



LA EVALUACIÓN INCLUSIVA COMO RESPUESTA A LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE INCLUSIVE ASSESSMENT IN RESPONSE TO LEARNING DISABILITIES

Mila Naranjo Llanos
Verónica Jiménez Perales

Universitat de Vic
e-mail: mila_naranjo@uvic.cat

Fecha de Recepción: 1 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

Socio-cultural perspective has emphasized the profound interrelationship between teaching and learning and assessment processes (eg Gipps, 2002). Also noted the importance for the development of inclusive schools and classrooms, that teachers adapt certain assessment tools (eg Tharp, Estrada, Dalton, and Yamauchi, 2000). According to this approach, the present work aims to analyze the adaptability of these practices to the students difficulties and to understand some of the factors that influence teachers to develop assessment practices more inclusive.

To do this, we have analyzed the processes of teaching, learning and assessment of 21 groups of students in the 4th year of secondary school (16 years). These 21 groups corresponding to four Secondary Schools. Each school used all groups in the subject of Mathematics to students of 4th ESO was provided. For each of the processes, were conducted several interviews with the respective teachers, and samples of assessment instruments used were collected both with students with learning difficulties as the others. The collected data were analyzed according to a category system based on the analysis model of interactivity proposed by Coll and colleagues, reviewed and adapted to the study of situations and evaluation activities (Coll, Barberà and Onrubia, 2000).

Results show that assessment practices developed by teachers and students do not have a high degree of adaptability. Also show that although the assessment practices used to assess students with learning difficulties in mathematics are different from those used with other students, were not more adaptive and inclusive.

Keywords: inclusive assessment, adaptive teaching, learning difficulties

RESUMEN

La perspectiva socio-cultural ha subrayado la profunda interrelación entre procesos de enseñanza y aprendizaje y procesos de evaluación (p.e. Gipps, 2002). Igualmente, ha señalado la impor-



tancia, para el desarrollo de aulas y escuelas inclusivas, de que los profesores adapten determinadas formas e instrumentos de evaluación (p.e. Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2000). De acuerdo con estos planteamiento, el trabajo que presentamos pretende analizar el grado de adaptabilidad de estas prácticas a las dificultades que muestran los alumnos, así como comprender algunas de los factores que influyen en que los profesores puedan desarrollar prácticas de evaluación de carácter más inclusivo.

Para ello, se han analizado los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de 21 grupos de alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (16 años). Estos 21 grupos corresponden a cuatro Institutos de Educación Secundaria. En cada instituto se han analizado todos los grupos en que se impartía la asignatura de Matemáticas a alumnos de 4º de ESO. Para cada uno de los procesos, se llevaron a cabo diversas entrevistas con los profesores respectivos, y se recogieron muestras de los instrumentos de evaluación utilizados, tanto con los alumnos con dificultades en el aprendizaje como con los restantes. Los datos recogidos se analizaron de acuerdo con un sistema de categorías basado en el modelo de análisis de la interactividad propuesto por Coll y sus colaboradores, revisado y adaptado para el estudio de las situaciones y actividades de evaluación (Coll, Barberá y Onrubia, 2000).

Los resultados muestran que las prácticas evaluativas desarrolladas por profesores y alumnos no presentan un grado elevado de adaptabilidad. También muestran que, aunque las prácticas de evaluación utilizadas para evaluar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas son diferentes a las empleadas con el resto de alumnos, no son más adaptativas ni inclusivas.

Palabras clave: evaluación inclusiva, enseñanza adaptativa, dificultades en el aprendizaje.

1. ANTECEDENTES

La perspectiva socio-cultural ha subrayado la profunda interrelación entre procesos de enseñanza y aprendizaje y procesos de evaluación (Gipps, 2002). Igualmente, ha señalado la importancia, para el desarrollo de aulas y escuelas inclusivas, de que los profesores adopten determinadas formas e instrumentos de evaluación (Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2000). Ambas consideraciones subrayan la relación entre la mejora, en un sentido inclusivo, de las prácticas evaluativas, y la transformación de la enseñanza en el mismo sentido.

La adaptación de la enseñanza conlleva la diversificación y / o la flexibilización de algunos o la totalidad de elementos inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación como elemento inherente dentro de este proceso, es estudiada en este proyecto con el fin de identificar cómo se concreta (mediante los programas evaluativos utilizados por el profesorado y los usos que hacen de la evaluación) en el caso de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de las matemáticas a 4º de ESO. Como apunta Shepard (2000), desde una perspectiva constructivista, la evaluación en las aulas debe cambiar en dos sentidos: por un lado, la forma y el contenido de la evaluación debe cambiar para representar mejor el pensamiento y las estrategias de resolución de problemas de cada disciplina, y por otra parte, ha de cambiar la forma en que la evaluación se utiliza en las aulas y la manera como la interpretan profesor y alumnos. Además, como queda demostrado en estudios realizados en otros países europeos (Barnes y otros, 2000), no se puede producir una reforma curricular sin una reforma de la evaluación, a la vez, ésta, puede ser el motor de la reforma o el principal impedimento para la misma.

Los cambios de la evaluación en el aula requieren de cambios en la manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje (y cómo los docentes pueden ayudar a aprender los alumnos) y en la función que se le otorga a la escuela ligados a las funciones pedagógica y social de la evaluación (Hargreaves, Earl y Schmidt, 2002). En este mismo sentido apuntan las recomendaciones sobre investigación en el ámbito de la evaluación que enuncian Broadfoot y Black (2004), y entre las



que se halla la focalización, no tanto en los instrumentos que los profesores utilizan para evaluar el aprendizaje de los alumnos, como en las medidas a través de las cuales las administraciones educativas pueden ayudar y promover en el colectivo docente la posibilidad de cambiar y mejorar su práctica evaluativa.

Así entendida, la evaluación es una práctica compleja, que se extiende a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que puede mostrar muchas variaciones en su concreción en el aula. En este sentido, un problema fundamental para el estudio empírico de las prácticas evaluativas es la delimitación de unidades de análisis significativas que nos ayuden a comprender su dinámica de funcionamiento. En este estudio, se proponen una serie de niveles y unidades de aproximación y análisis a las prácticas evaluativas, que tienen tres características principales. La primera es su estructura en forma de niveles encajados, que permite un análisis con diferentes “grados de profundidad” de las prácticas evaluativas, favoreciendo la exploración de las relaciones entre los diferentes niveles y la posibilidad de entender estas prácticas en su complejidad. Se distingue entre programa evaluativo (conjunto de situaciones de evaluación en las que las actividades que llevan a cabo el profesor y los alumnos están presididas por el motivo común y compartido de que estos últimos hagan públicos los conocimientos que han adquirido o tienen sobre unos determinados contenidos); situación de evaluación (serie de actividades que suceden antes y después de la actividad de evaluación en sentido estricto) y tarea de evaluación (las diferentes preguntas, ítems o problemas que resuelven los alumnos en una determinada situación de evaluación). La segunda característica es que, de acuerdo con las ideas de la concepción constructivista que hemos presentado, consideramos la evaluación como algo mucho más amplio que el momento estricto en que el alumnado resuelve las tareas evaluativas que se le plantean. La tercera, también de acuerdo con la concepción constructivista, es que concibe la evaluación como una actividad conjunta entre profesor y alumnos. En este último sentido, las unidades propuestas analizan las prácticas evaluativas de manera coherente con el concepto de “interactividad” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001), tratando de captar la interrelación y articulación de las actuaciones de los participantes, y teniendo en cuenta su dimensión temporal. Esta vinculación con el concepto de interactividad hace que esta propuesta de niveles de aproximación a las prácticas evaluativas sea particularmente adecuado para el estudio de estas prácticas desde el interés por los procesos de ajuste de la ayuda educativa y de respuesta a las dificultades en el aprendizaje.

2. OBJETIVOS

De acuerdo con este planteamiento, en esta comunicación se pretende estudiar las prácticas evaluativas utilizadas por los profesores con alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. En particular, nuestro objetivo es analizar el grado de adaptabilidad de estas prácticas a las dificultades que muestran los alumnos, así como comprender algunos de los factores que influyen en que los profesores puedan desarrollar prácticas de evaluación de carácter más inclusivo.

Este objetivo amplio se concreta en los siguientes sub-objetivos:

Analizar los programas evaluativos que diversos profesores de matemáticas de Educación Secundaria Obligatoria utilizan para evaluar alumnos con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas (d.a.m.)

Comparar los programas evaluativos anteriores con los que se utilizan para alumnos ordinarios

Analizar la relación entre la diversificación de los programas evaluativos y la diversificación de otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje para los alumnos con d.a.m



3. PARTICIPANTES

Se han analizado los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de 21 grupos de alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (16 años). Estos 21 grupos corresponden a cuatro Institutos de Educación Secundaria, que presentan características diferentes. En cada instituto se han analizado todos los grupos, ordinarios o extraordinarios, homogéneos o heterogéneos, en que se impartía la asignatura de Matemáticas a alumnos de 4º de ESO.

CrITERIOS de selección de los casos estudiados:

Las cuatro variables que se han cruzado entre sí para formar la muestra objeto de estudio son las siguientes:

Población: composición del alumnado (nivel socioeconómico)

Grado de elaboración de las decisiones que se han tomado colectivamente para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Para hacer operativa esta variable, se establecen una serie de criterios que definirán el grado de elaboración de las decisiones. Estos criterios se agruparían en torno a tres grandes bloques: en primer lugar, si en el Proyecto Educativo de Centro hay referencias explícitas a la atención a la diversidad del alumnado. En segundo lugar, si en el Proyecto Curricular de Centro, existen objetivos por ciclos, existen objetivos mínimos de áreas, existe un proceso de seguimiento del PCC, existen Programas de Diversificación Curricular. En tercer lugar, y en relación a aspectos organizativos relativos al profesorado, si existen variedad de espacios organizativos donde se deciden medidas de atención a la diversidad (comisión pedagógica, departamentos, estructuras de participación de los alumnos, etc.); el grado de formalización de las decisiones que se han tomado colectivamente en estos órganos para dar respuesta a la diversidad del alumnado; la demanda de recursos para atender a la diversidad: psicopedagogo, hora de tutoría individual, Unidad de Adaptación del Currículum, etc. Y en relación a aspectos organizativos relativos a los alumnos, si existen espacios diferentes de agrupamiento de alumnos, tales como, aulas de refuerzo, desdobles, agrupamientos flexibles, etc.

Recursos personales y materiales específicos y extraordinarios disponibles para dar respuesta a la diversidad de los alumnos: Unidad de Adaptación del Currículum (con o sin UAC).

Ubicación: zona urbana - zona rural.

Caso Instituto	Nivel socio-económico (población)	Grado elaboración de decisiones de centro	UAC (Unidad de Adaptación del Currículum)	Ubicación
1	Medio-Bajo	Bajo	Sin	Zona urbana
2	Medio-Bajo	Alto	Con	Zona urbana
3	Medio-Bajo	Bajo	Con	Zona urbana
4	Heterogéneo	Medio	Sin	Zona rural



4. MÉTODO

El objeto de estudio lo abordaremos, desde el punto de vista metodológico, mediante una estrategia de tipo observacional y basada en el análisis de casos (Flick, 2011; Stake, 2006). La adopción de esta estrategia supone, en nuestra conceptualización, la opción por una determinada “alternativa epistemológica” en la aproximación a los fenómenos psicológicos y psicoeducativos. Esta alternativa apoya la tesis de que el comportamiento humano y los fenómenos sociales presentan características peculiares y distintivas respecto a los fenómenos del mundo físico y natural. Es por eso que las exigencias metodológicas en la aproximación a su estudio también muestran peculiaridades diferenciadas

Para cada uno de los procesos, se llevó a cabo la siguiente recogida de datos:

- Entrevistas semiestructuradas:
 - al jefe de estudios o coordinador pedagógico
 - al jefe del departamento de matemáticas
 - al profesorado de matemáticas que imparte docencia en 4º de ESO
- Recogida de documentos sobre evaluación y atención a la diversidad:
 - del centro
 - del departamento de matemáticas
 - de los profesores de matemáticas de 4º de ESO
 - de los alumnos
- Diario de investigación

Los datos recogidos se analizaron de acuerdo con un sistema de categorías basado en el modelo de análisis de la interactividad propuesto por Coll y sus colaboradores, revisado y adaptado para el estudio de las situaciones y actividades de evaluación (Coll, Barberà y Onrubia, 2000). Las dimensiones para analizar los Programas Evaluativos utilizados por el profesorado y su grado de adaptabilidad fueron:

Tipos de situaciones de evaluación (SE) que conforman el PE, número de SE de cada tipo, y frecuencia de uso

Ubicación de las SE en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Relaciones e interconexiones entre las sucesivas SE

Criterios de acreditación del crédito y decisiones asociadas a la acreditación del crédito

Características internas de las SE

Los criterios operativos de validación de las dimensiones para la valoración del grado de adaptabilidad de los PA son:

Dimensión	Cuantitativa	Cualitativa
Tipología	Alta: cuando haya + de 3 tipos de situaciones Media: cuando haya 2-3 tipos de situaciones Baja: cuando haya sólo 1 tipo de situación.	Alta: cuando los diferentes tipos de situaciones permitan recoger diferentes tipos de información sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Media: cuando los diferentes tipos de situaciones permitan recoger algún aspecto sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Baja: cuando las situaciones de evaluación recogen información sólo sobre el producto resultante del aprendizaje del alumno.
Nº de situaciones	Alta: +3 situaciones Media: 2-3 situaciones Baja: 1 situación	



Frecuencia		Alta: cuando la frecuencia sea elevada, es decir, que haya diferentes SA a lo largo de la unidad / tema trabajado. Media: cuando haya al menos una S.A. durante la unidad / tema trabajado. Baja: cuando la frecuencia sea baja y sólo haya SA al final del crédito o tema.
Ubicación		Alta: cuando se encuentran S.A. al inicio, durante y al final de la S.D. o del crédito. Media: cuando se dé algún tipo de S.A. en dos de los tres momentos del proceso. Baja: cuando las S.A. hayan llevado a cabo sólo al final de la S.D. o del crédito.
Relaciones entre las S.A		Alta: cuando las relaciones que se establecen entre las SA son lo suficientemente flexibles para permitir que todos los alumnos estén implicados y participen aunque de manera diferente según las necesidades de cada alumno. Media: cuando se establecen relaciones pero éstas permanecen fijas para todos los alumnos. Baja: cuando no se establecen relaciones.
Criterios de acreditación de la asignatura		Alta: cuando los criterios que se establecen son variables y permiten tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, y cuando se tiene en cuenta el proceso de aprendizaje que han llevado a cabo. Media: cuando se producen situaciones intermedias entre la alta y la baja. Baja: cuando los criterios son fijos para todos los alumnos por igual y toman como referencia los resultados y no el proceso de aprendizaje.
Decisiones pedagógicas asociadas a la acreditación de la asignatura		Alta: cuando el alumno retoma el proceso de e / a con algún tipo de adaptación organizativa y / o curricular. Media: cuando hay decisiones asociadas pero no implican adaptaciones. Baja: cuando no hay decisiones asociadas.

5. RESULTADOS

Los resultados muestran que, en general, las prácticas evaluativas desarrolladas por profesores y alumnos no presentan un grado elevado de adaptabilidad. También muestran que, en un buen número de casos, aunque las prácticas de evaluación utilizadas para evaluar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas son diferentes a las empleadas con el resto de alumnos, no son, sin embargo, más adaptativas e inclusivas. Finalmente, los resultados apuntan que el grado de adaptabilidad e inclusividad de las prácticas evaluativas desarrolladas por profesores y alumnos depende de un amplio conjunto de factores, entre los que destacan los relativos a las decisiones que el instituto haya consensuado sobre cómo dar respuesta educativa a las diferencias y dificultades de aprendizaje de sus alumnos.

De una manera más concreta, los resultados muestran que:

En un alto porcentaje de ocasiones, se utilizan los mismos PE para los alumnos con y sin d.a.m. Es decir, no se realiza ningún tipo de adaptación al respecto.

La introducción de cambios en los PE no siempre supone un aumento de la adaptabilidad de los mismos. Se realizan modificaciones en diferentes elementos de la evaluación pero éstas no se adaptan a las necesidades educativas del alumnado.



La proporción de PE “adaptativos” es baja.

Algunos docentes diversifican otros componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje pero no la evaluación. La situación inversa, es decir, diversificar elementos de la evaluación y no de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en cambio, no aparece en ninguno de los casos y profesores estudiados.

Sólo se identifican aumentos de la adaptabilidad en PE dirigidos a alumnos con d.a.m. cuando el PE de referencia para el resto de alumnos es, al menos, parcialmente adaptativo.

Los profesores que en mayor medida diversifican sus PE son los que en mayor medida diversifican y adaptan los restantes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La existencia de decisiones de centro sobre evaluación y atención a la diversidad altamente elaboradas favorece la diversificación y adaptabilidad de los PE para los alumnos con d.a.m.

Los tipos de agrupamientos de los alumnos modulan la posibilidad de una mayor diversificación y adaptabilidad de los PE para los alumnos con d.a.m.

6. CONCLUSIONES

Estas conclusiones resultan destacables, a nuestro juicio, al menos por dos razones. Por un lado, confirman que las prácticas evaluativas constituyen un componente peculiar de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con características propias, y que presenta, para su diversificación y adaptatividad, dificultades específicas. La tensión entre las funciones pedagógicas y sociales presente en la evaluación, y que no aparece en la misma medida en el resto de componentes, puede sin duda explicar, al menos parcialmente, esta especificidad. Por otra parte, estas conclusiones son especialmente relevantes desde el punto de vista de la concreción de la estrategia de respuesta a la diversidad propuesta desde la noción de enseñanza adaptativa. En efecto, y desde esta perspectiva, se sostiene que la adaptación del currículum debe realizarse de lo menos significativo a lo más significativo, empezando por los componentes relacionados con la metodología y la evaluación para pasar posteriormente a aquellos relacionados con el qué enseñar. Lo que nuestros datos muestran es que los profesores, en muchos casos, no aplican esta lógica, sino que adaptan aspectos relacionados con el qué enseñar sin por ello adaptar la evaluación que realizan. Obviamente, nuestra interpretación de este resultado no es que la orden de adaptación propuesta desde la lógica de la enseñanza adaptativa sea incorrecta, sino que los docentes encuentran, por las especiales características de la evaluación, importantes dificultades para seguir este orden, y que pueden requerir de formación y apoyos específicos al respecto. Todo esto tiene, evidentemente, repercusiones relevantes desde el punto de vista de la planificación de acciones de formación y asesoramiento dirigidas a la mejora de la práctica de los profesores.

En relación a las implicaciones de la investigación para la práctica educativa se agrupan en tres grandes bloques:

- Las dificultades del profesorado para diversificar y adaptar las prácticas evaluativas requieren de un apoyo específico.

- El apoyo psicopedagógico resulta esencial, favoreciendo procesos de reflexión sobre la propia práctica, contextualizados.

- El trabajo a nivel de centro resulta fundamental, y los apoyos colectivos un elemento clave.

En relación a las cuestiones abiertas, se identifican, fundamentalmente, dos:

- Se tendría que plantear el estudio de pasar del análisis de la influencia de un factor a la relación de los diferentes factores que influyen en la decisión de diversificar o no el P.E. para los alumnos que presentan d.a.m.

- Se debería profundizar del análisis macro al análisis micro: el análisis de las ayudas que, en situaciones de evaluación observadas directamente, el profesor ofrece de manera individualizada a los alumnos que presentan d.a.m.



7. BIBLIOGRAFÍA

- Barnes, M; Clark, D. i Stephens, M. (2000). Assessment: the engine of systemic curricular reform? *Journal Curriculum Studies*, vol. 32, 5, 623-650.
- Broadfoot, P. i Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of "Assessment in Education". *Assessment in Education*, 11, 1, 7-27.
- Coll, C., Barberá, E. & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. i Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Colomina, R.; Onrubia, J. i Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll; J. Palacios i A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación*, 2. *Psicología de la Educación* (437-458). Madrid: Alianza Psicología.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology. A beginner's guide to doing a research project*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gipps, C. (2002). Sociocultural perspectives on assessment. In G. Wells & G. Claxton (Eds.). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 73-83). Malden, MA: Blackwell.
- Hargreaves, A.; Earl, L i Schmidt, M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39, 1, 69-95.
- Shepard, A.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: EPUB Editions.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S. & Yamauchi, L. A. (2000). *Teaching transformed*. Boulder, CO: Westview Press.