100 los chicos tienen que saber en primer grado, aprender a leer y escribir palabras cortas, se va viendo el grupo.

E: ¿Y encontrás que hay alguna diferencia en el proceso de evaluar cuando hay algún estudiante bajo lineamiento de inclusión? ¿Alguna dificultad? ¿Algún tipo de evaluación distinta?

D: No, es como decía, es en general. No es específico por inclusión, depende de su situación uno va evaluando de lo que él puede apropiarse. Pero no hay una dificultad o una división.

E: ¿Has tenido que trabajar con alguna intervención del ETAP?

D: Si, el ETAP trabaja con nosotros.

E: Si hubieras que tenido que pedir, por ejemplo, una intervención específica, en alguna situación.

D: Se tiene que pedir siempre a principio de año. Como un paso importante. Cuando nosotros observamos un chico, o algo conductual, o en el aprendizaje que le enseñan al nene y al otro día se olvida, se lo vuelve a enseñar y se olvida, se le solicita al ETAP, que siempre es antes del 30. Antes del 30 de junio. De abril, perdón. Y bueno, de ahí se solicita y bueno de ahí ver. Hacer la entrevista.

E: ¿Y algunas de las intervenciones del equipo técnico ha tenido que ver con el momento de evaluar?

D: No, de la experiencia que yo tengo no. Si, se ha conversado, un acuerdo, de que evaluar a ese chico o nena, pero nunca imponerte o decirte “vos tenes que evaluar esto” Y bueno es siempre ver el proceso del nene en su trayectoria.

Entrevista 3

Docente con 15 años de ejercicio profesional. Carrera de grado realizada en Universidad Pública

E: ¿En qué grado estás trabajando actualmente?

D: En segundo grado.

E: ¿Das todas las áreas?

D: No. Matemáticas y Sociales.

E: ¿Hay algún proyecto institucional relacionado con inclusión en esta escuela?

D: Sí, pero el que tienen todas las escuelas. No hay algo en particular.

E: O sea, solamente la resolución 3438

D: No hay un extra digamos.

E: ¿Cuáles son los proyectos que trabajaron este año?

D: Trabajamos, armamos distintos proyectos que tiene que ver con la planificación nuestra y uno que surgió de una oportunidad que nos dió la Universidad de la Fundación (X)³ que realizaron las jornadas de paleontología. Ahí cuando salió la publicidad nos inscribimos. Y en función de la propuesta que ellos hacían, armamos un proyecto que tiene que ver con la Paleontología y con la exploración de los dinosaurios por parte de los chicos, y que eso por ahí no estaba plasmado en

³ Es inteligible el nombre en la grabación.

la planificación anual. Después el proyecto de ESI, que es transversal y se trabaja en todas las escuelas. Y después (piensa)... nosotros en realidad trabajamos con reagrupamientos. Son las dos secciones, pero si vos observás, los grupos van cambiando. No es que tenemos un segundo tercera con “X” niños y un segundo cuarta con “X” niños. Y los íbamos pasando a distintas secciones, en función de las necesidades que teníamos, que inicialmente tenían que ver con la alfabetización. Porque yo el año pasado los tuve en primero, L. (refiere a otra docente) y ella estuvo en segundo. Desarmaron las duplas, yo pasé a segundo con M. (otra docente) y como yo los conocía armamos un primer reagrupamiento, que tenía que ver con eso exactamente, con la alfabetización, los que estaban más avanzados y menos avanzados. Y después reagrupamos en función a otros criterios, en fomentar la zona de desarrollo próximo. Entonces tratamos de poner en un grupo un niño más avanzado para que colabore con los que necesitaban un poco más de ayuda. Mucho no nos resultó, porque los niños que estaban más avanzados se aburrían y le daban charla a los que tenían que ayudar (risas). Y ahí tuvimos que rearmar, porque otro criterio que teníamos que tener en cuenta es la afinidad. O sea, hay primos. A esos los teníamos que separar, sino se ponían a jugar. Hay chicos que eran muy compinches, también habían que ponerlos en mesas distintas, o secciones distintas porque sino era más la distracción... Y después no plasmamos por escrito pero si trabajamos lo que tenía que ver con literatura. Y tratar de que ellos no queden encajados en que la seño de lengua es la que lee los textos literarios, los leía yo. Y los agrupamos. O sea, muy libre el trabajo. No necesariamente era agarrar el papel “hoy nos toca hacer esto, y bueno lo hacemos así porque sino...” No, no muy estructurado. Era libre, elegíamos un librito, unos capítulos y bueno, ahí ellos, fomentábamos la concentración, la atención, que antes no estaba. Y trabajábamos ESI, por ejemplo, trabajamos “Quiero ser Perez” que es el cuento del Ratón Perez, y lo que veíamos es que habían chicos que eran como muy acusadores, todo el tiempo como “mirando la paja en el ojo ajeno”, por así decirlo. “Qué pepito hizo eso, que pepito hizo esto otro” decían. Bueno parecido a lo de los grandes, eso del chisme. Entonces con el cuentito, favorecía que ellos reflexionaran de eso. Porque hay un personaje, que tiene esas características, que acusa, que molesta. Entonces todos se indignaban con ese personaje, pero cuando tenían esas actitudes, no las registraban. Después ellos mismos empezaron a decir “No, porque estoy siendo como el ratoncito “X” Y eran bastante, sí. La convivencia, si, bastante también, la oralidad, la expresión. Habían chicos bastante tímidos en primer grado, las secciones que se armaron por registro, había uno que era una tumba, que era mi sección, y otros como más activos. Pero nada fuera de lo normal. A mitad de año, en primero, se hicieron los reagrupamientos, y lo que también lo que en realidad hicimos es trabajar por Áreas y cambiar los chicos, que ellos cambien de aula. Y ahí fue como empezaron a mezclarse de a poco. Y en

segundo fue una mezcla permanente. Porque incluso los días lunes y miércoles nosotras, que no teníamos hora especial, sumado a las horas taller, que se les hacía re largo, ahí era un día sin estructura. los horarios de los recreos cuando daba, en función de la actividad, y actividades como más lúdicas, porque pobres chicos, se les hacía mucho. Y nosotras también. Mucho cinco horas con el cuaderno.

E: ¿Es la primera vez que trabajas con estudiantes en trayectos de inclusión?

D: Tuve varias experiencias.

E: ¿Cuáles pensás que son las potencialidades de esa experiencia?

D: Para mí como profesional un montón porque es una aproximación y un conocimiento de una persona que tiene una capacidad que yo quizás, en el ámbito de la escuela común, si no estuviera el proyecto de inclusión, yo no tendría la oportunidad de trabajar y conocer. Tiene potencialidades pero si tenes un buen equipo que te acompañe porque yo no estoy formada en educación especial entonces no tengo las herramientas como para atender las necesidades de un niño o la niña que tenga un diagnóstico que necesita más formación de mi parte.

E: ¿Cuáles son las dificultades?

D: Basándome en otras experiencias, la dificultad es que hayan chicos que no están diagnosticados, o no tengan equipo. Porque ahí el nene no está en inclusión, se le hace una adecuación curricular a medias. O probando, probando, probando. A mi me pasó este año en otra escuela que estoy a la mañana, que por ahí ves un... yo tengo una nena que le ves la necesidad, pero no hay recurso, ni de la familia, ni de la escuela... Desde el ETAP fueron a hacer la visita, recomendaron llevar al nene al neurólogo. En el hospital no hay neurólogo. La mamá tampoco puede pagar la consulta y los estudios particulares. Entonces si, esta bueno, pero si tuviera el ideal de darle todo a la familia y a la criatura. Porque a nosotras se nos queman los papeles. Yo con la experiencia que tuve antes, pude brindarle algo, pero no es lo que ella necesita en específico.

E ¿Y el diagnóstico que significaría para vos en ese sentido?

D: Y saber cuál es la necesidad que ella tiene en realidad, puntual. Porque por ahí yo voy probando, con distintos recursos, haciendo una adecuación de contenido o de acceso y capaz que ella necesita otra cosa. Es como que realmente nunca tengo la certeza si le estoy dando lo que ella necesita.

E ¿Qué es evaluar para vos y para qué sirve?

D: Evaluar en realidad es testear que necesita el estudiante. No solo en lo pedagógico, a nivel social, también. Y afectivo. Hay chicos que, en realidad, la dificultad viene de lo emocional.

E: ¿Cómo es tu proceso de diseño de esta instancia?

D: En realidad lo que trato, depende mucho de las familias también. Porque hay situaciones en las que, en este caso que te cuento de este año, que la nena faltaba mucho. Entonces nunca terminé de conocerla. Lo ideal es poder conocer al estudiante y a la familia y ver lo que está pasando, y ver en que puede contribuir uno. Y amoldarse, tratar de adecuar la propuesta educativa a la rutina o a la realidad de esa criatura.

E: ¿Y en general, el proceso de evaluación para toda el aula?

D: Y con la experiencia, es estar con ellos. Y no solamente desde el contenido. Desde lo social primero. El conocerlos, saber que les gusta, saber que les divierte, no es solo dar clases.

E: ¿Y encontrás que hay alguna diferencia en el proceso de evaluar cuando hay algún estudiante bajo lineamiento de inclusión? ¿Alguna dificultad? ¿Algún tipo de evaluación distinta?

D: No, porque en realidad uno lo que hace es observar y tratar de sondear. Obviamente las herramientas que vas a usar son distintas. Pero también son distintas entre un estudiante y otro. La inclusión no hace que seas una persona distinta a la hora de evaluar.

E: ¿Y algunas de las intervenciones del ETAP ha estado vinculada al momento de evaluar?

D: No. En particular en esta escuela yo no he tenido intervención del ETAP. Así que por esta escuela no te puedo decir. El caso que tuve este año de la nena, bueno, sí la evaluaron pero después de hacer el informe, hablar con la mamá, decirle que camino tenía que seguir, y quedó ahí.

E: Bueno, eso sería todo. Muchas gracias por su colaboración.

Entrevista 4

Docente con 7 años de ejercicio profesional. Carrera de grado realizada en Instituto de Formación Docente

E: ¿En qué grado estás trabajando? ¿Das todas las Áreas?

D: Ahora estoy trabajando en esta escuela, en segundo. Y en la otra escuela, en primero. Ya terminaron las clases, pero estuve trabajando como cuatro meses, empecé una suplencia y quedé hasta la semana pasada.

E: Y en esta escuela ¿Qué áreas estás dando?

D: Naturales y lengua.

E: ¿Hay algún proyecto institucional relacionado con inclusión en esta escuela?

D: Proyecto, no.

E: ¿Se implementa la resolución 3438?

D: Si.

E: ¿Cuáles son los proyectos que trabajaron este año?

D: Trabajamos ESI, mucho. Trabajamos con las familias, con los chicos. Sobre todo esos días que teníamos hora especial, tratábamos de hacerlo con esto de videos, con lo lúdico. Ponerlos en situación. Después lo de Paleontología también. A raíz de la jornada, hicimos esto de “vamos a hacer manualidades” “Vamos a pasarle la previa, a ver que saben ellos”

Mostrarles distintos videos de dinosaurios para su nivel y que vayan con algo ellos. Después surgían preguntas, que ellos se los hicieron a los paleontólogos en la jornada, así que estuvo muy productivo. Y cosas que ellos también podían decirles, porque sabían ya algo.

Después trabajamos todo lo que es masa de sal haciendo los dinosaurios principales, modelando, trabajando cartapesta. Nos hicieron quedar re bien los chicos, estaban re preparados, preguntaban, todo.

En cuanto a la literatura, hacíamos esto desestructurado, yo estaba en matemáticas, pero podíamos leer y explorar. Era más que todo para el disfrute de los chicos y siempre había un objetivo implícito porque estaba esto de la concentración, la atención, interpretación, reflexión, trabajo en equipo. El trabajo colaborativo, que ellos aprendieran a escuchar también. Antes vos empezabas a leer, y empezaban con el aburrimiento, que no atendían, porque no tenían el hábito, no escuchaban en realidad. Y ahora no, los dos libros que leímos lo disfrutaron un montón. Era por capítulos.

E: ¿Es la primera vez que trabajas con estudiantes en trayectos de inclusión? ¿Has tenido alguna otra experiencia?

D: No es la primera vez. Este año no tuvimos, pero trabajé el primer año que arranqué en la docencia con un nene que tenía autismo, un autismo leve. Pero bueno, yo cuando me presentaron me dijeron “Con toda la información viene... este chico es así, asa, asa” Yo entré como si fuese un chico, otro más. O sea, lo observaba, cómo observaba a los demás, y trataba de vincularme con ellos, conociéndolos. También viendo lo que les gustaba, las necesidades, y bueno, nunca obligándolo. A nada. No porque acá dijeron que esto... no. Iba probando. O sea, no le gustaba algo, y trataba de buscar una estrategia para adecuarla a él y que pudiera funcionar en el aula. Y trajo muchos frutos porque al principio era de esos chicos que estaban solitos, como que están en su mundo, que no juegan con nadie. Bueno, él era así. Siempre andaba solo. Le decía O.⁴

⁴ Para preservar la identidad de los entrevistados, se consigna solo la inicial.

¿Querés jugar con los chicos? O le decía a los mismos chicos ¿Por qué no invitan a O. a jugar? “No, porque quiere, se va” Y a él mismo, yo también lo acercaba, y él volaba en su mundo. Y de a poquito, con las actividades que hacíamos, en clase, él solito se fue incorporando, acercándose a mi. Porque él antes estaba debajo de la mesa. Yo lo veía y le decía “Bueno, O. ahora nos vamos sentando, nos vamos a sentar con todos los compañeros” Él trataba de llamar la atención pero yo no iba atrás de eso. Y buscando las estrategias, por ejemplo, él no podía escribir al principio en el cuaderno. Y había una chica, que en realidad era una docente como yo, que por ahí no encontraba la forma de llegar, de transmitir, por ejemplo, que escriba. Y bueno, se lo obligaba a escribir en el cuaderno. Y yo decía ¿Por qué no probamos con otro por ahí? Él hacía la letra muy grande, no tenía una dimensión del espacio, no se organizaba en el cuaderno. Entonces digo “Hagamos una carpeta, con hojas de esas A3” Le hice con cartón, la forré con dinosaurios, porque era lo que más le gustaba, le puse un cartelito para que él le ponga el nombre. Y todos los días íbamos haciendo con renglones, y le íbamos diciendo “Acá vamos a poner la fecha, tu nombre” Y una actividad. Hacíamos actividades acotadas, porque los tiempos son... Sino se dispersa. Así que ahí aplicábamos, a partir de la observación, una estrategia. Si le funciona, nos quedábamos. Y de a poquito ir sacando. Era como un andamiaje, ir haciendo esas ayudas, y después ir sacándolas de a poquito, que vaya avanzando. Después logró pasar al cuaderno. Él fue uno de los que leía, que se animó a leer. Lo que hacíamos es que cada vez que alguien lograba un avance desde donde estaba, todos se alegraban y aplaudían. Entonces ellos se alegraban mucho, se acercaban a él, le decían que les leyera “a ver que dice acá” Y él les leía y todos le aplaudían. Así que bueno, fomentar eso también, la empatía, el compañerismo, la solidaridad. Eso también trabajamos mucho, los valores. Los valores, la convivencia.

E: ¿Cuál es la potencialidad de esta experiencia?

D: Que vos aprendes mucho de ellos. Aprendes de vos también, de lo que podés dar. Porque vos sacás de la caja mágica “a ver... ¿Qué puedo hacer” Porque a veces hay cosas que no te enseñan. Vos tenés que ir viendo de acuerdo al chico. A la necesidad, a lo que él responde. Al integrarlo siempre a los demás, hace que sea uno más. Adecuarle la actividad o contenido, reducirse, pero es uno más. Por eso está la inclusión, todos somos distintos dentro del aula.

E: ¿Y cuáles son las dificultades que por ahí tiene este tipo de trabajo?

D: A veces la limitación es la falta de recursos. Falta de recurso económico por parte de las familias. El acceso a los profesionales, para que ellos puedan acceder a los psicopedagogos, para que lo puedan diagnosticar, y por ahí, en función a eso, el mismo equipo de pueda dar herramientas o trabajar en conjunto. A mi me pasó, el año pasado no, el anterior, que hubo una MAI que que trabajábamos así, que hablábamos mucho, nos comunicábamos, ella se comunicaba

conmigo “a ver que podemos hacer, yo tengo esto, empecemos por esto...” Estuvimos con el equipo y ellos nos daban según lo que nosotros le contábamos, las características del chico, nos decían “Bueno, está dentro de estos parámetros, vos empezá a darle esto y esto, porque lo va a incentivar a producir esto” Entonces, en función a esto nosotros planificamos. Íbamos viendo el avance o no. Ahí trabajamos en conjunto con esa MAI y con el equipo que nos dió sugerencias.

E: ¿Qué es evaluar para vos? ¿Para qué sirve?

D: Y para ver tu propia práctica, para ver cómo seguís, como seguís enseñando. Si lo que estás enseñando, la manera, está llegando o no. Sino buscas otra manera.

E: ¿Cómo es el diseño de esta instancia?

D: Lo que pasa es que vos evaluás desde que empezás, desde la parte diagnóstica. Después de todo lo que va haciendo el chico, los avances, y si por ahí si él no avanza o va para atrás, tenés que vos revisar, a ver ¿Qué puedo implementar para que él siga aprendiendo? Y no evaluás solamente contenido, por lo general, sobre todo con los nenes chiquitos, evaluás algo extraño porque le está pasando algo. No tiene que ver con lo pedagógico. Si, hay muchas cosas que vos decís “Mirá está pasando esto” Eso también está en la comunicación con el otro docente. Como se comporta en determinados contenidos, con determinadas actividades, hay chicos que vos ves que no responden, sabes que saben leer, que escriben, copian, pero no interpretan, viene muchas veces a consultarte “Seño, ¿Qué es lo que tengo que hacer?” O no se ubican en el cuaderno. O sea como que algo está necesitando ese chico. Esos son indicios que si se va acentuando, ya es hora de hablar con el equipo.

E: ¿Y encontrás que hay alguna diferencia en el proceso de evaluar cuando hay algún estudiante bajo lineamiento de inclusión? ¿Alguna dificultad? ¿Algún tipo de evaluación distinta?

D: No, porque vos vas evaluando en función de cada uno. Es lo mismo que el proceso de enseñanza, vos vas enseñando en función de cómo vaya el chico. Como vaya asimilando el resto de los contenidos.

E: ¿Has tenido que trabajar en el ETAP en estas situaciones?

D: Bueno, si. Me tocó en algunas reuniones que me dijeron que estuviera presente y me pidieron mi opinión. Y en otras, que no. Yo desde el aula comentaba, o por ahí si me preguntaban los del equipo del ETAP, en como lo veía yo, bueno, les comentaba mis observaciones.

E: ¿Y algunas de estas intervenciones ha tenido que ver con el momento de evaluar?

D: Si, si. En las del año pasado.

E: ¿De qué se trataban?

D: Por ejemplo, ellos me decían, había un chiquita que en contenidos de matemáticas, que vos le enseñabas los colores y no los podía recordar. Lo decíamos todo en el momento, lo hacíamos

todo lúdico, todo que lo pudiera ver, tocar, y decíamos, por ejemplo “Amarillo como el sol... ¿Amarillo como qué? Como esta cartuchera... bueno, así todo lo que tuviera color amarillo” Y al ratito, pasaba un tiempito y se olvidaba. Al otro día también. Por ahí, en el momento te decía y relacionaba con el objeto que lo tenía, pero no te decía el color, como se llamaba, teníamos eso. Y bueno, ahí nos dieron la sugerencia de que enseñáramos lo que era lo pre- numérico. Porque es determinante, si vos enseñas bien eso, eso trae aparejado los colores. O sea aprender los colores. Entonces bueno, eso es lo que empezábamos a trabajar, y así y todo la chiquita llegó igual. Probamos eso, y no. No hubo avance. Entonces de parte de la familia tampoco hubo parte de llevarla, porque les decían los del ETAP que tenía que llevarlo al neurólogo, hacerle determinados estudios para ver bien qué es lo que estaba pasando porque habíamos probado varias estrategias y no había pasado nada. Bueno, ahí estaba la resistencia de la familia también de que la nena tenía algo. Para ellos no había problemas, la nena no tenía problemas.. Entonces como siempre estaba ese vacío. En cuanto a la familia.

E: Bueno, eso es todo, muchas gracias.

Entrevista 5

Docente con 15 años de ejercicio profesional. Carrera de grado realizada en Universidad Pública

E: ¿En qué grado estás trabajando actualmente?

D: Tercer grado

E: ¿Das todas las áreas?

D: No, yo doy lengua y ciencias sociales.

E: ¿Hay algún proyecto institucional relacionado con inclusión en esta escuela?

M: Si, hay un proyecto. Aquí los chicos, aquí se trabaja con chicos en inclusión. Yo, es más, este año, tuve dos chicos en inclusión en mi grado. Así que se trabaja en conjunto con los directivos

E: O sea, se implementa la resolución 3438

D: Si, tal cual.

E: ¿Cuáles son los principales proyectos que trabajaron este año en términos institucionales?

D: Proyectos... trabajamos el tema de ESI, trabajamos bastante. Hubieron dos jornadas muy importantes con las familias que se desarrolló y se trabajó muy bien. Porque justamente nosotros teníamos dos terceros, con la seño que no ha venido hoy, tenemos muchas problemáticas de discusiones entre los chicos, maltratos. Así que bueno, nos enfocamos mucho en eso, en trabajar

a diario prácticamente, tomar un tiempo determinado en horario escolar y trabajar sobre el tema de ESI principalmente. Bueno, eso fue lo que más se trabajó porque nos pedían también los directivos que según los casos que a vos te tocan, según el grupo que a vos te toca trabajar ese año hay grupos que son muchos más tranquilos, pero en este caso no.

Nosotros teníamos un grupito que venían con muchas problemáticas sociales, económicas, de relaciones, así que se tuvo que trabajar mucho en ESI.

E: ¿Es la primera vez que trabajas con estudiantes en trayectos de inclusión? ¿Has tenido alguna otra experiencia?

D: No, yo he tenido.

E: ¿Cuál es la potencialidad de esta experiencia?

D: Trabajar con niños, vos te das cuenta que el niño va avanzando... Lo encontrás en un nivel que decís “Este niño no hay como una vuelta” vos te lo imaginás. Y de a poco vos vas viendo que, como va avanzando de a poquito. Como va adaptándose también. Este año nos tocó algo muy curioso, dos niños que no se adaptaban, el nene, principalmente él se iba. No quería quedarse en la escuela. No había forma. La mamá tenía que quedarse toda la tarde acá. Y de a poquito como él se fue aggiornando al grupo de pertenencia y bueno, eso fue muy satisfactorio para nosotros porque notábamos la verdadera inclusión, digo como se está incluyendo en este grupo de chicos. Terminó jugando, aprendiendo. Aprendió mucho. Y las relaciones con los compañeros y con los docentes, perfecta. La nena, igual. La nena el año pasado no hablaba directamente. Y este año re bien trabajó oralmente. Y bueno, es algo que avanza y que está bueno seguir sosteniéndolo.

E: ¿Y cuáles son las dificultades que se presentan?

D: Por ahí (piensa)... el acompañamiento. Necesitamos MAI. La MAI venía una o dos veces a la semana, nada más. Yo le tenía que armar las actividades, adaptárselas, de acuerdo a los contenidos que estábamos trabajando con el resto del grupo. Se las tenía que adaptar yo, entonces ella venía y estaba casi todo hecho. Ella, está bien, trabajaba con los chicos, pero a mi me hubiese gustado, porque a veces no sabemos cómo trabajar si alguien no te dice “tiene este diagnóstico, el niño necesita trabajar de ésta manera” Este año por ejemplo, la gente del ETAP yo no lo ví en todo el año. O sea, se que han venido, han tenido reunión con los padres pero conmigo, nunca. Eso me llamó la atención. Con el resto de mis compañeros igual, me llamó la atención de que nosotros hacíamos lo que podíamos. Lo que nosotros más o menos veíamos que era bueno para los aprendizajes de los niños. Pero de ahí, a que sea acertado... Algo acertado debe haber sido porque los niños han avanzado (risas) pero... me hubiera gustado más acompañamiento de parte del equipo de ETAP.

E: ¿Qué es evaluar para vos? ¿Para qué sirve?

D: Nosotros acá lo que hacemos es evaluar el proceso. No hablamos de calificaciones, ni nada de eso. Hablamos de qué es el proceso. De cómo avanzan los niños de acuerdo a los nuevos aprendizajes. Entonces si se van adaptando y se van relacionando con los nuevos aprendizajes con los viejos, vos vas viendo ese proceso que los va llevando, es lo que uno va evaluando.

E: ¿Cómo es el diseño de esta instancia? ¿Se planifica? ¿Se consensua?

D: Si, nosotros acá cuando armamos la planificación, nosotros armamos un diseño de evaluación cada docente, de acuerdo a su criterio. Y lo presenta acá en dirección, la directora es ella la que nos guía y nos dice “Fijate que por ahí el niño necesita otro tipo de evaluación y no solamente mirar el proceso” Por ahí es más estructurado, pero eso lo diseñamos a medida que vamos transcurriendo y conociendo al chico o la chica.

E: Va ajustado a esas necesidades...

D: Claro, de acuerdo a las necesidades obviamente.

E: ¿Y encontrás que hay alguna diferencia en el proceso de evaluar cuando hay algún estudiante bajo lineamiento de inclusión? ¿Alguna dificultad? ¿Algún tipo de evaluación distinta?

D: No sé, yo por lo general evaluo a todos de la misma manera. Siempre evaluo lo que es el proceso, como va el chico adaptándose a los aprendizajes viejos, relacionandolos con los nuevos y como lo va llevando. Y en los chicos en proceso de inclusión, también trabajamos así.

E: ¿Has tenido que trabajar con el ETAP en estas situaciones?

D: Si, está interviniendo el ETAP con los chicos. Pero no hay una relación directa con el docente. Al menos acá no lo vemos. Al menos este año. Los dos nenes que yo tengo jamás vinieron a verlos a clase, a ver como ellos desarrollan la clase... de que manera se manejan, como trabajan, si participan... Todos se están guiando por lo que yo les puedo decir, o les puedo hacer un tipo informe. Pero no tengo una relación directa, ni siquiera con la MAI porque la MAI, si bien viene y trabaja con los chicos, y les trae unos juegos, las adaptaciones se las hago yo, como yo puedo. Como considero que son así. No soy maestra especial, entonces, eso es lo que nos llama por ahí la atención.

E: Y pensando en otros años, porque por lo que me decís este año no hubo mucho acompañamiento ¿En algún momento has tenido una intervención vinculada al momento de evaluar? ¿Alguna sugerencia? ¿Alguna recomendación?

D: Si, a veces hemos tenido reuniones, en otras oportunidades... Por eso te digo, este año fue muy atípico pero en otras oportunidades hemos tenido reuniones y por ejemplo, nos han dado pautas o dirigido de alguna manera, de que manera trabajar con ese chico. o con esa niña. Que

actividades, de acuerdo a cada patología de los chicos, los tratos... En alguna oportunidad, acá había un niño que tenía una esquizofrenia, no me acuerdo bien el nombre, y por ejemplo se optó por no tocar la campana por él. o el timbre. Porque a él lo perturbaba. salía y salía muy perturbado. Empezaba a golpear a los chicos, a pegar. Optamos porque el timbre no suene más, nosotros tenemos la hora y a tal hora es el recreo, 10 minutos, 15 minutos y volvemos al aula sin timbre. Los niños se adaptaron perfectamente. Pero evitamos ese tipo de cosas, que los niños se perturban por los ruidos, o por algún agente extraño.

E: Bueno, eso es todo, muchas gracias.