



Maestría en Administración de la Educación

# **Evaluación estandarizada para estudiantes con discapacidad: un estudio acerca del diseño de una prueba piloto aplicada en escuelas de educación especial de la Provincia de Buenos Aires**

**Autoría:** Sandoval, Romina

**Año:** 2024

## **¿Cómo citar este trabajo?**

Sandoval, R. (2024) "*Evaluación estandarizada para estudiantes con discapacidad: un estudio acerca del diseño de una prueba piloto aplicada en escuelas de educación especial de la Provincia de Buenos Aires*". [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella

<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13762>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional  
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



**UNIVERSIDAD  
TORCUATO DI TELLA**

**EVALUACIÓN ESTANDARIZADA PARA ESTUDIANTES CON  
DISCAPACIDAD: UN ESTUDIO ACERCA DEL DISEÑO DE UNA PRUEBA  
PILOTO APLICADA EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA  
PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

*Tesis de Maestría en Administración de la Educación*

**Tesista:** Sandoval, Romina

**Director:** Jorge Gorostiaga

**Marzo, 2024**

*Agradecimientos*

---

*A mi Director, Jorge Gorostiaga, por acompañarme en todo este proceso de aprendizaje. A Soledad Rapport quien echó luz a esta investigación, invitándome a devolver un documento a la comunidad educativa que aporte y enriquezca.*

*A Brenda Sanchez, por su apoyo técnico.*

*A los expertos que colaboraron con la revisión de los instrumentos y realizaron aportes valiosos.*

*A la comisión encargada del diseño, un grupo de educadoras audaces y comprometidas con la educación especial.*

*A la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires por brindar la información necesaria para este trabajo.*

*A mis amigas por colaborar y motivarme.*

*A mi familia por el apoyo incondicional.*

*Y al amor de mi vida por estar en cada momento.*

*¡Muchas gracias!*

## RESUMEN

Este estudio se enfoca en la evaluación del aprendizaje dentro del sistema de educación especial en Argentina. Se examina una iniciativa realizada en 2019 en la Provincia de Buenos Aires, donde se desarrolló un método de evaluación destinado a estudiantes con discapacidad, abordando la dualidad entre la diversidad del sistema y la necesidad de evaluar el progreso académico. El estudio analiza un proyecto piloto de evaluación implementado ese mismo año en algunas escuelas de educación especial, tanto públicas como privadas, dirigido a estudiantes de sexto grado de educación primaria.

El análisis resalta la relevancia de la experiencia como un fenómeno dentro de este tipo de sistema educativo, valorada por el equipo responsable del diseño, lo que conlleva a un enfoque innovador. Se identifican distintos niveles de apoyo y configuraciones para facilitar el acceso y la expresión de los aprendizajes en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemáticas. Los resultados obtenidos brindan evidencia para continuar mejorando este método de evaluación.

Esta investigación contribuye al progreso de la educación especial inclusiva y efectiva, ofreciendo valiosas pautas para el diseño e implementación de métodos de evaluación que aborden las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo.

## PALABRAS CLAVE

Evaluación, Educación Especial, Evaluación de Aprendizajes, Evaluación Externa, Estandarización, Diversidad, Inclusión, Discapacidad, Flexibilidad, Accesibilidad, Diseño.

## ÍNDICE

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| I. INTRODUCCIÓN                                               | 6  |
| II. MARCO TEÓRICO                                             | 10 |
| i. La evaluación educativa                                    | 10 |
| ii. Diversidad y evaluación                                   | 17 |
| iii. Actores del proceso                                      | 19 |
| III. ANTECEDENTES                                             | 21 |
| i. Discusiones teóricas                                       | 21 |
| ii. Evaluaciones externas y diversidad                        | 27 |
| IV. METODOLOGÍA                                               | 32 |
| i. Grupos Focales                                             | 32 |
| ii. Método “Delphi”                                           | 34 |
| V. EXPLORANDO LA GÉNESIS DEL DISPOSITIVO: ANÁLISIS DEL DISEÑO | 36 |
| i. Los instrumentos                                           | 36 |
| 2. Informe de resultados                                      | 45 |
| iii. Otros documentos                                         | 56 |
| VI. PROTAGONISTAS DEL DISEÑO                                  | 63 |
| i. Características de la comisión                             | 64 |
| ii. Percepciones sobre la tarea                               | 64 |
| iii. Organización y tareas                                    | 65 |
| iv. Roles de la comisión                                      | 66 |
| v. Fortalezas y debilidades del grupo                         | 67 |
| vi. Herramientas organizativas                                | 69 |
| vi. Desafíos del proceso de diseño                            | 69 |
| vii. Soporte técnico utilizado                                | 71 |
| viii. Características del dispositivo                         | 72 |
| ix. Propuestas de mejora                                      | 73 |
|                                                               | 4  |

---

|                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| VII. LA PERSPECTIVA DE LOS EXPERTOS                               | 75  |
| i. Análisis del dispositivo                                       | 76  |
| ii. Análisis de los instrumentos de Prácticas del Lenguaje        | 82  |
| iii. Análisis de los instrumentos de Matemáticas                  | 87  |
| iv. El modelo ideal, según los expertos                           | 90  |
| v. Otras reflexiones                                              | 91  |
| vi. Síntesis de los aportes                                       | 92  |
| VIII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS                                     | 95  |
| IX. CONCLUSIONES                                                  | 102 |
| X. PROPUESTA DE MEJORA Y RECOMENDACIONES PARA SU<br>APLICABILIDAD | 104 |
| Referencias                                                       | 107 |
| Anexos                                                            | 112 |

## I. INTRODUCCIÓN

La educación especial en Argentina se integra como una modalidad organizativa y curricular específica dentro del sistema educativo común. Su propósito es asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad, conforme a la Ley Nacional de Educación Nro. 26.206. Esta modalidad abarca a estudiantes con discapacidad visual, auditiva, intelectual, motriz, trastornos del espectro autista, trastornos emocionales severos y discapacidades múltiples, según lo establecido en la Resolución 311/16 y la Ley 26.378. Dichos alumnos asisten a instituciones educativas conocidas como “Escuelas de Educación Especial”, donde se implementan estrategias de enseñanza, dispositivos de apoyo y configuraciones específicas para promover su aprendizaje de acuerdo con el currículum vigente en el sistema educativo general.

A nivel internacional, en 1994 en Salamanca, España, se llevó a cabo una reunión que contó con la participación de representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, donde se firmó la “Declaración de Salamanca”. Esta declaración estableció un marco de acción para la educación de estudiantes con discapacidades, afirmando el derecho de todas las personas a la educación, independientemente de sus necesidades particulares, y resaltando la importancia de crear mecanismos descentralizados y participativos para la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales.

Más tarde, en el año 2001 se promulga la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y la misma es ratificada por la Argentina en el año 2008. Allí, se establecen los principios de inclusión de las personas con discapacidad e igualdad de oportunidades para el acceso al trabajo, la educación y la vida independiente. Específicamente, en su Art. 24 se establece que los Estados parte deben desarrollar al máximo los talentos, la personalidad y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.

Los progresos normativos y regulatorios alcanzados en materia de derechos se encuadran en un paradigma conocido como “modelo social de la discapacidad”. Este enfoque redefine la concepción de la persona con discapacidad, centrándose en las

limitaciones impuestas por la sociedad, más allá de la diversidad funcional de los individuos. El modelo busca establecer una distinción entre lo que se conoce como "deficiencia" y lo que se entiende por "discapacidad", destacando las barreras sociales asociadas con la discapacidad y desvinculándose de las "deficiencias" que se refieren a la disfunción individual (Palacios, 2008).

Como se ha podido recapitular hasta aquí, el avance normativo y los marcos regulatorios federales y jurisdiccionales en educación para personas con discapacidad dan cuenta de numerosas herramientas que amplían y garantizan este derecho. En relación a la evaluación educativa, las normativas provinciales, nacionales e internacionales promueven la necesidad de implementar instancias de evaluación para niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Sin embargo, en Argentina y en la Provincia de Buenos Aires hasta el desarrollo de este estudio, no hay evidencia de la existencia de un dispositivo evaluativo externo al propio sistema que permita conocer y recolectar información sobre la implementación del currículum en el ámbito de las instituciones de educación especial, su impacto en los aprendizajes y cualquier otra evidencia que posibilite conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación externa como instrumento para la recolección de datos que dé cuenta de la acumulación de conocimientos y capacidades en los y las estudiantes ha sido el método utilizado para aplicar conocidas pruebas como PISA, APRENDER, TALES, PIRLS, TIMSS, LLECE, entre otras. Sin embargo, para sistemas de población minoritaria, como lo es la educación especial en la Argentina, no se contemplan estas evaluaciones a pesar de que es derecho de quienes son beneficiarios de ella y que resulta necesaria para diagnosticar saberes y conocimientos aprendidos que luego posibiliten mejorar las prácticas de enseñanzas, los entornos, las instituciones y principalmente los aprendizajes de dichos estudiantes. Contrario a esto, se presentan en formatos estandarizados y destinados a estudiantes con ciertas características que son generalizadas.

El hecho de que no existan políticas destinadas a la evaluación de sistemas que representen una minoría diversa significa que no hay evidencia o datos que permitan reconocer sus desafíos y repensar caminos hacia la mejora de los aprendizajes. En



Argentina, se implementan evaluaciones a gran escala desde el año 1996 a través del Ministerio de Educación Nacional y se concibe la evaluación estandarizada como aquella que permite producir información acerca de los desempeños de los estudiantes que provienen de diferentes contextos y ofrecer un dato acerca de la situación de un país, estado o provincia. Se entiende por evaluación de aprendizajes a aquella que permite identificar la acumulación de conocimientos y capacidades a lo largo de la vida del estudiante (ONE, 2009). Sin duda, es clave la implementación de estos dispositivos para la obtención de información y la toma de decisiones con perspectivas de mejora.

En este trabajo se retomarán algunas posturas y argumentos muy enfrentados que oscilan entre la imposibilidad de evaluar un sistema que no puede ser estandarizado por sus características tan diversas y la importancia de evaluar a pesar de las diferencias para obtener evidencia. Esta dicotomía, que es motivo de debate de diferentes académicos y que pone en tensión un derecho adquirido y avalado nacional e internacionalmente, resulta interesante de abordar desde una perspectiva constructivista que permita ampliar la mirada y despejar el camino para visualizar un posible horizonte sobre el problema.

Para este estudio abordaremos el caso de una política de evaluación de aprendizajes, que ha dado un primer paso para intentar resolver dicha dicotomía y que merece una mirada exploratoria y reflexiva del proceso de diseño. Esta experiencia fue llevada a cabo durante el año 2019 en la Provincia de Buenos Aires e impulsada por la Dirección General de Cultura y Educación, donde se convocó a un grupo de actores provenientes del sistema de Educación Especial de esta jurisdicción (Inspectores, directores, docentes de equipos técnicos, docentes y miembros del equipo de la Dirección de Educación Especial de la Provincia) para diseñar un instrumento de evaluación de aprendizajes que pudiera dar respuesta a la necesidad de evaluar este sistema y garantizar el derecho a estudiantes con discapacidad a ser evaluados. Se diseñaron y aplicaron seis dispositivos de evaluación para dos áreas del currículum obligatorio: tres de Prácticas del Lenguaje y tres de Matemática, destinadas a estudiantes del último año de la educación primaria.

La iniciativa promovida resulta sumamente relevante para este estudio, abarcando diversas dimensiones de análisis, como su diseño, selección de contenidos, elaboración de herramientas de apoyo, así como las tensiones que la rodean. En este contexto se plantean interrogantes que procuraremos abordar a lo largo de este trabajo: ¿Cómo se construye un instrumento de evaluación de aprendizajes para el sistema de educación especial que dé cuenta de cuánto y qué aprenden los y las estudiantes? ¿De qué forma se puede atender a la diversidad y a la vez obtener datos que sirvan para la mejora? ¿Es posible ofrecer un modelo mejorado a la comunidad educativa?

Con el objetivo de abordar los interrogantes planteados, el presente estudio se propuso analizar y comprender el dispositivo piloto de evaluación de aprendizajes implementado en el año 2019 para estudiantes con discapacidad de 6° grado de la Educación Primaria.

Con este propósito, se delinearon cuatro objetivos específicos. En primer lugar, identificar las fortalezas y debilidades en el proceso de elaboración del instrumento. Asimismo, se planteó la tarea de caracterizar y analizar el instrumento diseñado. Otro aspecto clave fue la identificación de posibles tensiones presentes en el proceso de diseño y elaboración del dispositivo. Por último, se buscó proponer un documento con recomendaciones que reúna las evidencias recopiladas.

## II. MARCO TEÓRICO

El dilema sobre la estandarización de una evaluación que permita abordar contextos de diversidad, considerando las particularidades individuales y asegurando el acceso y la expresión de los saberes, será examinado a través de tres dimensiones conceptuales en el estudio del diseño de este instrumento. En primer lugar, se aborda la conceptualización de la evaluación y sus diversas manifestaciones, como la evaluación del desempeño y de aprendizajes, así como la evaluación estandarizada o de sistemas educativos. La segunda dimensión se centra en el concepto de inclusión educativa. Finalmente, la tercera dimensión explora el papel de los actores políticos en el proceso de diseño, incluyendo a docentes, directores de escuela, inspectores, equipos técnicos y otras autoridades educativas involucradas en dicho proceso.

### i. La evaluación educativa

En relación con el concepto de evaluación en el contexto de esta investigación, la entendemos como una oportunidad para que los estudiantes puedan poner en práctica sus conocimientos, destacar sus logros y reconocer tanto sus fortalezas como sus debilidades. De igual manera, la evaluación se concibe como una oportunidad para que los docentes y las instituciones planteen preguntas, reflexionen y aborden los desafíos inherentes a este proceso. En otras palabras, se aborda la evaluación como una herramienta para mejorar la enseñanza, según la perspectiva propuesta por Anijovich y Cappelletti (2017).

Por otra parte, la evaluación en el ámbito educativo es aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje como un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde sus comienzos. Esta sirve para disponer de información continua frente a la toma de decisiones y juicios de valor en pos de la mejora progresiva de la actividad educativa (Casanova, 1998). Es decir, en el marco de un proceso de aprendizaje, la evaluación adquiere sentido cuando es puesta al servicio de un progreso continuo y propicia la toma de decisiones pedagógicas que apunten a la mejora.

Hasta aquí hemos desarrollado el marco conceptual sobre la base de la evaluación como oportunidad para mejorar los aprendizajes dentro de un proceso continuo, y es en este proceso donde encontramos diferentes estrategias que apuntan a la producción de evidencias de estos saberes. Es decir, se utilizan diferentes instrumentos que permiten a los estudiantes expresar sus conocimientos.

En esta etapa, resulta esencial profundizar en el concepto de evaluación aplicada a los sistemas educativos, para lo cual nos basaremos en la perspectiva de Alicia Camillioni (1998). Según esta autora, en la evaluación de sistemas educativos existen diversos instrumentos, los cuales, si se consideran de manera aislada, no proporcionan información suficiente acerca de los aprendizajes de los estudiantes. Por consiguiente, destaca que la eficacia de la evaluación depende de la combinación adecuada de diversos instrumentos para lograr una cobertura integral.

Adicionalmente, Camillioni (1998) introduce el concepto de validez del instrumento al afirmar que un instrumento es válido cuando se utiliza para apreciar determinados logros de aprendizaje de un grupo, en una circunstancia específica y en un momento particular del proceso de aprendizaje. Es crucial destacar que la validez no puede ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con los propósitos y la situación de aplicación.

Para ampliar la perspectiva de Camillioni, cuando hablamos de instrumentos de evaluación, debemos profundizar la idea de validez y confiabilidad. Ambos los abordaremos desde la perspectiva de Sergio García (2002), quien retoma las bases teóricas y sus referentes más importantes sobre estos conceptos y amplía focalizando en los aprendizajes.

La calidad para evaluar los aprendizajes depende de la validez y la confiabilidad con la que se recoge y analiza la información, que luego es reforzada con la confiabilidad en la que son presentadas las conclusiones de forma individual y compartida por parte de quién evalúa. Es decir, la validez y la confiabilidad colaboran con el evaluador para ser objetivo respecto de aquella realidad que se desprende de un aprendizaje específico y que forma parte de un “discurso” privado para, a través de un proceso de descripción, pasar a ser público. Además, introduce tres perspectivas

diferentes para abordar los conceptos de validez y confiabilidad: cuantitativa, cualitativa y hermenéutica (García, 2002).

Comenzaremos desarrollando el concepto de validez recapitulando, según la perspectiva del autor, las tipologías más importantes (García, 2002):

1) Validez cuantitativa:

- a. De contenido: es la relación que existe entre el rasgo del aprendizaje del evaluado y lo que se incluye en el instrumento.
- b. De constructo: es aquella que refiere a la eficacia de la prueba para relacionar un rasgo del aprendizaje y lo que se incluye en la misma.
- c. Interna: se define como el elemento esencial sin el cual resulta imposible interpretar cualquier evaluación. Factores externos, como la historia entre mediciones, la maduración del evaluado, la administración de pruebas, los cambios en instrumentos de medición o evaluadores, y la pérdida de evaluados a lo largo del tiempo, pueden distorsionar los efectos del aprendizaje y confundir la interpretación de los resultados.
- d. Externa: es aquella que plantea la posibilidad de la generalización de los resultados. Los factores que pueden influir son el efecto reactivo de las pruebas, es decir aquello que aumenta o disminuye la sensibilidad del evaluado; la interacción, como el sesgo en la selección de técnicas y el tipo específico de aprendizaje; y las interferencias de las evaluaciones múltiples, como cuando al evaluado se le aplican sucesivas y múltiples evaluaciones.

2) Validez cualitativa:

- a. Triangulación: es la recolección de diferentes puntos de vista con el fin de compararlos sobre una misma evaluación e incorporando distintas metodologías en su análisis (García, 2002).
- b. Saturación: Según Hopkins (1985) implica reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la evaluación, a través de la repetición de la evaluación y la revisión del proceso (García, 2002).
- c. Negociación: se realiza contrastando los resultados obtenidos por el evaluador con los del evaluado, así como también contrastando su interpretación.

3) Validez de aprendizaje:

- a. Validez interna: tiene que ver con el hecho de conocer si el evaluador observa lo que pretende observar, es decir, que este no esté sesgado por factores personales ni prejuicios en el proceso de recolección de datos. Para esto, recurre a la replicación y comparación sistemática.
- b. Validez externa: implica que los constructos y postulados abstractos de la evaluación son aplicables a los del evaluado. Esto quiere decir, que el evaluador probó en diferentes escenarios el instrumento y este se ajusta a la realidad de los evaluados.

Hasta aquí desarrollamos la idea de validez, uno de los elementos que hacen a la construcción de los instrumentos de evaluación. El segundo elemento corresponde a lo que se conoce como “confiabilidad” y para su abordaje nuevamente retomaremos a García (2002), quien continúa con una recapitulación sobre las principales categorías y análisis. La confiabilidad en términos generales alude a aquello que refiere a la esperanza que se tiene sobre un acto y lo que se presume que sucederá a futuro. Con respecto a la evaluación de aprendizajes, es aquel esfuerzo que realiza un evaluador para asegurar la pertinencia y permanencia del procedimiento, las estrategias y los métodos utilizados para evaluar el aprendizaje. García (2002) presenta 3 clasificaciones: cuantitativa, cualitativa y hermenéutica.

1. Confiabilidad cuantitativa: refiere a la consistencia interna entre las técnicas y los instrumentos que, al replicar la evaluación utilizando los mismos métodos y estrategias, se llegue a idénticos resultados. Estos a su vez, se dividen en tres tipos de confiabilidad cuantitativa:
  - a. la repetición del instrumento con el tiempo suficiente.
  - b. pruebas paralelas, con técnicas similares.
  - c. división en mitades de la prueba, donde se observa la correlación obtenida de la consistencia interna de ambas mitades.
2. Confiabilidad cualitativa: es un proceso empírico que busca verificar la similitud entre el contexto del evaluador y el contexto del evaluado y depende de la descripción detallada del evaluador acerca del tiempo, lugar y cultura donde ocurre la evaluación. A su vez, la confiabilidad cualitativa se clasifica en:
  - a. Interna: es la congruencia existente entre las inferencias relativas al aprendizaje que se desprenden de constructos elaborados por el evaluador sobre un

aprendizaje tales como: narraciones y relatos concretos, varios evaluadores, revisión por otros evaluadores y datos registrados como videos, audios o fotografías.

- b. Externa: consiste en establecer condiciones empíricas que puedan ser repetidas por otros evaluadores que no implican la obtención de los mismos hallazgos, dado que estos dependen de los contextos socioculturales donde ocurre la evaluación. El evaluador aumenta la confiabilidad cuando tiene en cuenta el status del evaluado, es decir su rol social frente al aprendizaje y la evaluación; la selección de la evaluación, es decir que la descripción de las técnicas e instrumentos permiten replicar la evaluación; las situaciones y condiciones sociales, implican tener en cuenta el contexto físico, social e interpersonal donde se recolecta la información de la evaluación; las premisas y constructos analíticos, que implican una especificación adecuada de los mismos los cuales permiten caracterizar la evaluación; y los métodos y estrategias de recogida y análisis de la evaluación, siendo estos presentados de una forma clara.

Por último, el tercer enfoque presentado por García (2002), denominado “la hermenéutica”, está centrado en el sujeto que aprende para garantizar la validez y la confiabilidad en las evaluaciones desde la perspectiva de la interpretación o la hermenéutica, donde el conocimiento se concibe como la articulación de una comprensión originaria donde las cosas ya están descubiertas, abandonando la idea de un sujeto “vacío”. Se entiende como comprensión, en una situación pedagógica, a la idea del acuerdo hablado o escrito entre quien aprende y el profesor, y se logra a través del entendimiento, esta interpretación gramática y psicológica ayuda a la comprensión del aprendiz.

En el contexto de la hermenéutica planteada con García (2002) la evaluación de aprendizaje es un proceso social e investigativo focalizado en el aprendiz, construido, desarrollado y bajo el contexto de interrelaciones existentes entre el conocimiento y el aprendizaje y mediado por experiencias intersubjetivas condicionadas por procesos inteligentes, de pensamiento, conscientes, afectivos y emocionales.

En las evaluaciones de aprendizaje el concepto de validez se concibe como aquella interacción en la que los argumentos del aprendiz, al evaluarse a sí mismo, son confrontados e interpretados hasta lograr un consenso y entendimiento. Para garantizar

dicho proceso, en la información construida, es importante que queden documentadas las relaciones particulares existentes entre el aprendizaje y la evaluación. Este proceso se conforma por la auto y la coevaluación, las cuales, a través del método hermenéutico, adquieren validez y confiabilidad en las siguientes formas:

Validez:

- a. De contenido: tienen que ver con aquella evaluación que da respuesta a una pregunta pertinente, precisa y oportuna, que posibilita la reflexión. Esto da cuenta de que la experiencia intersubjetiva del aprendizaje es privada, pero que adquiere sentido y se hace pública a través de la comunicación dialógica.
- b. Cognitiva: la validez consiste en el esfuerzo del evaluador para desarrollar la capacidad creadora y procesos cognitivos, teniendo en cuenta las características específicas de la modalidad de auto y coevaluación.
- c. Ecológica: considera el uso contextual de la estrategia seleccionada para conocer si en la construcción de la auto y la coevaluación se reflejan los procesos, un ambiente óptimo, el ánimo, las motivaciones, los intereses, la comprensión y la solidaridad el evaluador y los coevaluados.
- d. De juicio: para validar el juicio construido la evaluación debe considerar aspectos afectivos, sociales y culturales del evaluador y los coevaluadores.
- e. De interpretación: tienen que ver con evidenciar los acuerdos establecidos entre el evaluador y los coevaluadores al compartir los resultados de la evaluación del aprendizaje.

La confiabilidad, según García (2002), se fundamenta en la intuición, la interpretación y el entendimiento, sin buscar inducir generalizaciones, sino más bien explicar lo particular. No obstante, tampoco es un proceso deductivo; más bien, es el resultado de la interacción entre el evaluador y el aprendiz, plasmada a través del lenguaje, que a su vez representa un proceso de transformación del aprendizaje. A esta idea se añade el factor de causalidad, que contempla la posibilidad de utilizar enlaces inferidos y operativos, trascendiendo lo meramente observable. En otras palabras, al considerar la autoevaluación y coevaluación como procesos, estos deben abarcar aproximaciones inferidas como resultado de un diálogo y comunicación.

A modo de síntesis el autor establece que para garantizar la confiabilidad hermenéutica se debe describir cómo se alcanzó la comprensión, interpretación,



acuerdos y convenimientos, detallando factores como el espacio, tiempo, estrategias para desarrollar el diálogo y la conversación y cualquier otro elemento que permita la claridad y visibilización del proceso sobre la discusión y conclusión de la evaluación del aprendizaje (García, 2002).

Con respecto a la tipología de la evaluación, desarrollaremos dos enfoques teóricos que contemplan la clasificación de las evaluaciones cuantitativas y las evaluaciones cualitativas con el objetivo de comprender la utilidad de ambas y establecer diferencias esenciales para este trabajo. En primer lugar, Ravela (2006) clasifica las evaluaciones entre aquellas que ponen atención a lo que todos los estudiantes deberían aprender y no pueden dar cuenta de todos los aprendizajes, como las externas; y en segundo lugar, aquellas que ponen foco en los procesos de aprendizaje de alumnos específicos pero que no permiten ofrecer información acerca del conjunto de un sistema educativo, como las internas.

El mismo autor aclara una posición conceptual acerca de las evaluaciones estandarizadas y su carácter cuantificable de resultados de aprendizaje, explicando que una prueba diseñada por un docente en un aula y otra diseñada a nivel central en una unidad especializada en evaluación siempre será un instrumento que busca captar un fenómeno cualitativo sin ninguna distinción que tenga que ver con su carácter externo o interno. Es decir, la misma prueba apunta a evaluar lo que el estudiante conoce y lo que puede hacer con el conocimiento.

Es en este sentido, que será estudiado el caso mencionado desde una perspectiva que Ravela (2006) describe como aquella que busca comprender la realidad de un sistema educativo y que tiene como fin (como toda evaluación externa) cuantificar el desempeño de ese grupo determinado de estudiantes. Esto no significa que no sea cualitativo, entendiendo que el instrumento no es lo mismo que la cuantificación de resultados de la aplicación del mismo.

Además como hemos expresado en otros apartados, consideramos fundamental tener en cuenta que los resultados de las evaluaciones estandarizadas sirven como dato esencial pero no suficiente para describir una situación del sistema educativo, orientar a los docentes y establecer qué deberían conocer los estudiantes.

## ii. Diversidad y evaluación

En este punto, debemos introducir la idea de diversidad en el marco de la evaluación, la cual abordaremos desde la construcción de un instrumento estandarizado para una población de estudiantes en situación de discapacidad. Ravela (2006) destaca que la definición de un recorte de conocimientos y competencias fundamentales para todo los estudiantes enmarcadas en una prueba estandarizada consiste en que los resultados sean comparables y esto implica que es necesario que las pruebas sean comunes para todos, al igual que la aplicación y corrección de la misma. Aquí trataremos de poner en tensión esta afirmación a través del estudio de un único caso que utiliza una prueba que realiza un recorte de contenidos y competencias, pero que, a diferencia de lo dicho por el autor, se pensó en el acceso de estudiantes con discapacidad por medio de diferentes modos de aplicación y corrección.

Por su parte Larripa (2015) amplía esta mirada acerca de la evaluación y la relaciona con el concepto de evaluación formativa, como un proceso de retroalimentación gradual y progresivo, que utiliza diferentes instrumentos o pruebas como parte de este proceso. Además, propone reflexiones pedagógicas acerca de qué es, en materia de objetos y contenidos, lo mínimo y lo común para todos los estudiantes. Para luego convertir las prácticas formativas de evaluación en objetos de diversificación, promoviendo diferentes recorridos, indicadores y prácticas de evaluación que ayuden a conocer y propiciar avances de los estudiantes. La autora considera que la educación se debe convertir en motor de justicia social, contemplando la singularidad de quienes aprenden y los ajustes institucionales y didácticos para que estos puedan acceder a los aprendizajes.

En relación a esta idea acerca de la educación como garante de la justicia social y su necesidad de contemplar las singularidades de quienes aprenden, es necesario en este punto introducir el concepto de configuraciones y/o apoyos de aprendizajes. Booth y Ainscow (2002) definen a las mismas como aquellos procesos destinados a eliminar lo que se conoce como barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Dichas barreras y los recursos que se utilicen para reducirlas pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras del sistema

educativo, tales como las instituciones, las comunidades, las políticas locales y nacionales.

Las configuraciones o apoyos son estrategias que pretenden eliminar lo que se conoce como “barreras para el aprendizaje”. Las barreras son aquellos obstáculos o impedimentos que resultan de la interacción entre las personas y el contexto. Las barreras más comúnmente identificadas pueden clasificarse en: de actitud, de comunicación, Físicas, Políticas, Sociales, Barreras de transporte, Barreras al aprendizaje y la participación (Corvarrubias Pizarro, 2019).

Para este estudio utilizaremos la clasificación elaborada por Pedro Covarrubias Pizarro (2019) para el campo de la educación inclusiva sobre las barreras para el aprendizaje y la participación. La misma toma como base las dimensiones culturales, políticas y prácticas de la escuela inclusiva que proponen Booth y Ainscow (2015, como se citó en Covarrubias Pizarro, 2019):

- Culturales: son aquellas que se relacionan con la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y están relacionadas con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Se clasifican en culturales e ideológicas, las primeras refieren a la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas; las segundas tienen que ver con representaciones donde se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas mediante juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones (Corvarrubias Pizarro, 2019).
- Políticas: son aquellas que tienen relación con la normatividad y legislación de las instituciones educativas y que por medio del cumplimiento de las mismas o la necesidad de nuevos mecanismos de inclusión rigen la vida educativa en todos sus aspectos. Estas inciden en la organización del centro, las autoridades, los procesos de gestión, los procesos de profesionalización docente, entre otros (Corvarrubias Pizarro, 2019).

- Prácticas: se clasifican en barreras de accesibilidad y didácticas. Las barreras de accesibilidad refieren a aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación de los y las estudiantes con discapacidad y se encuentran en el entorno social, comunitario, en la misma escuela o el aula. Las barreras didácticas refieren a los procesos de enseñanza y aprendizaje y se presentan en la interacción del estudiante dentro del aula y el trabajo docente, especialmente en los aspectos metodológicos de enseñanza, evaluación, implementación del currículo, actividades y organización (Corvarrubias Pizarro, 2019).

### iii. Actores del proceso

Las políticas públicas, según la perspectiva de Knoepfel, Larrue e Hinojosa Dieck (2007), se definen como una serie de acciones intencionalmente coherentes orientadas a abordar un problema identificado como colectivo, con el propósito final de beneficiar a los grupos sociales que experimentan los efectos negativos del problema, es decir, los beneficiarios. Estos autores consideran esencial comprender los actores involucrados, los recursos que movilizan y el marco institucional en el cual operan las políticas para explicar la diversidad de resultados obtenidos.

En este contexto, nos centraremos principalmente en la definición de los actores, lo cual proporcionará el marco para comprender y analizar la herramienta metodológica seleccionada para entender el dispositivo desde la perspectiva del grupo de actores responsables del diseño del dispositivo de evaluación para estudiantes con discapacidad. Esta definición se basa en la comprensión del papel de los actores en el diseño o implementación de una política, donde un actor puede desempeñar un rol directo o indirecto, tangible o intangible, dependiendo de sus intereses y posibilidades de acción (Knoepfel, Larrue e Hinojosa Dieck, 2007).

Para el caso de este estudio, nos concentramos en comprender a aquellos actores designados por las autoridades político-administrativas como responsables de elaborar el diseño del dispositivo en cuestión. Según Knoepfel, Larrue e Hinojosa Dieck (2007), estos actores se consideran "racionales", ya que se preocupan por las consecuencias de sus propias decisiones y acciones. No obstante, es importante señalar

que estos actores tienen limitaciones en relación con la política, ya sea por razones cognitivas, afectivas, culturales o vinculadas a la biografía del individuo, del grupo social o de la situación momentánea que puede generar límites u oportunidades para la acción.

Para sintetizar los tres apartados mencionados hasta aquí, podemos afirmar que primeramente se aborda la evaluación como una oportunidad para mejorar los aprendizajes dentro de un proceso continuo. Se destaca la importancia de entender la evaluación como una herramienta para mejorar la enseñanza, y se exploran diversas estrategias y herramientas de evaluación, profundizando en los conceptos de validez y confiabilidad. Luego, se analiza la relación entre diversidad y evaluación, introduciendo conceptos clave como configuraciones de aprendizaje y barreras para el aprendizaje, lo que contribuye a una comprensión más amplia de la evaluación inclusiva. Finalmente, se examina el papel de los actores en el proceso de diseño de las políticas públicas, lo que servirá como marco teórico para el entendimiento del rol de los actores involucrados en el caso de estudio.

### III. ANTECEDENTES

En la construcción de la presente investigación, se procedió a la revisión y análisis de antecedentes divididos en tres dimensiones fundamentales. En la primera parte, se exploran las discusiones teóricas contemporáneas centradas en las evaluaciones estandarizadas. La segunda sección aborda investigaciones relevantes que se enfocan en la temática de las evaluaciones en entornos educativos caracterizados por su diversidad de aprendizajes. Por último, la tercera parte examina antecedentes específicos relacionados con experiencias vinculadas a dispositivos diseñados para estudiantes con discapacidad. Este enfoque integral nos permite situar nuestra investigación en el contexto de las principales corrientes teóricas y prácticas existentes en estos ámbitos.

#### i. Discusiones teóricas

Según las consultas realizadas al momento de esta investigación, las indagaciones revelaron que las evaluaciones externas suscitan debates teóricos vinculados a las dificultades inherentes a la estandarización de los rendimientos escolares. No obstante, se ha constatado un consenso en la literatura consultada, donde se reconoce cierta utilidad de estas evaluaciones en diversas instancias y estrategias destinadas a mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y las políticas implementadas en los sistemas educativos.

En primer lugar, Gómez Yepes (2004) aborda el enfoque contemporáneo en torno a los conceptos de calidad educativa y su vinculación con las pruebas estandarizadas. Este autor critica la perspectiva economicista de la educación, argumentando que se ha establecido la necesidad de estándares educativos elevados para impulsar la productividad y competitividad en un mundo globalizado e inestable. Es decir que, las autoridades educativas determinan el rendimiento de los estudiantes por medio de sistemas estandarizados, fuertemente relacionados con la economía, y estos se miden como parámetros de calidad de la instrucción que se imparte en las instituciones. El problema de esto, según el autor, es que la información con la que se cuenta desconoce otras habilidades, competencias, actitudes y saberes implícitos. Además, predomina la competencia como factor clave para impulsar la mejora de los

aprendizajes basadas en el alto rendimiento para el cumplimiento de parámetros estandarizados determinados por la economía global. Por lo tanto, las definiciones de calidad resultan obsoletas, diversas o confusas.

Además, agrega que los resultados que se obtienen provienen de grandes grupos poblacionales y dejan afuera los pequeños progresos individuales o de grupos pequeños. En relación a esto último, agrega la importancia que tiene la evaluación formativa para generar ambientes de aprendizajes con estudiantes de bajo desempeño y que estas pruebas fomentan la inequidad educativa cuando cierta parte alcanza niveles altos y olvidan aquellos que, por diversos motivos, no alcanzaron resultados esperados. Por último concluye que, si bien sirven para tener una idea general no son lo suficientemente individualizadas para servir como instrumento de mejora y propone que el concepto de calidad se aborde desde el desarrollo sostenible de la comunidad en la que se inserta (Gómez Yepes, 2004).

En segundo lugar, Daniel García (2018) resume y reflexiona acerca de los pros y los contras de las pruebas estandarizadas y brinda propuestas para la orientación educativa. Según este autor, no existen pruebas infalibles ya que cualquier evaluación de medición está sujeta a error. Cuestiona el hecho de que se prioricen resultados en lugar de procesos y que se informe cómo están los estudiantes en comparación con ciertos estándares. Estos estándares dan surgimiento a la mercantilización del sistema educativo propio de los sistemas neoliberales y, como consecuencia, un aumento de las desigualdades debido a que las pruebas perjudican a aquellos estudiantes que no se ajustan al funcionamiento de estas e ignoran diferentes metodologías para enseñar y aprender.

A pesar de esto, el autor realiza una última reflexión en la que reconsidera que las pruebas pueden seguir utilizándose, no como única manera de recolectar datos, sino incorporándose dentro de un marco de evaluación formativa como estrategia para promover la mejora de la enseñanza. También destaca la importancia de la orientación educativa en el proceso de la toma de pruebas para informar y capacitar acerca de los pros y contras a docentes, estudiantes y comunas (García, 2018).

En tercer lugar, Barrenechea (2010) explica que, si bien las evaluaciones estandarizadas son útiles para recabar datos rápidamente y con un costo bajo poseen limitaciones para medir los logros de un sistema o las posibilidades de los estudiantes para acceder a instancias académicas superiores. Este autor utiliza el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) para explicar que existen diferentes modos de aprender de los estudiantes y las pruebas con estándares de rendimiento no logran evaluarlos de forma integral. Para dar solución a esto propone la observación como el método de evaluación de aprendizajes más efectivo.

Otra de las críticas realizadas por Barrenechea (2010) tiene que ver con lo que se entiende por “currículo real”, el cual refiere a contenidos y formas de estructurar el aprendizaje; y el “currículo oculto”, como aquel que sucede en el interior de las escuelas y que transforma significativamente el modo de aprender individual. El problema es la falta de coherencia que se refleja en las evaluaciones estandarizadas, ya que éstas no logran medir lo que los estudiantes realmente saben, dejando de lado las aptitudes propias del currículo oculto y evaluando solamente una selección del currículum real.

El mismo autor también señala los riesgos de enseñar para un test donde sucede que las escuelas otorgan prestigio a los resultados obtenidos y los profesores comienzan a privilegiar contenidos evaluados, dejando de lado la profundización y contenidos que no son evaluados por no estar en los estándares; en algunos casos, se incentiva a aquellos estudiantes que no alcanzan los niveles esperados de estas pruebas a enviarlos a los grupos de educación especial; y el riesgo de incentivar a los estudiantes a hacer trampa con los resultados, afirmando que existen diferentes artimañas para adulterarlos, como por ejemplo, promover que aquellos estudiantes que poseen bajos rendimientos no asistan ese día o fraguar las hojas en las que los estudiantes vuelcan sus resultados. Por último, pone en tela de juicio la falta de consideración del origen étnico, cultural, social y económico de los estudiantes a la hora de evaluar rendimientos escolares lo que produce una brecha entre los que logran buenos resultados y los que fracasan (Barrenechea, 2010).



En cuarto lugar y en estrecha sintonía con este planteamiento, el trabajo de Rappoport y Mena (2015) examina diversos aspectos de las pruebas estandarizadas, señalando que estas ejercen una "influencia adversa" en la construcción de un sistema inclusivo. Esta perspectiva se fundamenta en la noción de que las evaluaciones estandarizadas pueden propiciar formas de exclusión al pasar por alto los progresos académicos de ciertos estudiantes. Esto puede ocurrir debido a que el diseño de las pruebas no contempla sus capacidades y experiencias vitales, porque se les excluye directamente de su realización, no se les brinda la oportunidad de realizar evaluaciones más sensibles a sus diferencias, o porque la información proporcionada por las pruebas no se utiliza para mejorar la calidad de su enseñanza.

Destacan también que las pruebas poseen una mirada instrumental porque se consideran una herramienta para alcanzar metas sociales productivas y laborales, en línea con el enfoque economicista que realiza Gómez Yepes (2004) mencionado en los primeros párrafos de este apartado. Esto significa que se centran en una imagen global de los sistemas, dejando de lado los grupos de alumnos, particularmente vulnerables de sufrir exclusión escolar. En muchos casos, según las autoras, son las propias pruebas las que no se adaptan, por ejemplo, a grupos de estudiantes con necesidades específicas derivadas de la discapacidad.

Sin embargo, Rappoport y Sandoval Mena (2015) destacan que, en las evaluaciones internacionales PISA impulsadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) fueron incluidas las enmiendas que establecen que las exclusiones de alumnado con discapacidad no deben superar el 2,5% de estudiantes en un centro. A pesar de este dato, advierten que en algunos países las escuelas especiales fueron excluidas del muestreo e invitan a pensar en la importancia que poseen estas evaluaciones para la toma de decisiones políticas. Además, agregan que estas evaluaciones tienden a estereotipar y jerarquizar las escuelas entre buenas o malas y solo priorizar la importancia de los resultados, cuyo único fin pareciera ser la comparación entre escuelas o países. Finalmente, proponen una evaluación que sea accesible a todos los alumnos y destacan que una evaluación puntual no resulta suficiente para tomar decisiones que afecten estudiantes, docentes, centros, recursos ni

normativa. Además, sugieren que los resultados deben estar acompañados de contribuciones para la mejora que apunten a la cohesión e integración social de las comunidades a las que pertenecen (Rappoport y Sandoval Mena, 2015).

Los autores mencionados hasta aquí poseen una mirada crítica que apunta a las limitaciones de las evaluaciones estandarizadas, sin embargo algunos autores destacan su importancia para consensuar conocimientos y competencias básicas, establecer parámetros para mejorar los sistemas educativos y fundamentalmente abordar la cuestión de la calidad educativa.

El enfoque de Pérez y Soto (2014) respecto al propósito de la evaluación estandarizada y externa se aborda en su publicación "Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas". En esta obra, los autores explican que las pruebas internacionales buscan que los datos derivados de la evaluación y comparación de los sistemas escolares, mediante indicadores comunes proporcionen información sobre la calidad de la educación como servicio público y se posicionen como herramientas válidas para el diagnóstico y la mejora del sistema educativo. En otras palabras, la comparación de los resultados puede ser útil para identificar problemas, reconocer fortalezas y debilidades, así como para identificar y destacar buenas prácticas derivadas de los excelentes resultados obtenidos. Por otro lado, en términos de recursos económicos se reconoce que estas evaluaciones son de bajo costo dado que es posible gestionar y controlar por fuera del sistema educativo y rápidamente traducir los resultados en estrategias políticas con el fin de mejorar los sistemas educativos (Pérez y Soto, 2014).

Las evaluaciones externas proporcionan datos que ayudan a obtener diagnósticos de situación, estimar las fortalezas y debilidades en ciertas áreas del saber que se convierten en llamados de atención para atender las deficiencias y posibilitan la reflexión de los implicados. Además, se consideran evaluaciones sumativas que pueden inducir o desencadenar en una evaluación formativa (Pérez y Soto, 2014).

Díaz López y Osuna Lever (2016) analizan los dispositivos de evaluaciones internacionales más reconocidos y las discusiones alrededor de esto y afirman que desde la década de los noventa se aplican diferentes evaluaciones con el fin conocer el

funcionamiento de los sistemas educativos y que gracias a esto actualmente existen numerosos estudios e informes que dan cuenta del rendimiento alcanzado por los estudiantes. Además, reconocen que existe un consenso unificado sobre el rendimiento de los estudiantes, en los dominios evaluados, que representan un indicador de calidad educativa y esto ha facilitado el intercambio y el desarrollo de un lenguaje común entre países. Además, esto produce un impacto positivo en los países que implementan estos dispositivos ya que confluye la construcción y acumulación de capacidad técnica (elaboración de pruebas, incorporación de preguntas de respuesta abierta, muestreo, control de las aplicaciones, análisis de datos y modos de difusión).

Por su parte, Ravela (2010) aporta a esta concepción optimista sobre las evaluaciones estandarizadas a través de una investigación exploratoria en la cual explica cómo pueden las evaluaciones estandarizadas enriquecer las prácticas de evaluación en aula. El autor señala que, si los resultados y materiales asociados a las pruebas llegan a las escuelas y los docentes se apropian de ellos, los efectos positivos son altos: en primer lugar porque ayuda a tomar conciencia sobre la importancia de la adquisición de temas y capacidades que todos deben aprender y esto no siempre se refleja en la organización de la enseñanza de los maestros; en segundo lugar, porque permite propiciar una apertura del docente hacia nuevos conceptos en relación a la didáctica y las formas de evaluar a los estudiantes; en tercer lugar, los docentes utilizan los instrumentos de las evaluaciones para incorporarlos a su propia propuesta educativa (aunque se reconoce también que esto puede significar entrenar a los estudiantes para responder pruebas estandarizadas); por último, el estudio pudo demostrar que las evaluaciones estandarizadas permiten el desarrollo de la conciencia y las capacidades de los maestros en relación a la evaluación que realizan en el aula, poniendo atención en los procesos cognitivos de los estudiantes, además desarrollan capacidades técnicas para la construcción de instrumentos de evaluación para lo que no suelen tener formación específica.

## ii. Evaluaciones externas y diversidad

Tal como se mencionó al comienzo de este apartado hasta aquí hemos recuperado algunas discusiones teóricas que abordan la temática de la evaluación externa, en esta segunda parte se desarrollan los antecedentes de investigaciones halladas relacionadas con el objeto de este estudio focalizando en dispositivos y/o instrumentos de evaluación externa y sus procesos de diseño. Para el caso se consultaron investigaciones que estudien aspectos técnicos de las evaluaciones estandarizadas, evaluaciones diseñadas para estudiantes con discapacidad y los procesos de diseño alrededor de ellas.

El estudio de Yus, Fernández, Gallardo, Barquín, Sepúlveda (2013) se centra en el análisis de las competencias científicas en la prueba internacional PISA, realizada por la OCDE. Estos autores, utilizando un método de triangulación cualitativa y cuantitativa, reflexionan sobre las limitaciones de PISA en la evaluación de competencias científicas. Encuentran que la prueba tiene un enfoque analítico y fragmentado en disciplinas, capacidades y habilidades, careciendo de una visión holística que incluya componentes de motivación social y ética. La evaluación individual no refleja adecuadamente la adquisición de competencias en el entorno escolar, lo que suscita el interés particular de este análisis en los aspectos técnicos utilizados y la viabilidad de la prueba para evaluar.

Un segundo estudio, liderado por Ferrer y Arregui (2003), examina las experiencias de varios países latinoamericanos (Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Estados Unidos, México, Perú y Uruguay) que participaron en tres pruebas internacionales: LLECE, TIMSS y PISA. El análisis se centra en la exploración de riesgos y beneficios de esta participación, así como en las condiciones técnicas y políticas asociadas. Se concluye que es crucial utilizar la información de estas pruebas para generar opiniones y sensibilizar a audiencias antes de tomar decisiones políticas o pedagógicas. Asimismo, se destaca la importancia de considerar aspectos técnicos y contextuales, mantener coherencia y comunicación entre los medidores de resultados y los tomadores de decisiones curriculares, y realizar un seguimiento constante de las decisiones políticas y las prácticas educativas derivadas de los resultados obtenidos.

Consideramos pertinente esta investigación ya que ofrece como conclusiones, hallazgos y sugerencias acerca de cómo contextualizar pruebas estandarizadas.

Un tercer estudio acerca de los resultados del estudio PIRLS del año 2001 (Gómez Vera, 2008) que evalúa, en 35 países, las competencias en lectura de niños de 9 y 10 años, busca construir modelos estadísticos que permitan identificar los factores que determinan las diferencias entre los puntajes obtenidos, los objetivos de lectura planteados en la prueba y las competencias evaluadas. Se halla que el rendimiento de los alumnos varía dependiendo del tipo de texto al que haga referencia la pregunta y a la competencia que suponga utilizar para responder y esto se explica a través de factores como la lengua o la zona geográfica, así como también los hábitos y las actitudes frente a la lectura en un primer lugar y en un segundo lugar factores relacionados con la enseñanza.

Nuevamente se destaca, en esta investigación, la necesidad de incluir factores asociados al contexto del estudiante y resulta relevante para este estudio dado que se puede inferir la necesidad de revisar la estandarización contemplando aspectos asociados a la diversidad.

En consonancia con esto, se encuentra la investigación de Chica Gómez, Galvis Gutiérrez y Ramírez Hassan (2010) quienes analizan los resultados en matemáticas y lenguaje de las pruebas ICFES Saber 11o del segundo semestre de 2009 en Colombia. Utilizando una metodología econométrica, analizan factores influyentes como el origen social, nivel socioeconómico, locación del estudiante, nivel educativo y expectativas maternas, rol docente, infraestructura y tipo de jornada escolar. Los hallazgos revelan que condiciones económicas favorables impactan positivamente en los rendimientos, los padres con mayor nivel educativo influyen en la enseñanza, existen diferencias de género en matemáticas, la jornada completa contribuye a un mejor desempeño, y los estudiantes con jornada nocturna tienden a ubicarse en niveles más bajos.

Los estudios de Ferrer y Arregui (2003) y Chica Gómez, Galvis Gutiérrez y Ramírez Hassan (2010) nos muestran aquellos elementos que inciden en los resultados que se obtienen en las pruebas estandarizadas. Ambos resultan interesantes para este

estudio dado que aportan una mirada técnica y a su vez analítica de los instrumentos de evaluación externa y los alcances y limitaciones que poseen en relación a la estandarización y la consideración de aspectos sociales y culturales de los estudiantes.

Para finalizar, mencionaremos algunos antecedentes de experiencias relacionadas con evaluaciones estandarizadas para estudiantes con discapacidad.

El estudio de LeRoy, Samuel, Deluca y Evans (2018) “Students with special educational needs within PISA, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” aborda el Objetivo 6 de "Los Términos de Referencia de PISA 2018 y los objetivos a largo plazo para PISA". Este objetivo destaca la necesidad de hacer a PISA más inclusivo, especialmente para estudiantes con discapacidad. Se centra en explorar cómo la tecnología puede mejorar la inclusión, realizando ensayos a pequeña escala para evaluar el impacto de adaptaciones específicas y su disponibilidad en las tasas de exclusión, conforme a las directrices de la Junta de Gobierno de PISA (2013).

Dicho estudio examinó la usabilidad de la plataforma de evaluación PISA en computadora, buscando identificar qué ítems pueden ser accesibles para personas con discapacidades mediante tecnología de asistencia. Los resultados indican que solo algunos ítems fueron completamente accesibles, con estudiantes comprendiendo y respondiendo a la mayoría de ellos de forma independiente, excepto aquellos con discapacidades visuales que dependían de lectores de pantalla. Se señala que la plataforma actual de PISA necesita adaptaciones para cumplir con las pautas de accesibilidad del Consorcio World Wide Web (W3C), sugiriendo esfuerzos adicionales en el desarrollo de formatos alternativos y visualización de las unidades de PISA. Se recomienda crear pruebas más accesibles con ítems menos complejos y establecer pautas para la asistencia humana. Sin embargo, se advierte que implementar estas recomendaciones requeriría esfuerzos adicionales tanto en los equipos de desarrollo de pruebas y plataformas de PISA como en los países participantes, con posibles impactos en el alcance del trabajo y el presupuesto (LeRoy, Samuel, Deluca y Evans, 2018).

Otro estudio realizado por Maritza García-Toro (2023), denominado “Apuntes sobre la Evaluación de Competencias Genéricas en estudiantes Universitarios con discapacidad”, se enfoca en la evaluación de competencias genéricas en estudiantes

universitarios con discapacidad. A través de una revisión documental, aborda la percepción de los estudiantes, los criterios de inclusión educativa y los ajustes razonables en exámenes de Estado en Colombia. Los resultados revelan que los retos en la evaluación no difieren significativamente de la población general, destacando la necesidad de ajustes en instrumentos, formatos y tiempos. Se sugieren adaptaciones metodológicas, recursos tecnológicos y apoyos humanos para mejorar la accesibilidad. Además, se propone evaluar competencias genéricas por tipo de discapacidad y considerar la adquisición de estas competencias en la evaluación de la calidad educativa. El estudio resalta la importancia de la flexibilidad en la evaluación para garantizar la equidad en distintas condiciones.

Por otro lado, se halló un estudio realizado en un centro de formación profesional que adaptó un dispositivo de evaluación de competencias profesionales para incluir a estudiantes con discapacidad intelectual. Realizado en un centro ocupacional en Galicia, se ajustaron e implementaron los instrumentos de evaluación del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) para estudiantes con discapacidad intelectual en operaciones de fabricación y montaje de accesorios y complementos de aluminio. Los resultados confirmaron la validez de la adaptación, evidenciando un impacto positivo en las oportunidades laborales en la Comarca do Sar. Este estudio destaca que, con la adaptación adecuada en la evaluación de competencias profesionales y una formación apropiada, las personas con discapacidad intelectual pueden lograr resultados positivos y tener reales oportunidades de inserción sociolaboral (Docampo Núñez y Morán de Castro, 2014).

En otro enfoque de experiencias, encontramos una investigación sobre la “Evaluación psicométrica de la Escala ARC-INICO de Autodeterminación para adolescentes con discapacidad intelectual” un instrumento de evaluación que mide la independencia para decidir y actuar en jóvenes con discapacidad intelectual, capacidad intelectual límite o dificultades de aprendizaje (Verdugo, Vicente, Fernández-Pulido, Gómez-Vela, Wehmeyer, & Guillén, 2015).

Este estudio pretendió presentar el proceso de desarrollo y validación de un nuevo instrumento de evaluación de la autodeterminación para jóvenes con discapacidad

intelectual. Con una muestra de 279 participantes de 11 a 19 años, los resultados indicaron la confiabilidad de la escala y sus secciones. La herramienta se revela útil para implementar prácticas basadas en evidencia y diseñar estrategias de intervención individualizadas. No obstante, se reconoce la necesidad de investigaciones adicionales para fortalecer su aplicación y utilidad educativa (Verdugo, Vicente, Fernández-Pulido, Gómez-Vela, Wehmeyer, & Guillén, 2015).

Para concluir con este apartado, el análisis teórico sobre las evaluaciones estandarizadas revela una serie de perspectivas y enfoques diversos. Algunos académicos critican estas pruebas por su enfoque economicista, su falta de consideración hacia las diferencias individuales y la mercantilización de la educación que generan. Además, se plantean preocupaciones sobre su capacidad para medir competencias y habilidades más allá de lo estandarizado.

Por otro lado, existen defensores de las evaluaciones estandarizadas que reconocen su utilidad para proporcionar datos comparables a nivel internacional, detectar fortalezas y debilidades en los sistemas educativos y brindar una base para la toma de decisiones políticas y pedagógicas.

En cuanto a las investigaciones encontradas, se destaca la importancia de contextualizar las pruebas estandarizadas y considerar factores técnicos y políticos en su implementación. Además, se exploran posibilidades para mejorar la accesibilidad de estas evaluaciones a estudiantes con discapacidad, lo que podría contribuir a una mayor inclusión educativa.



## IV. METODOLOGÍA

La investigación es de carácter cualitativo, utilizándose un diseño exploratorio y descriptivo. El caso analizado comprende el estudio en profundidad de los instrumentos y los documentos alrededor del proceso como una de las herramientas empleadas para el estudio del proceso de diseño. Esto son:

1. Instrumentos diseñados
2. Fundamentación de la propuesta.
3. Guía de implementación.
4. Descriptores de los ítems planteados de ambas áreas.
5. Informe de resultados.
6. Informe narrativo de la experiencia.
7. Presentaciones utilizadas para comunicar la experiencia
8. Otros materiales.

Finalmente, se utilizó la herramienta de *Grupos Focales* para comprender en profundidad el dispositivo y su proceso de diseño y un ejercicio de consulta a expertos basado en la metodología “*delphi*”.

### i. Grupos Focales

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), los *focus groups* consisten en encuentros de pequeños o medianos grupos (5 a 10 personas) en los cuales los participantes dialogan en torno a uno o más temas en un ambiente relajado e informal, bajo la guía de un especialista en dinámicas de grupo. Se convoca a un conjunto de individuos y se les permite trabajar en relación a las variables, categorías, eventos o temas objetivos de la investigación.

Para esta investigación, se convocó a un grupo integrado por 20 personas las cuales fueron las encargadas del diseño técnico del instrumento. A su vez, de este universo participaron 10 mujeres, provenientes de diferentes localidades del conurbano bonaerense quienes se identificaban como integrantes de la “Comisión de Evaluación de Aprendizajes de Educación Especial”. La mayoría de ellas con funciones activas, durante ese momento, en instituciones de la modalidad educación especial.

Esta comisión se conformó en el año 2019 con el fin de diseñar el instrumento y, según lo mencionado por las integrantes participantes de los Focus Group, su convocatoria se realizó a través de las autoridades educativas provinciales, donde se gestiona la modalidad de Educación Especial. Entre los integrantes de dicha comisión había docentes, supervisores de algunos distritos escolares, equipos técnicos de las instituciones, directores de escuelas y miembros técnicos del nivel central.

Los perfiles profesionales de las participantes del Focus Group eran en su mayoría docentes de educación especial, también había psicólogas y fonoaudiólogas. El rango de edad de las participantes, al momento de la aplicación de este método, era de 35 a 50 años, con 10 años mínimos de experiencia en Educación Especial.

Finalmente, en agosto del 2021 se realizaron dos sesiones de trabajo en las que participaron 5 personas por sesión, conformando un total de 10 participantes.

Las etapas del método aplicado fueron tres:

1. *Elaboración de un guión semiestructurado de preguntas basadas en los siguientes tópicos (Ver Anexo):*
  - El grupo de trabajo y los roles: conocer quiénes lo integran, cómo y por qué fueron convocados y qué tareas realizaba cada uno/a.
  - Fortalezas y debilidades del proceso: comprender, según la perspectiva de los actores, qué aspectos del proceso resultaron positivos y negativos.
  - El proceso de diseño de los instrumentos: identificar cómo se organizó el trabajo, qué etapas reconocen y cuál fue el plan de trabajo diseñado para alcanzar el diseño de los instrumentos.
  - El dispositivo diseñado: identificar las características de los instrumentos.
  - Las tensiones alrededor del proceso: conocer los puntos de conflicto de intereses entre los actores y las discusiones técnicas alrededor de la construcción de los instrumentos.
  - Sensaciones finales: reconocer y recuperar ideas y pensamientos compartidos sobre el proceso.
2. *Aplicación del método:*

Como se mencionó anteriormente, se convocó al grupo designado como responsable del diseño y elaboración del dispositivo. Este se denominó “Comisión de Evaluación de Aprendizajes de Educación Especial”.

Para esta investigación, se logró contactar a 10 integrantes de la comisión con quienes se realizaron dos encuentros de trabajo. Luego de esto se aplicó un cuestionario de profundización de los datos relevados en el focus group, el cual fue distribuido abiertamente para ser completado de forma voluntaria a las 10 participantes y fue respondido por 5 de ellas (4 docentes, 1 inspectora), quienes sumaron algunos datos y validaron la información recolectada del focus group.

Dado que el interés de este estudio estuvo focalizado en la caracterización del instrumento y su proceso de diseño, se buscó conocer algunas de las fortalezas y debilidades del dispositivo reconocidas por los actores involucrados, su mirada sobre el proceso de diseño y el resultado del mismo desde un punto de vista retrospectivo y analítico.

### *3. Desglose de la información obtenida*

Para la presentación de los datos obtenidos se consideraron los tópicos formulados, las respuestas construidas entre todos los miembros y su posterior validación de las mismas a través de un formulario de google que contenía un resumen de los datos obtenidos en cada tópico. Participaron de la aplicación del focus group 10 mujeres conformando un grupo integrado por 2 supervisoras, 3 personas de equipo técnico, 2 directoras y 4 docentes. El formulario de validación fue respondido por 4 de ellas (1 supervisora, 1 miembro de equipo técnico y 2 docentes).

## **ii. Método “Delphi”**

El método Delphi es una técnica estructurada para recopilar y procesar sistemáticamente las opiniones de expertos sobre un problema específico, con el fin de alcanzar un consenso grupal. Se define como experto a alguien con formación y experiencia en un área que le permite ofrecer juicios concluyentes sobre el tema (García Valdés y Suárez Marín, 2013).

Para la aplicación de esta metodología se convocaron expertos relacionados con las temáticas de evaluación educativa, evaluación de sistemas educativos e inclusión educativa.

El proceso tuvo una primera etapa de convocatorias a diferentes especialistas, reconocidos académicamente, por su experiencia profesional y por estar vinculados a los temas antes mencionados (Ver anexo). En una segunda etapa, se les proporcionaron los instrumentos junto a un instructivo y formulario estructurado para completar. Este último, implicaba que el/la experto/a debía revisar y analizar los instrumentos contruidos para el dispositivo de evaluación en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemáticas y luego completar el formulario estructurado. Todo el proceso se desarrolló en 5 meses de trabajo de agosto a diciembre del año 2023.

Resumiendo, esta investigación se caracteriza por ser cualitativa de diseño exploratorio y descriptivo para la cual se utilizaron el análisis de documentos e instrumentos, la aplicación de un focus group y cuestionarios de profundización y la aplicación del método delphi. En los siguientes apartados se desglosa el análisis y los resultados obtenidos de cada uno de ellos.

## V. EXPLORANDO LA GÉNESIS DEL DISPOSITIVO: ANÁLISIS DEL DISEÑO

Con el propósito de caracterizar y analizar el dispositivo diseñado, así como identificar las fortalezas y debilidades del proceso de elaboración, se consultaron diversos documentos. Estos materiales fueron facilitados tanto por el organismo responsable de la experiencia como por fuentes de acceso libre, lo que posibilitó la realización del análisis presentado en esta sección.

A continuación se detallan los documentos que fueron objeto de trabajo:

- 1) Los instrumentos elaborados que conforman el dispositivo, incluyendo 3 de Matemáticas y 3 de Prácticas de Lenguaje.
- 2) Informe de resultados, elaborado al finalizar la experiencia por el organismo responsable.
- 3) Otros documentos, como presentaciones utilizadas para visibilizar y comunicar la experiencia durante el proceso de diseño, así como informes complementarios.

Conocer a fondo el dispositivo implicó un análisis exhaustivo de los instrumentos mediante su caracterización. Se llevó a cabo un análisis comparativo de cada una de las consignas presentadas, los contenidos seleccionados y las estrategias evaluativas. Además, los documentos elaborados fueron útiles para continuar caracterizando el dispositivo. En esta fase, se identificaron objetivos, la fundamentación de la propuesta, posicionamientos pedagógicos y políticos asociados, así como estrategias de accesibilidad y flexibilidad utilizadas para construir dicho dispositivo.

### i. Los instrumentos

Como se mencionó previamente, el diseño de esta experiencia abarcó la creación de seis instrumentos, tres de Prácticas del Lenguaje y tres de Matemáticas. Según el informe de la Dirección General de Cultura y Educación (2019) sobre este dispositivo, cada instrumento se concibió como un recorrido a elección del estudiante para evaluar los aprendizajes deseados. Esto implicó que cada área de aprendizaje contara con tres recorridos distintos, tanto para Matemáticas como para Prácticas del Lenguaje. Cada uno de estos ofrecía diferentes niveles de apoyo y configuraciones, que

el docente aplicador debía seleccionar para el estudiante según su propio criterio o bien el estudiante mismo podía solicitar.

Dichos instrumentos poseían algunas orientaciones específicas para el/la estudiante y el/la aplicador/a tales como:

- El estudiante podía elegir qué instrumento utilizar para cada consigna, pudiendo variar su recorrido por los tres instrumentos. Para ello, podía contar con la guía del docente aplicador/a.
- Si bien el recorrido podía tener variaciones, en la resolución de las consignas debían respetar la condición de elegir un instrumento por consigna.
- Según las necesidades del estudiante, cada instrumento en su conjunto podía tener más o menos configuraciones o recursos de apoyo.
- Los contenidos evaluados en los instrumentos eran los mismos para todos, la diferencia estaba en la cantidad de apoyos que se consideraban.
- El docente podía leer las consignas y escribir las respuestas del estudiante, considerando este recurso como un apoyo más.

Para el análisis de los instrumentos, se solicitó permiso a las autoridades correspondientes para acceder al material. A continuación, se presenta una tabla de análisis de los instrumentos, en la cual se compararon las consignas y la forma en que fueron presentadas en cada uno de ellos. Al final, se añade una columna de "observaciones y análisis" donde se detallan aspectos que no coinciden con las premisas u orientaciones mencionadas, así como elementos o recursos identificados como "claves" para la resolución de las consignas:

**Cuadro Nro. 1 . Análisis de los instrumentos de Matemática**

| Matemática  |                     |                     | Acciones solicitadas                                                                                                         |                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                | Observaciones                                                                                                    | Análisis interpretativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------|---------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Consigna N° | Contenido evaluado  | Tipo de consigna    | Instrumento I                                                                                                                | Instrumento II                                                                                                                                                                             | Instrumento III                                                                                                                                                                                |                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1           | Números naturales   | Problema matemático | Leer, comprender y completar un cuadro con el resultado de la respuesta utilizando operaciones de suma y resta.              | Leer, comprender y elegir entre opciones la respuesta correcta (aplicando operaciones de suma y resta) y completar un cuadro con la opción elegida                                         | Leer, comprender, observar imágenes referenciales y completar un cuadro con la respuesta correcta (aplicando operaciones de suma y resta). Utilizar billetes y alfajores reales para resolver. | Uso de material concreto: billetes falsos y alfajores reales.<br>Agregado de imágenes referenciales (un billete) | En los tres instrumentos el estudiante debe resolver un problema matemático, aplicando operaciones de suma y resta. La variación entre los instrumentos radica en la cantidad de apoyos visuales, referencias numéricas asociadas a imágenes y la posibilidad de utilizar material concreto. Aunque difieren en la cantidad de acciones requeridas por el estudiante, el contenido a evaluar y la consigna permanecen inalterados. En el instrumento II se observan más recursos visuales que en el I y el III y la consigna está presentada con mayor desglose, es decir que el estudiante debe reconocer primero el objeto del problema a través de imágenes, después asociarlo a un número y por último resolver la operación del problema. |
| 2           | Geometría y espacio | Problema matemático | Leer, comprender, observar un mapa con indicaciones geográficas y resolver un múltiple choice aplicando operaciones de suma. | Leer, comprender, observar un mapa con indicaciones geográficas y números, resolver un múltiple choice aplicando una operación de suma e identificar la respuesta correcta que resuelve el | Leer, asociar la lectura a imágenes representativas y comprender el problema. Luego, observar un mapa con indicaciones geográficas y números y señalar en el mismo mapa la respuesta correcta. | Uso de material concreto: tarjetas con imágenes                                                                  | No se observa modificación de contenido pero si mayor cantidad de apoyos en los instrumentos II y III a través del uso de material concreto y configuraciones tales como indicadores visuales en el mapa y dentro del propio texto. El instrumento III se infiere que es guiado por el apoyo de un docente (considerando que el dispositivo habilita a intervenir como un apoyo más) dado que, este posee más cantidad de apoyos y configuraciones lo que implica que el estudiante debe realizar más acciones secuenciadas para llegar a la respuesta final.                                                                                                                                                                                  |

|   |                     |                       |                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---|---------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |                     |                       |                                                                                                                                                                                                                                                                             | problema                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 3 | Geometría y medidas | Problema matemático   | Leer, comprender, observar y reconocer medidas en un gráfico, y elegir la opción correcta que resuelve el problema de un conjunto de operaciones posibles (suma y multiplicación). Además, resolver la operación que da respuesta al problema y colocar el resultado final. | Leer y comprender el problema, observar y reconocer medidas en un gráfico, identificar en un cuestionario de opción múltiple qué operación es necesaria para resolver el problema (suma, resta, multiplicación o división) y escribir el signo que representa la operación elegida (por ejemplo, suma (+)). Finalmente, elegir entre las opciones el resultado correcto. | Leer y comprender el problema. Identificar, entre opciones de material concreto disponible (varias cintas, con distintas medidas) y proporcionado por el docente, cuál es el elemento concreto que resuelve el problema planteado. | Cuando se habla de material concreto, en este caso fueron cintas de telas con diferentes medidas pero puede ser cualquier elemento tangible que sirva para representar algún elemento de la consigna. Se observa intervención del docente. | En los tres instrumentos se pretende que se resuelva el mismo problema, sin embargo, en el proceso de resolución se identifican diferentes estrategias. En el I, el estudiante debe recurrir al conocimiento de operaciones básicas y aplicarlas; en el II primero debe reconocer la operación que debe realizar, luego identificar el símbolo que la representa y por último aplicarla; y en el III, debe ir probando diferentes medidas hasta reconocer qué material es el correcto para resolver el problema, sin recurrir al uso de operaciones matemáticas. Entre los instrumentos II y III la diferencia está en la cantidad de pasos que debe realizar el estudiante para llegar al resultado final. El instrumento III se diferencia del I y el II porque este requiere de la acción-comprobación por parte del estudiante y una vez obtenida la respuesta, con ayuda del docente y un instrumento de medida, se obtiene el resultado final. |
| 4 | Números naturales   | Identificar y ordenar | Observar 6 imágenes, reconocer los números asociados a las imágenes y ordenarlos de mayor a menor.                                                                                                                                                                          | Observar 3 imágenes, reconocer los números asociados a las imágenes y ordenarlos de mayor a menor.                                                                                                                                                                                                                                                                       | Observar 4 imágenes y los números asociados. Completar un cuadro que indica una secuencia y ordenar los números de menor a mayor                                                                                                   | En el instrumento III se observa mayor cantidad de elementos de estilos, tales como la remarcación de los cuadros y los números.                                                                                                           | En esta consigna no se observan variaciones significativas entre los instrumentos. Sin embargo, se identifican mayor cantidad de señalamientos o elementos resaltados a través de recursos de estilo (colores, negritas, cuadros, etc.), especialmente en el instrumento III. También se observa una variación en la cantidad de elementos a ordenar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |



|   |                                       |                  |                                                                                                    |                                                                                                   |                                                                                                   |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---|---------------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 | Composición y descomposición numérica | Múltiple choice  | Elegir entre opciones de descomposición numérica, la operación correcta para llegar al número 2000 | Elegir entre opciones de descomposición numérica, la operación correcta para llegar al número 200 | Elegir entre opciones de descomposición numérica, la operación correcta para llegar al número 20  | No se observa intervención del docente. | Si bien la consigna es la misma para los 3 instrumentos, para el ejercicio de descomposición numérica, en el instrumento I, se utiliza un número de 4 cifras, en el II de 3 y en III de 2 cifras observándose lo que podría interpretarse como una modificación en el nivel de complejidad de la consigna.                                         |
| 6 | Medidas                               | Unir con flechas | Asociar 7 nombres de objetos con la unidad de medida que corresponda                               | Asociar 3 imágenes de objetos con nombres de las unidades de medidas que correspondan.            | Asociar 3 imágenes de objetos con imágenes y nombres de las unidades de medidas que correspondan. | No se observa intervención del docente  | En este caso, si bien el proceso de resolución de la consigna es el mismo, el contenido se presenta con modificación en las cantidades de objetos a asociar, siendo el I el que más tiene y el II y III los que menos tienen. En el instrumento III se agregan más imágenes referenciales. La consigna y el procedimiento es la misma en los tres. |

*Fuente: elaboración propia*

Para resumir, en los instrumentos diseñados para evaluar los contenidos de matemáticas establecidos en el marco curricular de enseñanza para el 6° de la Provincia de Buenos Aires se pueden realizar las siguientes conclusiones sobre el análisis de los mismos:

- En la mayoría de las consignas, el contenido evaluado es el mismo en los tres instrumentos, indicando que todos buscan determinar si el estudiante ha adquirido ese conocimiento específico o no.
- Las variaciones observadas entre las consignas presentadas en los instrumentos tienen que ver en su mayoría con apoyos visuales y elementos materiales concretos. Dependiendo del instrumento, poseen más o menos apoyos observándose un incremento gradual de los mismos.
- Se identifican algunas consignas donde se infiere la intervención del docente, especialmente en los instrumentos II y III, donde las consignas se desglosan en varios pasos que debe cumplir el estudiante para la resolución final de las mismas. Dichos pasos deben ser guiados por el docente dado que, si no se

realizan secuencialmente, no se obtiene el resultado final. En algunos casos, las consignas incluyen este rol de forma explícita y en otros de manera implícita.

- Aunque no se observan modificaciones significativas de contenido, se pueden encontrar consignas con problemas matemáticos u operaciones básicas, donde, según el instrumento, existen variaciones en la información necesaria para resolverlos. Es decir, se encuentran diferencias en las cifras o en la cantidad de datos u opciones presentadas en un cuestionario de opción múltiple. Un ejemplo de esto es un problema en el que, en el instrumento I, el dato clave para resolverlo es el número 2000, mientras que en el II es el 200 y en el III el 20. Estas variaciones evidencian distintos niveles de complejidad con los que fueron presentadas las consignas, ya que al estudiante puede llevarle más tiempo resolver una consigna con una mayor cantidad de opciones o bien resolver un problema matemático que implique un número con más cifras que aquellos instrumentos que lo reducen.
- Se observa que cuando hay más cantidades de configuraciones y apoyos en las consignas el estudiante debe realizar más acciones, alargando el tiempo de resolución de la misma.
- Los apoyos observados en estos instrumentos fueron aquellos que pretenden disminuir las barreras de accesibilidad visual, motora e intelectual.

**Cuadro Nro. 2 . Análisis de los instrumentos de Prácticas del Lenguaje**

| Prácticas del Lenguaje |                                                      |                                                 | Acciones solicitadas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Observaciones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Análisis interpretativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Consigna N°            | Contenido evaluado                                   | Tipo de consigna                                | Instrumento I                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Instrumento II                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Instrumento III                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1                      | Género literario: personajes, estructura y recursos. | Lectura, comprensión de texto y multiple choice | <p>Leer y comprender un texto.</p> <p>Identificar, en una lista de palabras, los personajes y nombrar sus emociones.</p> <p>Ordenar secuencialmente una lista de hechos significativos del texto.</p> <p>Identificar el espacio y tiempo del relato, en una lista de opciones, y reconocer a través de sinónimos otros recursos literarios.</p> | <p>Leer y comprender un texto.</p> <p>Reconocer, en una lista de imágenes y palabras, los personajes e identificar en cada uno sus emociones a través de una lista de palabras con íconos representativos.</p> <p>Reconocer, en una lista de hechos, el orden secuencial en el que ocurrieron e identificar el espacio y el tiempo en una lista con imágenes representativas.</p> | <p>Leer y comprender un texto.</p> <p>Reconocer, en una lista de imágenes referenciales y palabras, los personajes del cuento y las emociones que los motivan, con apoyo de íconos y recursos gráficos como el uso de recuadros y colores para resaltar partes importantes de la consigna.</p> <p>Reconocer el orden secuencial de los hechos en un listado de opciones.</p> <p>Determinar las características del espacio y el tiempo en un listado de secuencias, con ayuda de imágenes representativas.</p> | <p>En el instrumento II se observa en las consignas el verbo “señala” que indica la intervención del docente.</p> <p>En el instrumento III se identifican más verbos que indican la intervención docente tales como “señalar o mostrar”.</p> <p>En el instrumento III se incluye de forma explícita la participación del docente en la consigna señalando la posibilidad de que el estudiante resuelva oralmente la respuesta y el docente la registre en el instrumento.</p> | <p>No se observan modificaciones de contenido pero sí variaciones graduales en la cantidad de apoyos que van en aumento del instrumento I al III. Estos son recursos tipográficos, imágenes referenciales e intervención del docente a través de la lectura del texto o bien el registro de la respuesta del estudiante.</p> |

|      |                                           |                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|-------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2    | Género informativo, estructura y recursos | Lectura y comprensión de texto. | <p>Responder preguntas de comprobación lectora a través de un múltiple choice.</p> <p>Identificar el género del texto en un multiple choice.</p> <p>Reconocer información importante del texto en un verdadero o falso.</p>                                                                                                                                                                                                                                   | <p>Responder preguntas de comprobación lectora a través de un múltiple choice.</p> <p>Reconocer información importante del texto en un verdadero o falso.</p> | <p>Responder preguntas de comprobación lectora a través de un múltiple choice, con opciones de palabras e imágenes referenciales.</p> <p>Resolver un verdadero o falso para reconocer información del texto, con apoyo de imágenes referenciales en cada ítem de la consigna.</p> | El instrumento III contiene imágenes con información clave del cuento y una descripción que refuerza el contenido. En el instrumento II y III se elimina la actividad que evalúa el género del texto. | En los 3 instrumentos se evalúa la comprensión lectora. Solo en el instrumento I se agrega el reconocimiento del género del texto lo que implica una modificación de contenido evaluado.                                                                                                                                                                           |
| 3. a | Género literario, estructura y recursos   | Lectura de texto y comprensión  | <p>Identificar personajes y reconocer sus características en un multiple choice.</p> <p>En un listado de palabras del texto, describir el significado de cada una de ellas.</p> <p>Responder una pregunta de comprobación lectora. Identificar la estructura del texto y reconocer recursos de cohesión. Utilizar verbos para construir oraciones relacionadas con el texto. Conocer y reflexionar sobre el uso de las preposiciones y su funcionamiento.</p> | no se incorpora esta consigna                                                                                                                                 | no se incorpora esta consigna                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                       | Esta consigna solo aparece en el instrumento I y se agregan contenidos evaluados como coherencia y cohesión, género, estructura y recursos del lenguaje lo que implicaría una modificación sustancial sobre el contenido evaluado o bien la complejidad del instrumento. Se desconocen los motivos por los cuales no se incorpora en el resto de los instrumentos. |

|     |                                           |                                                 |                               |                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.b | Texto periodístico, estructura y recursos | Lectura de texto, comprensión y multiple choice | no se incorpora esta consigna | Leer y comprender un texto.<br>Explorar los paratextos con ayuda de imágenes referenciales e identificar el tema principal.<br>Identificar tipos de textos de una lista con imágenes que reflejan distintas estructuras y contenidos de texto. | Leer y comprender el texto.<br>Explorar los paratextos, con ayuda de las imágenes referenciales, identificar el tema principal del texto.<br>Identificar qué acción realiza el protagonista de la historia y otros detalles informativos de espacio-tiempo, por medio de imágenes representativas. | Se identifica en el instrumento II la intervención del docente dado que las consignas dan cuenta de su participación a través de la posibilidad de que el docente lea el texto y el estudiante responda oralmente, siendo el docente quien registra la respuesta en el instrumento. | Entre el instrumento II y III, se observan mayores apoyos de imágenes, en ambos está prevista la intervención docente si fuera necesario por parte del estudiante para leer o ayudar a señalar/marcar las opciones correctas. Se modifica una de las acciones de la consigna siendo en el II la identificación de tipos de textos y en el III el reconocimiento del protagonista y sus características, es decir hay una modificación del contenido evaluado. |
|-----|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Fuente: elaboración propia*

Para resumir, en los instrumentos diseñados para evaluar los contenidos de Prácticas del Lenguaje establecidos en el marco curricular de enseñanza para el 6° de la Provincia de Buenos Aires se pueden observar las siguientes conclusiones sobre el análisis de los mismos:

- Se encuentran variaciones graduales en la cantidad de apoyos que van en aumento del instrumento I al III, tales como recursos tipográficos, imágenes referenciales e intervención del docente.
- Las intervenciones del docente pueden ser explícitas porque está presente su participación en la consigna o bien implícitas porque se infiere a través de verbos como “mostrá o señalá” que no pueden ser registrados por el propio estudiante. En este último caso, el docente debe intervenir resolviendo la consigna según lo que el estudiante le haya mostrado o señalado, también puede obtener la respuesta del estudiante de manera oral y el docente es quien registra la respuesta en el instrumento.

- Se identifica una modificación leve del contenido evaluado en el instrumento I dado que, si bien en ambos se evalúa el género informativo como tipo de texto, se incluyen dos textos diferentes con distintas consignas y subconsignas. Además, en el instrumento I se incorpora un contenido que no está presente en el instrumento II y III. En este caso, sí se puede interpretar que dicha consigna posee mayor complejidad en la resolución para el estudiante que el II y el III, no solo porque se evalúan más contenidos, sino porque además posee menos apoyos para resolver las consignas.
- Se identifican recursos de diseño gráfico mayormente usados en el instrumento II y III como apoyos visuales para resaltar información clave del texto o partes importantes de las consignas a completar. Podemos interpretar que son utilizadas para guiar y ordenar al estudiante en su recorrido dentro del instrumento para acompañar la resolución de las consignas.
- Se observa que el dispositivo de Prácticas del Lenguaje omite en algunos de sus instrumentos algunas consignas, lo que produce diferencias en los contenidos y modos de evaluar por lo que puede ser una dificultad para estandarizar e interpretar las respuestas a gran escala. Se desconoce el motivo y no se descarta un error involuntario en la impresión de los instrumentos.

## 2. Informe de resultados

El “Informe de Evaluación de Aprendizajes en Educación Especial” es un documento elaborado por la Dirección General de Cultura y Evaluación de la Provincia de Buenos Aires y publicado en diciembre del 2019, que contiene información sobre el proceso de diseño, implementación y análisis de los resultados del dispositivo de evaluación aplicado. Para los fines de esta investigación, se utilizaron los datos relacionados con el diseño del dispositivo y se realizó una síntesis de los apartados considerados relevantes para abordar tres preguntas centrales las cuáles tienen como fin caracterizar y analizar el dispositivo:

- ¿Cómo se puede atender la diversidad en las distintas formas de expresión de los aprendizajes dentro de un dispositivo de evaluación externa?

- ¿Cómo se construye un instrumento de evaluación de aprendizajes para un universo de estudiantes con diferentes formas de acceso y expresión de aprendizajes?
- ¿Cuál es el enfoque utilizado para garantizar la equidad y la imparcialidad en el proceso de evaluación?

Al centrarnos en estos aspectos, se busca obtener una comprensión más profunda del dispositivo de evaluación y sus implicaciones en el contexto educativo.

*1. Análisis de los objetivos, metas y fundamentación expuestos en el informe de resultados*

Con respecto a la primera cuestión relacionada con la atención a la diversidad, el informe da algunas pistas sobre esto en sus objetivos, metas y fundamentación planteada.

En los objetivos se plantean dos aspectos, el primero concierne a la práctica de evaluar y el segundo la utilización de la misma como insumo para la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizajes (DGCyE, 2019, p.8):

*Objetivos:*

*Evaluar los procesos de aprendizajes de los estudiantes en situación de discapacidad que asisten a sedes de escuelas especiales de la provincia de Buenos Aires.*

*Formular y reformular aportes para la mejora de las prácticas de enseñanza y de los aprendizajes.*

Con respecto a las metas, se pueden vislumbrar expectativas relacionadas con el alcance del instrumento diseñado y la idea de realizar un recorte de contenidos para evaluar aprendizajes (DGCyE, 2019, p.8):

*Metas:*

- *Evaluar al menos 10 escuelas de gestión pública y privada para la obtención de resultados de aprendizajes en Prácticas del Lenguaje y Matemática.*
- *Realizar un recorte singular de cada trayectoria educativa, que permita valorar tanto el producto como el proceso, de una forma flexible y con la participación activa de los estudiantes, en el marco del diseño curricular del nivel.*

De la fundamentación se seleccionaron algunas ideas principales esbozadas en el informe, las cuales brindan claridad sobre el posicionamiento de quienes diseñaron el dispositivo y sobre el concepto de evaluación, diversidad y obtención de datos (DGCyE, 2019, p.10):

*(...)podemos definir la evaluación como:*

- una oportunidad cuyo objetivo es que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades. Es decir, la evaluación vinculada con la idea de ayudarlos a aprender y a reconocerse aprendiendo;*
- una oportunidad para el aprendizaje, que se logra con propuestas de trabajo significativas y relevantes para las áreas que se enseñan, entamándose necesariamente con la enseñanza y el diseño curricular, contemplando que en las decisiones que se toman están presentes las concepciones sobre qué y cómo enseñar.*

*(...) A partir de la evaluación se podrán interpretar los datos y reformular estos en propuestas y proyectos transformadores para las instituciones del sistema educativo (...)*

*(...)La información obtenida constituye una herramienta valiosa a la hora de reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas e institucionales, llevando al planteamiento de nuevos interrogantes, así como a redireccionar o elaborar propuestas pedagógicas y políticas con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.*

*(...) Se trata de una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución educativa. La evaluación invita a los docentes a revisar las propuestas vigentes en las instituciones escolares y brinda elementos para reflexionar e incorporar modificaciones que las convierten en instancias de retroalimentación y dispositivos de mejora de los aprendizajes. En este sentido, buscan ofrecer conceptos y herramientas que interpelen las concepciones y creencias de los docentes acerca de la evaluación, con la intención de favorecer diálogos e intercambios que vehiculicen propuestas significativas de evaluación.*

*(...)Las evidencias de aprendizajes, se focalizan en la recolección de información para fundamentar los juicios y decisiones en el proceso pedagógico.”*

*(...)El diseño de situaciones de enseñanza supera el concepto de evaluación, ya que es necesario reflexionar qué se busca con ella, qué es lo que se evalúa e identificar evidencias desde la posición de docentes reflexivos, y así*



*incrementar la comprensión acerca de los estudiantes, su aprendizaje y la enseñanza. Este posicionamiento permitirá la toma de decisiones pedagógicas en el diseño y orientación de trayectorias educativas, donde serán considerados los diferentes modos de aprender y enseñar y el impacto en la re-significación de las organizaciones institucionales y prácticas docentes (...).*

Para sintetizar las afirmaciones anteriores, podemos decir que la evaluación se concibe como una oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos, reconozcan sus logros y debilidades, y aprendan a auto reconocerse en su proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos son considerados una herramienta valiosa para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas e institucionales, para mejorar la calidad educativa. Además de su impacto en el estudiante, se entiende que la evaluación también afecta a las familias y a la propia institución educativa. Invita a los docentes a revisar y mejorar sus propuestas educativas a través de una retroalimentación constructiva. En este sentido, se busca brindar conceptos y herramientas que cuestionan las concepciones y creencias docentes sobre la evaluación, promoviendo un diálogo enriquecedor y un intercambio que conduzca a propuestas significativas de evaluación para el beneficio de todo el sistema educativo.

De la fundamentación también se pudieron extraer algunos datos relacionados con el diseño del dispositivo (DGCyE, 2019, p.10):

*Este dispositivo provincial surge del trabajo colaborativo y constructivo de representantes de escuelas públicas de la modalidad de educación especial de ambas gestiones tanto estatales como privadas.*

*Esta mirada colectiva que se construye sobre la escuela a partir de los procesos de autoevaluación, implica la integración de diferentes metodologías, técnicas y dinámicas de trabajo, con el propósito de elaborar valoraciones acerca de las prácticas educativas.*

*Este Dispositivo de Evaluación propone valorar tanto el producto como el proceso, de una forma flexible, y con la participación activa de los estudiantes, referenciándose en el diseño curricular.*

Se menciona la creación de este dispositivo, el cual surge de la colaboración y construcción conjunta de representantes de escuelas públicas y privadas de educación especial. Con una mirada colectiva de la escuela mediante procesos de autoevaluación, involucrando diversas metodologías, técnicas y dinámicas de trabajo para valorar las prácticas educativas. Se destaca la flexibilidad de la evaluación y la participación activa de los estudiantes en este proceso. Asimismo, se menciona que el dispositivo se basa en el diseño curricular como referencia para llevar a cabo las valoraciones.

Retomando las tres preguntas mencionadas al comienzo de este apartado, se sintetiza la información obtenida extraída de los objetivos, metas y fundamentación desarrollada en el informe:

Pregunta 1: ¿De qué forma se puede atender la diversidad en las distintas formas de expresión de los aprendizajes dentro de un dispositivo de evaluación externa?

Se destaca la importancia de la evaluación como una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, reconozcan sus fortalezas y debilidades, y aprendan a través de propuestas significativas y relevantes. Se enfatiza la necesidad de contemplar la diversidad de formas de acceso y expresión de aprendizajes, así como la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación. Además, se menciona que la evaluación proporciona datos e información valiosa para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas e institucionales, lo que sugiere que puede contribuir a atender la diversidad de expresiones de aprendizaje.

Pregunta 2: ¿Cómo se construye un instrumento de evaluación de aprendizajes para un universo de estudiantes con diferentes formas de acceso y de expresión de aprendizajes y sin antecedentes?

El texto menciona que el dispositivo de evaluación se diseñó de manera colaborativa y constructiva, involucrando a representantes de escuelas de gestión públicas y privadas de educación especial. Destaca que se valora tanto el producto como el proceso de aprendizaje, de manera flexible y con la participación activa de los estudiantes. También se menciona la importancia de reflexionar sobre los objetivos y

contenidos de la evaluación, identificar evidencias y tomar decisiones pedagógicas basadas en la comprensión de los estudiantes y su forma de aprender. Estos elementos sugieren que la construcción del instrumento de evaluación considera la diversidad de formas de acceso y expresión de aprendizajes y busca adaptarse a las necesidades del universo de estudiantes evaluados.

Pregunta 3: ¿Cuál es el enfoque para garantizar la equidad y la imparcialidad en el proceso de evaluación?

El enfoque para garantizar la equidad y la imparcialidad en el proceso de evaluación se basa en varios principios fundamentales delineados en el informe de resultados. Estos principios están arraigados en la noción de que la evaluación es una herramienta poderosa que no solo mide el rendimiento, sino que también tiene el potencial de impulsar mejoras significativas en la educación y promover la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo.

El enfoque de equidad y la imparcialidad se manifiesta a través de la consideración de la diversidad de modos de aprender y enseñar. Se busca incrementar la comprensión de los estudiantes, su aprendizaje y la enseñanza, lo que a su vez permite tomar decisiones pedagógicas informadas en el diseño y orientación de las trayectorias educativas. Este enfoque inclusivo se refleja en la atención a las diferencias y en el impacto en la reconfiguración de las prácticas institucionales y docentes para responder a las necesidades de todos los estudiantes (DGCyE, 2019, p. 10).

## *2. Análisis de las características del proceso de construcción del dispositivo expuestas en el informe de resultados*

Sobre la construcción de los instrumentos, se halla un apartado en el mismo informe donde se indica que se llevó a cabo un proceso participativo para diseñar estas pruebas. Una Comisión de Evaluación conformada por representantes de diversas instituciones trabajó en la construcción de seis instrumentos de evaluación en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. Se contó con la colaboración de especialistas y se tuvo en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje, que busca promover la diversidad y eliminar barreras en el acceso al aprendizaje.

### 3. *Análisis de las diferencias entre los instrumentos expuestas en el informe*

Como se mencionó en varios apartados, se indica en el mismo informe que el dispositivo constaba de tres instrumentos para cada área a evaluar: Matemáticas y Prácticas del Lenguaje. Este diseño tuvo la intención de permitir que el estudiante utilizara cualquiera de los tres, según sus necesidades de apoyo y configuraciones, con la única excepción de que debían elegir uno para cada consigna. A continuación, se presenta un extracto donde se describen las diferencias entre los tres instrumentos diseñados:

**Cuadro Nro. 3 . Diferencias entre Instrumentos**

| <b>Instrumento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>1</b>                                                                                                                                                                                                                  | <b>2</b>                                                                                                                                                                                                                  | <b>3</b>                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Qué diferencias existen?                                                                                                                                                                                                                                                                           | Producción y/o evocación espontánea ante cada consigna. Identificar, organizar y priorizar la información. Reconocer herramientas y recursos para resolución de las consignas.                                            | Reconocimiento de la respuesta a partir de facilitadores con guía del docente y/o aplicador.                                                                                                                              | Asociación directa a partir del material presentado (concreto, gráfico).                                                                                                                                                  |
| Ejemplo 1<br><br>Bloque de Matemática "Geometría y medidas"                                                                                                                                                                                                                                         | Reconocer, organizar, priorizar y resolver la operación.                                                                                                                                                                  | Resolver reconociendo datos, indicadores, estimando, ensayando, etc. la posible respuesta.                                                                                                                                | Aproximación a la posible respuesta con material concreto para la resolución del problema.                                                                                                                                |
| Ejemplo 2<br>Práctica del lenguaje<br>Objetivo: Leer a través del docente, con otros y por sí mismo en torno a la literatura.<br>CONTENIDO Y MODO DE CONOCER:<br>Desarrollar criterios para valorar y analizar obras literarias: reconocer motivaciones de los personajes (explícitas e implícitas) | Denominar las motivaciones de personajes. ¿Cómo están o se sienten los personajes?                                                                                                                                        | Reconocer las motivaciones de los personajes ¿Cómo están o se sienten? Señalar o marcar.                                                                                                                                  | Reconocer las motivaciones de los personajes . Señalar, marcar, mostrar, buscar. El estudiante puede elegir entre más cantidad de opciones y con menos distractores.                                                      |
| Kit de apoyo                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Hojas, lápiz, regla, goma, tarjetas con imágenes impresas en color para ambas áreas evaluadas, un rectángulo, cinta de diferentes tamaño, calculadora y imágenes de billetes a disposición del aplicador y el estudiante. | Hojas, lápiz, regla, goma, tarjetas con imágenes impresas en color para ambas áreas evaluadas, un rectángulo, cinta de diferentes tamaño, calculadora y imágenes de billetes a disposición del aplicador y el estudiante. | Hojas, lápiz, regla, goma, tarjetas con imágenes impresas en color para ambas áreas evaluadas, un rectángulo, cinta de diferentes tamaño, calculadora y imágenes de billetes a disposición del aplicador y el estudiante. |

*Fuente: Recorte extraído del Informe de Resultados, DGCyE, 2019*

Para sintetizar el cuadro, se observan dos diferencias claves entre los instrumentos que analizaremos a continuación:

- Modos de expresión de los aprendizajes: el instrumento I está diseñado para que el estudiante realice un recorrido autónomo a través de funciones ejecutivas tales como identificar, reconocer, organizar, etc. El II incluye el apoyo del

docente/aplicador como facilitador de la expresión del saber y el III la ayuda de material concreto y la función de asociación con este.

- Acciones para la resolución de consignas: el instrumento I prioriza la resolución de la respuesta final, es decir se prioriza el resultado. El II pretende que el/la estudiante realice una estimación/ensayo de la posible respuesta final. Finalmente, el III, con el uso del material concreto, tiene como fin la aproximación a la respuesta.

#### *4. Contenidos y criterios de evaluación*

En el mismo informe se halla un apartado que busca dar cuenta de los contenidos evaluados en cada instrumento y los criterios de evaluación para cada uno de ellos. Se observa que, así como se clasifican por área curricular (Prácticas del Lenguaje y Matemáticas) también se clasifican por instrumento. Con respecto a esto último, pareciera ser que los contenidos son los mismos pero los criterios de evaluación se modifican según cada instrumento.

#### **Cuadro Nro. 4. Contenidos y modos de conocer instrumento I Prácticas del Lenguaje**

## Práctica de Lenguaje

### Instrumento 1

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipos textuales    | Contenidos: conceptos y modos de conocer.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Cuento             | Desarrolla criterios para valorar y analizar las obras literarias. Sigue las relaciones temporales en el relato narrativo. Desarrolla criterios para valorar y analizar obras literarias. Reconoce y da sentido a distintos recursos literarios, como metáforas, juegos de palabras, recursos polifónicos y polisémicos. |
| Texto: informativo | Busca y elige información relevante al tema y define criterios de selección. Elige obras literarias para leer con otros e individualmente. Diferencia la lectura de textos narrativos, poéticos, instructivos, informativos. Lee y conversa en profundidad para aprender más sobre el tema en estudio.                   |
| Nota periodística  | Establece vinculaciones entre el texto y la imagen para producir sentido en la lectura. Elige obras literarias para leer con otros e individualmente. Diferencia la lectura de textos narrativos, poéticos, instructivos, informativos.                                                                                  |

*Fuente: Recorte extraído del Informe de Resultados, DGCyE, 2019*

### Cuadro Nro. 5. Contenidos y modos de conocer instrumento II Prácticas del Lenguaje

#### Instrumento 2

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipos textuales   | Contenidos: conceptos y modos de conocer.                                                                                                                                                                                                                    |
| Cuento            | Desarrolla criterios para valorar y analizar las obras literarias. Reconoce los personajes, sus motivaciones explícitas e implícitas. Sigue las relaciones temporales en el relato narrativo. Desarrolla criterios para valorar y analizar obras literarias. |
| Informativo       | Busca y elige información relevante al tema y define criterios de selección. Lee y conversa en profundidad para aprender más sobre el tema en estudio.                                                                                                       |
| Nota periodística | Establece vinculaciones entre el texto y la imagen para producir sentido en la lectura. Elige obras literarias para leer con otros e individualmente. Diferencia la lectura de textos narrativos, poéticos, instructivos, informativos.                      |

*Fuente: Recorte extraído del Informe de Resultados, DGCyE, 2019*

**Cuadro Nro. 6. Contenidos y modos de conocer instrumento III Prácticas  
del Lenguaje****Instrumento 3**

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipos textuales   | Contenidos: conceptos y modos de conocer.                                                                                                                                                                                                                    |
| Cuento            | Desarrolla criterios para valorar y analizar las obras literarias. Reconoce los personajes, sus motivaciones explícitas e implícitas. Sigue las relaciones temporales en el relato narrativo. Desarrolla criterios para valorar y analizar obras literarias. |
| Informativo       | Busca y elige información relevante al tema y define criterios de selección. Lee y conversa en profundidad para aprender más sobre el tema en estudio.                                                                                                       |
| Nota periodística | Establece vinculaciones entre el texto y la imagen para producir sentido en la lectura. Lee, mira y discute textos de la prensa gráfica, la televisión y documentales.                                                                                       |

*Fuente: Recorte extraído del Informe de Resultados, DGCyE, 2019*

Principales hallazgos en los criterios asociados a los instrumentos de Prácticas del Lenguaje:

Se puede observar que hay similitudes y diferencias en los enfoques de evaluación entre los tres instrumentos. Por ejemplo, en el caso del cuento, todos los instrumentos evalúan la capacidad de desarrollar criterios para valorar y analizar las obras literarias y reconocer los personajes y sus motivaciones. Sin embargo, en el caso del texto informativo, el instrumento III destaca la capacidad de leer, mirar y discutir textos de la prensa gráfica, la televisión y documentales, mientras que los otros dos instrumentos enfatizan en la conversación en profundidad para aprender más sobre el tema en estudio.

Es importante destacar que los instrumentos 2 y 3 tienen algunas similitudes en cuanto a las capacidades evaluadas, pero también presentan algunas diferencias en la redacción de los enunciados y en los elementos a evaluar. Estas diferencias pueden deberse a niveles de complejidad diferentes en la evaluación.



**Cuadro Nro. 7 Contenidos y modos de conocer instrumento I**  
**Matemática**

**Matemática**

**Instrumento 1**

|                                 |                                                                                                                               |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bloques disciplinares           | Contenidos: conceptos y modos de conocer.                                                                                     |
| Operación con números naturales | Resolver problemas variados de suma y resta.                                                                                  |
| Geometría y espacio.            | Se orienta en el macro espacio comunica posiciones y desplazamientos produce y realiza interpretaciones planas en el espacio. |
| Geometría y medida.             | Relaciona perímetro, área y lado en el rectángulo.                                                                            |
| Números naturales.              | Usa y conoce los números.                                                                                                     |
| Números naturales.              | Compone y descompone números en forma aditiva y multiplicativa                                                                |
| Medidas.                        | Reconoce unidades de longitud, capacidad y peso. Identifica equivalencias entre unidades de medidas.                          |

*Fuente: Recorte extraído del Informe de Resultados, DGCyE, 2019*

**Cuadro Nro. 8 Contenidos y modos de conocer instrumento II**  
**Matemática**

**Instrumento N° 2.**

|                                 |                                                                                                                                 |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bloques disciplinares           | Contenidos: conceptos y modos de conocer.                                                                                       |
| Operación con números naturales | Resolver problemas variados de suma y resta.                                                                                    |
| Geometría y espacio.            | Se orienta en el macro espacio. Comunica posiciones y desplazamientos. Produce y realiza interpretaciones planas en el espacio. |
| Geometría y medida.             | Relaciona perímetro, área y lado en el rectángulo.                                                                              |
| Números naturales.              | Usa y conoce los números. Compone y descompone números en forma aditiva y multiplicativa analizando el valor posicional.        |
| Medidas.                        | Reconoce unidades de longitud, capacidad y peso. Identifica equivalencias entre unidades de medidas.                            |

*Fuente: Recorte extraído del Informe de Resultados, DGCyE, 2019*



**Cuadro Nro. 9. Contenidos y modos de conocer instrumento III**  
**Matemática****Instrumento N° 3.**

|                                 |                                                                                                                                 |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bloques disciplinares           | Contenidos: conceptos y modos de conocer.                                                                                       |
| Operación con números naturales | Resolver problemas variados de suma y resta.                                                                                    |
| Geometría y espacio.            | Se orienta en el macro espacio. Comunica posiciones y desplazamientos. Produce y realiza interpretaciones planas en el espacio. |
| Geometría y medida.             | Relaciona perímetro, área y lado en el rectángulo.                                                                              |
| Números naturales.              | Usa y conoce los números. Compone y descompone números en forma aditiva y multiplicativa analizando el valor posicional.        |
| Medidas.                        | Reconoce unidades de longitud, capacidad y peso. Identifica equivalencias entre unidades de medidas.                            |

*Fuente: Recorte extraído del Informe de Resultados, DGCyE, 2019*

Principales hallazgos en los criterios asociados a los instrumentos de Matemática:

Podemos observar que los tres instrumentos comparten los mismos aspectos a evaluar en cada una de las áreas: Operación con números naturales, Geometría y espacio, Geometría y medidas, Números naturales y Medidas.

Es importante notar que los instrumentos 1, 2 y 3 son muy similares entre sí, con pequeñas variaciones en la redacción de algunos enunciados, pero en general, evalúan los mismos modos de conocer.

### iii. Otros documentos

Se tuvo acceso a documentos utilizados durante el 2019, elaborados por la Comisión convocada para el diseño del dispositivo y la Dirección de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación y Cultura. Estos son algunas presentaciones y un informe complementario, donde se pudo conocer que:

1- El dispositivo contemplaba discapacidades específicas, las cuáles serían representativas de la población a la cual aplicar este instrumento. Los documentos consultados las detalla y denomina de la siguiente manera:

Trastornos Emocionales Severos

Discapacidad motora

Discapacidad intelectual

Sordos e hipoacúsicos

Discapacidades múltiples

2- En función del universo contemplado anteriormente, se diseñaron los instrumentos y se contempló la incorporación de los siguientes recursos:

- Materiales: calculadoras, reglas, cintas, tarjetas y letras.
- “Sistemas de apoyos individualizados”: intérprete de lengua de señas, sistema de comunicación aumentativo y alternativo, acompañante externo y sistema asistivo.

3- El aplicador/a fue considerado, para el diseño de este dispositivo, como un apoyo más dado que se trataba del/la docente del estudiante u otro miembro de la institución. Según el tipo de discapacidad, correspondía una cierta cantidad de docentes aplicadores:

**Cuadro Nro. 10. Cantidad de aplicadores por estudiantes**

**Relación cantidad estudiantes – cantidad aplicadores**

| <b>Discapacidad</b>            | <b>Relación estudiantes - aplicadores</b> |
|--------------------------------|-------------------------------------------|
| Discapacidad Múltiple          | 1 a 1                                     |
| Discapacidad Intelectual       | 1 a 10                                    |
| Trastornos emocionales severos | 1 a 4                                     |
| Discapacidad Motora            | 1 a 4                                     |
| Sordos e Hipoacúsicos          | 1 a 10                                    |
| <b>Total</b>                   | <b>1 aplicador x 6 estudiantes</b>        |

*Fuente: DGCyE, 2019 (PPT)*

**Informe Narrativo “Evaluación de Aprendizajes en Educación especial” (DGCyE, 2019)**

El informe narrativo es un documento elaborado por el organismo responsable, el cual sintetiza algunas características del dispositivo, recupera las voces de quienes conformaron la comisión responsable del diseño y establece una postura por parte de las autoridades educativas respecto de la inclusión de evaluaciones externas en el sistema de educación especial.

De este informe, se lograron identificar algunas de las tensiones existentes alrededor del proceso de diseño y elaboración del dispositivo de evaluación, dando cuenta de unos de los objetivos de esta investigación. En uno de los apartados, se halla un cuadro que compara mitos y realidades y permite dar cuenta de las tensiones y las posturas adoptadas por los responsables del diseño e implementación de la evaluación:

**Cuadro Nro. 11. Mito y realidad sobre la evaluación**

| <i><b>Mito</b></i>                                                                  | <i><b>Realidad</b></i>                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Los estudiantes de escuela especial no pueden ser evaluados.</i>                 | <i>Todos los estudiantes del sistema educativo tienen derecho a ser evaluados</i>                                                                                                                                                         |
| <i>Las evaluaciones son frustrantes-estresantes y pueden afectar la autoestima.</i> | <i>Para los estudiantes es una oportunidad y un desafío que permite reconocer su propio proceso de aprendizaje. Si se promueven escenarios apropiados y contextualizados, reafirman y potencian saberes y capacidades de cada sujeto.</i> |
| <i>Los estudiantes no pueden acceder a muchos contenidos del diseño curricular.</i> | <i>La evaluación está pensada para poner en juego la expresión de saberes y capacidades de cada estudiante en el marco del diseño curricular vigente (Res. 1482/17), como garante de igualdad.</i>                                        |
| <i>No es necesario evaluarlos continuamente, con hacerlo una vez por</i>            | <i>La evaluación es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto es</i>                                                                                                                                                     |

|                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>año alcanza.</i>                                                                              | <i>una instancia más y no la única.</i>                                                                                                                                                                                    |
| <i>La educación especial no se evalúa ya que la promoción de un año a otro está garantizada.</i> | <i>La evaluación no es una condición de acreditación ni promoción, sino que es parte del proceso de aprendizaje, valora las habilidades de los estudiantes, los contenidos alcanzados y aquello que haya que andamiar.</i> |
| <i>Solo aprenden con material concreto y este no se evalúa.</i>                                  | <i>Se pueden evaluar y respetar todos los estilos de aprendizajes, con sus respectivas configuraciones y apoyos.</i>                                                                                                       |
| <i>No se pueden construir evaluaciones para estudiantes con discapacidad.</i>                    | <i>Se pueden diseñar instrumentos de evaluación para todos los estudiantes de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.</i>                                                                              |

*Fuente: Cuadro extraído del Informe Narrativo, 2019, DGCyE.*

Los mitos incluyen la idea de que los estudiantes de escuela especial no pueden ser evaluados, que las evaluaciones son frustrantes y estresantes, y que no es necesario evaluarlos continuamente. También se sostiene que la educación especial no se evalúa y que los estudiantes solo pueden aprender con material concreto.

Sin embargo, la postura adoptada por los responsables del dispositivo contrarresta estos mitos. Se afirma que todos los estudiantes del sistema educativo tienen derecho a ser evaluados, y que la evaluación es una oportunidad y un desafío que permite reconocer el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Se destaca que la evaluación está diseñada para poner en juego los saberes y capacidades de cada estudiante, y que no es una condición de acreditación o promoción, sino parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, se argumenta que se pueden evaluar y respetar todos los estilos de aprendizaje, incluyendo aquellos que requieren material concreto, y que es posible diseñar instrumentos de evaluación para todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad, nivel o modalidad educativa.

En resumen, el cuadro busca desmentir los mitos asociados a la evaluación de estudiantes de escuelas especiales, enfatizando la importancia de la evaluación como parte del proceso educativo y la posibilidad de diseñar instrumentos de evaluación inclusivos, esto da cuenta de una posible tensión asociada a creencias arraigadas en el sistema educativo o en la sociedad en general.

Otro aspecto a considerar en este informe es aquella información que permite caracterizar y analizar el instrumento diseñado. Se logró recuperar un apartado que establece recursos técnicos y oportunidades existentes en el sistema, que permiten comprender cómo se elabora un instrumento que debe representar a una diversidad de estilos de aprendizaje y dar cuenta de ello. El informe focaliza en las configuraciones necesarias para eliminar las barreras que permiten la expresión de los aprendizajes adquiridos:

### Gráfico Nro. 1. Configuraciones del dispositivo



*Fuente: DGCyE, 2019.*

De este gráfico se identifican modelos teóricos, normativas y otras herramientas utilizadas:

- Diseño Universal de Aprendizaje
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
- Diseños curriculares
- Normativa Vigente

Además, se destacan características del sistema convertidas en oportunidades para el diseño:

- Particularidades de cada estudiante (se entiende por particularidades, las distintas discapacidades consideradas).
- Instituciones seleccionadas para aplicar el instrumento (se interpreta que fueron consideradas dentro del diseño del instrumento, es decir que fueron diseñadas para estas instituciones)
- Diferentes modos de acceder a la información (se entiende como aquellos sistemas de comunicación).

Para sintetizar el análisis de los documentos revisados, podemos agrupar las siguientes categorías halladas:

Objetivos y metas: Los objetivos del dispositivo incluye evaluar los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad en escuelas especiales de la Provincia de Buenos Aires y formular aportes para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Las metas incluyen un enfoque flexible en la valoración del proceso y producto de aprendizaje.

Fundamentación: La evaluación se concibe como una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, reconozcan sus fortalezas y debilidades y aprendan a través de propuestas significativas y relevantes. Los resultados se utilizan para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas e institucionales y mejorar la calidad de la educación. La evaluación también impacta en docentes, familias e instituciones

educativas, promoviendo un diálogo enriquecedor sobre las concepciones de la evaluación.

Diseño del dispositivo: El dispositivo se diseñó de manera colaborativa y constructiva, con la participación de representantes de escuelas públicas y privadas de educación especial en la Provincia de Buenos Aires. Se considera la diversidad de modos de aprender y enseñar, y se basa en el diseño curricular como referencia para la valoración.

Instrumentos de evaluación: El dispositivo incluye tres instrumentos para cada área evaluada (Prácticas del Lenguaje y Matemáticas), con diferencias en modos de expresión de aprendizajes y acciones para la resolución de consignas. Los contenidos y criterios de evaluación son compartidos entre los instrumentos de cada área.

Otros hallazgos en documentos complementarios:

Población objetivo: El dispositivo contempla a estudiantes con trastornos emocionales severos, discapacidad motora, discapacidad intelectual, sordos e hipoacúsicos, y discapacidades múltiples, lo que representa una población diversa y con necesidades específicas.

Recursos y apoyos: Se mencionan recursos técnicos y apoyos individuales para adaptarse a las necesidades de los/las estudiantes, incluyendo materiales como calculadoras, reglas, y la presencia de intérpretes de lengua de señas, sistemas de comunicación aumentativa y otros apoyos.

Participación activa de docentes y aplicadores: Se considera a los/las docentes y aplicadores como un apoyo activo en el proceso de evaluación, y se asigna una cantidad de aplicadores según el tipo de discapacidad de los estudiantes, lo que resalta la importancia de la colaboración.

Eliminación de barreras y enfoque inclusivo: Se aplican principios de Diseño Universal para el Aprendizaje y se buscan configuraciones que eliminen barreras y permitan a los estudiantes expresar sus aprendizajes de manera accesible.

Postura sobre la evaluación en educación especial: El informe narrativo desmiente mitos asociados a la evaluación en escuelas especiales, enfatizando la

importancia de la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y la posibilidad de diseñar instrumentos inclusivos.



## VI. PROTAGONISTAS DEL DISEÑO

Conocer las características, desafíos, acciones y tensiones que rodearon el proceso de construcción del dispositivo implicó para este estudio convocar a los actores principales que llevaron adelante esta tarea. En total fueron 20 los integrantes que conformaron la comisión encargada del diseño del dispositivo y se logró contactar a 10 mujeres, 2 supervisoras, 3 personas de equipo técnico, 2 directoras y 4 docentes para participar de la construcción conjunta de un relato que permitiera profundizar el análisis del objeto de estudio.

En primer lugar, se detallan algunas sensaciones percibidas durante las sesiones realizadas con los grupos focales. Estas fueron mencionadas por las participantes fuera del guión establecido, pero se consideraron importante incluirlas. Se entiende que la reflexión sobre la práctica de la experiencia contribuye al objetivo de esta investigación, que consiste en comprender en profundidad el dispositivo e identificar posibles mejoras.

- Hubo momentos de evocación de anécdotas compartidas entre las participantes sobre lo experimentado, lo que refleja la necesidad de espacios de retroalimentación luego de la aplicación de la experiencia piloto.
- Se identificó la necesidad de expresar sensaciones y sentimientos alrededor de la experiencia, remarcando la posibilidad de haber sido protagonistas de este proceso y su impacto. Se observó un nivel de involucramiento emocional de las participantes en el proceso, lo que convertía esta experiencia en un compromiso motivante que las interpelaba desde lo vocacional.
- Se observó la necesidad de reflexionar en conjunto sobre la importancia que representaba para ellos protagonizar este trabajo.
- Se destacaron valores del grupo que se vislumbraron en dicho proceso como el esfuerzo, la dedicación y el compromiso asumido para alcanzar el objetivo que se habían propuesto.
- Se reconoció el desafío que representaba para ellas en el plano de lo personal y lo profesional, dado que el mismo iba a ser implementado en las comunidades educativas en las cuales la mayoría de ellas se encontraba trabajando activamente.

- Se destacó la importancia que representaba no solamente el producto alcanzado y su implementación, sino el intento por garantizar un derecho adquirido para los y las estudiantes de la modalidad de Educación Especial.
- Se destacó la importancia de comprender este trabajo como un antecedente único e importante para la modalidad de Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires.

Sobre el guión y los tópicos trabajados en las dos sesiones del focus group se sintetizan a continuación los principales hallazgos.

#### i. Características de la comisión

Al consultar al grupo focal sobre el criterio de conformación y representatividad de la comisión para encarar el desafío del diseño del dispositivo, manifestaron que se consideró prioritario:

- contar con experiencia y conocimiento acerca de las especificidades de las diferentes situaciones de discapacidad;
- que fueran participantes que provengan de ambas gestiones de la educación pública (privada- estatal);
- que provengan de diferentes distritos de la Provincia de Buenos Aires.

#### ii. Percepciones sobre la tarea

Se consultó al grupo acerca de cuáles fueron sus primeras percepciones, tanto a nivel individual como grupal, en relación con la convocatoria para llevar a cabo esta tarea de las cuales surgieron:

- que la experiencia iba a ser disruptiva en la modalidad de educación especial dado que no existían antecedentes con estas características;
- había dudas e inquietudes sobre cómo trabajar con contenidos del diseño curricular que pudiesen ser evaluados para la población de estudiantes pertenecientes a la modalidad;

- había inquietudes acerca de si era conveniente priorizar la comprensión de los/las estudiantes a través de cualquier modo de expresión del saber o bien la producción encuadrada en un formato estandarizado de los/las estudiantes para dar cuenta de sus aprendizajes;
- se cuestionaban cómo lograr que la evaluación sea representativa de lo que saben y lo que no saben los estudiantes;
- se plantearon cómo construir indicadores que permitan dar cuenta del proceso y los modos de aprendizaje;
- hubo preocupaciones acerca de qué impacto podría tener el proceso de evaluación en la práctica docente, en el proyecto institucional de cada institución e inclusive en las prácticas de supervisión;
- se plantearon posicionarse en la idea de que “evaluar” era y es un derecho y lo que estaban encarando habilitaba a los estudiantes al ejercicio del mismo;
- preocupación por el desafío de hacer una prueba estandarizada habilitando la misma a la diversidad propia de la modalidad y logrando que sea medible, es decir que genere la información que se necesitaba;
- se preguntaban cómo lograr que sea una evaluación representativa de las competencias de cada estudiante con discapacidad.

En otras palabras, la experiencia educativa en la modalidad de educación especial planteó diversos desafíos, como la falta de antecedentes, dudas sobre la evaluación de contenidos del diseño curricular, la elección entre priorizar la comprensión de los estudiantes o utilizar formatos estandarizados, la construcción de indicadores representativos del aprendizaje, el impacto en la práctica docente y el proyecto institucional, y la preocupación por garantizar el derecho a la evaluación para todos los estudiantes, adaptándola a la diversidad de la modalidad. Además, se buscaba abordar el desafío de realizar una prueba estandarizada que fuera medible y representativa de las competencias de cada estudiante con discapacidad.

### iii. Organización y tareas

En este punto indagamos acerca de la organización y la distribución de tareas del equipo conformado para la elaboración de los instrumentos. De las respuestas se desprende que la distribución de las tareas estaba dada por grupos pequeños según tareas específicas. Un grupo realizaba la fundamentación teórica del dispositivo, la cual evidenciaron como importante para orientar al resto de los grupos en su tarea. Otros se encargaron del diseño de los instrumentos y estos a su vez estaban divididos en dos grupos: un equipo destinado a elaborar los instrumentos de Matemática y otro de Prácticas del Lenguaje.

El trabajo inició con el armado de agendas y cronogramas de trabajo a cargo de las autoridades educativas provinciales que coordinaban el proyecto. En cada encuentro, se revisaron en conjunto los instrumentos y los documentos que se elaboraban a cargo de otros grupos. El equipo completo corregía y reflexionaba sobre cada consigna y fundamento que se elaboraba y, si bien al principio el trabajo fue en comisiones separadas por áreas de aprendizaje, se habilitaron instancias para revisar juntos las producciones de los equipos.

El tiempo estaba pautado como una jornada laboral de ocho horas, en diferentes espacios institucionales y por lo general se reunían en las escuelas donde cumplían funciones los distintos miembros de la comisión. La organización del tiempo se ordenaba en función de la agenda preestablecida definida por las autoridades.

### iv. Roles de la comisión

Al consultar por la organización interna del equipo encargado del diseño de los instrumentos, se identificaron algunos roles asignados de forma explícita y otros que se interpretaron a partir de las descripciones sobre las tareas que realizaban determinadas personas:

- Coordinadores: organizaban la jornada de trabajo de la comisión.
- Técnicos: miembros especialistas con conocimiento de alguna situación de discapacidad o bien pedagogos especializados en algún área de aprendizaje.

- Revisores: quienes leían cada producción y mediaban entre el grupo y las autoridades educativas provinciales.
- Colaboradores: eran los encargados de la sistematización de la información, produciendo los textos y organizando los documentos en una nube compartida.
- Logística: aquellos que gestionaban recursos o espacios de trabajo.
- Mediador: una persona que se encargaba de volver al foco y reorientar el trabajo hacia el objetivo.

#### v. Fortalezas y debilidades del grupo

**Cuadro N° 12 Fortalezas y debilidades de la Comisión**

| Eje                                   | Fortalezas                                                                                                                                                               | Debilidades                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>El grupo y sus características</b> | Era un grupo heterogéneo en cuanto a las personalidades, formaciones y lugares de procedencia.                                                                           | En ocasiones, el progreso se veía obstaculizado por el propio grupo debido a la importancia que le asignaban a la elaboración de las consignas, lo que resultaba en largos períodos de debate y reflexión. |
| <b>Los encuentros de la comisión</b>  | Había escucha activa entre todos los miembros del grupo cuando lograban los encuentros.                                                                                  | Al provenir de varios distritos de la Provincia de Buenos Aires no se podían coordinar encuentros con más frecuencia y el trabajo lo requería.                                                             |
| <b>Población objetivo</b>             | El grupo tenía gran conocimiento de los diferentes estilos y situaciones de aprendizajes, lo que permitió contemplar cada detalle de la población objetivo en el diseño. | No contaban con datos estadísticos claros o suficientes sobre la población objetivo.                                                                                                                       |

|                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Aptitudes del grupo</b>                      | Era un equipo proactivo, colaborativo y comprometido con la tarea que les tocaba.                                                                                                                                                                                                                                                              | Si bien el área especializada de evaluación revisaba las producciones realizadas por la comisión, dentro de la misma no contaban con especialistas en lo metodológico del instrumento.                                                |
| <b>El perfil de los miembros de la comisión</b> | La mayoría de los integrantes de la comisión, cumplía roles territoriales y esto permitía adecuar las propuestas a las realidades y a su vez tener una perspectiva integral. Siempre se contemplaban las propuestas desde el aspecto familia, estudiante, docente, entorno, tipo de situación de discapacidad y dinámica de las instituciones. | La mayoría de los integrantes de la comisión se encontraba cumpliendo funciones en las escuelas y en ocasiones era necesaria la intervención de las autoridades para reorientar el trabajo y salir de lo particular hacia lo general. |
| <b>Oportunidades y desventajas del trabajo</b>  | Eran capaces de correrse de su propios prejuicios y avanzar hacia el objetivo propuesto.                                                                                                                                                                                                                                                       | Si bien pudieron concluir con el objetivo, la falta de tiempo no permitió la retroalimentación ni la consulta a especialistas.                                                                                                        |
| <b>Modalidad de trabajo</b>                     | Se trabajó con modalidad taller para el proceso de diseño lo que posibilitó, desde el planteo de situaciones problemáticas y un diseño situado.                                                                                                                                                                                                | El hecho de que los integrantes de la comisión provengan de diferentes distritos alejados entre ellos, impidió realizar más encuentros para profundizar el trabajo.                                                                   |

*Fuente: elaboración propia*

## vi. Herramientas organizativas

Se utilizaron herramientas de registro y sistematización de la información que se detallan en el siguiente listado:

- tableros de control
- hojas de ruta de cada encuentro
- presentaciones
- registro de reuniones
- un drive con reservorio de material.

## vi. Desafíos del proceso de diseño

A continuación se detalla una lista de las etapas que se mencionaron e identificaron en el encuentro como "más difíciles o de mayor dedicación", les pedimos que nos cuenten por qué lo consideraban así:

- Acción de diseñar: construir instrumentos que se ajustaran a las características de la población implicaba contemplar todas las configuraciones de apoyo necesarias para garantizar que los estudiantes pudieran llevar a cabo la evaluación. Esto significaba considerar cada contenido y forma de evaluación como una estrategia didáctica que fuera aplicable a una generalidad desde la perspectiva de situaciones particulares.
- Objetivos: cada objetivo planteado implicaba mucho debate, dado que debían contemplar determinadas particularidades del dispositivo. Por empezar, la forma en que el estudiante plasma el aprendizaje varía y en este dispositivo había que contemplar las diferentes formas de producción y convertirlo en algo universal. Los apoyos debían ser de diferentes formas, desde materiales concretos hasta el rol de los docentes de apoyo. El entorno y los factores del medio ambiente tenían que ser incorporados en este diseño, ya que se consideraba como un apoyo más. Según las respuestas obtenidas, la elaboración de las consignas debía

reflejar estos aspectos lo que llevó a extensos debates y tiempo destinado a la reflexión, así como también marcha y contramarcha de lo producido.

- Capacidad técnica: la falta de formación y experiencia en la construcción de instrumentos de gran escala resultó un obstáculo que demandó mayor dedicación.
- Antecedentes: no había documentación o material de referencia para la consulta y utilización de modelos inspiradores.
- Contenidos: seleccionar los contenidos de Matemáticas y Prácticas del Lenguaje priorizando aquellos de mayor relevancia y que puedan reflejar los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Impacto: que los dispositivos sean representativos para todas las competencias y habilidades de los estudiantes con discapacidad, así como también ser pertinentes con la relevancia de la selección de los mismos.
- Elaboración de consignas: elaborar consignas claras, utilizando un lenguaje preciso y familiar de modo que pudieran entender lo solicitado sin dificultad. Para esto se priorizó que la mayoría de las consignas fueran situaciones problemáticas de la vida cotidiana de los/las estudiantes y que exista claridad en estructura, en los tiempos verbales, la secuenciación y el léxico. Además, se contempló que las consignas fueran adecuadas en la expresión y claras en la enunciación.
- Búsqueda de los textos para prácticas del lenguaje.
- Revisión de marcas de agua o imágenes: se utilizaron imágenes como soporte y apoyo, teniendo en cuenta que sean imágenes familiares, reconocidas y habilitadas para su uso en este contexto. Manifestaron que podían utilizar las que había en internet y las mismas debían representar de forma general al objeto y/o a la situación, al no contar con material único o diseñado especialmente para este dispositivo esto resultó un obstáculo en algunas situaciones. Sin embargo, se priorizó la claridad de



las imágenes, la búsqueda de fondos claros que respondieron al Diseño Universal de Aprendizajes y que sean de libre divulgación.

- Fundamentación del proyecto: la fundamentación al inicio llevó a que cada uno expresara sus ideas demandando mayor cantidad de dedicación y tiempo hasta detectar algunas ideas principales.
- Tiempos: se detectó falta de tiempo para evaluar la implementación de la experiencia, puesta a prueba del dispositivo para iniciar nuevos procesos de revisión hasta su aplicación.

#### vii. Soporte técnico utilizado

A continuación se realiza un listado de herramientas teóricas, antecedentes, modelos y soportes normativos utilizados, según lo expresado por la comisión, para fundamentar y elaborar el dispositivo llevado a cabo:

- Diseño curricular vigente hasta el 2019
- Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)
- Modelo social de discapacidad
- Evaluación Aprender
- Consideraciones acerca de las situaciones de discapacidad como Trastornos Emocionales Severos, intelectual, discapacidad múltiple, ciegos, sordos, hipoacúsico, Trastorno Específico del Lenguaje.
- Teorías de la comunicación alternativa
- Teorías fonoaudiológicas
- Teorías de la psicopedagogía
- Teorías de la psicología (constructivismo)
- Fundamentos de adquisición y desarrollo del lenguaje
- Teorías sobre el aprendizaje para la comprensión.

### viii. Características del dispositivo

Se solicitó al grupo entrevistado que, según su perspectiva, caracterizaran el dispositivo diseñado y el proceso de diseño como objeto en sí mismo. Se listan los principales aspectos consensuados por las participantes:

- Históricamente novedoso y un hito dentro la modalidad de educación especial.
- Estaba pensado para aplicarse en el mismo momento.
- No tuvo continuidad en el tiempo, fue una experiencia piloto.
- Construido por docentes que conocen el territorio.
- Pensado para evaluar en situaciones contextualizadas.
- Los apoyos y configuraciones eran la esencia del dispositivo y cada instrumento tenía mayor o menor cantidad de apoyos y configuraciones, sin embargo el contenido era el mismo.
- Cada instrumento diseñado poseía una jerarquía en cuanto a la cantidad de apoyos y configuraciones.
- La elección de los instrumentos o de las consignas, según cada instrumento, eran el camino hacia el contenido.
- El instrumento permitía flexibilidad ya que el estudiante podía recorrer las consignas de cada instrumento según sus necesidades de apoyos o configuraciones.
- Conceptualmente se consideraron los instrumentos como un medio para dar cuenta de lo que el estudiante sabía o no.
- El contenido contaba con personajes narrativos conocidos o familiares para los estudiantes.
- El aplicador, que era el docente del estudiante, se consideraba como apoyo y no simplemente para ejecutar la toma del dispositivo.
- El dispositivo consideró algunos aspectos acerca de la perspectiva de género.
- Pensado para poder ser generalizado y utilizado como modelo para futuras evaluaciones a gran escala.

- El docente/aplicador del estudiante cumplía un rol clave para el acompañamiento y la decisión acerca de qué instrumento utilizar.
- Pensado como herramienta para revisar e intervenir las prácticas docentes.
- Considerado como una herramienta para el abordaje reflexivo institucional sobre el paradigma de evaluación.

#### ix. Propuestas de mejora

Luego del abordaje de los diferentes tópicos, se solicitó a las participantes realizar una reflexión sobre la experiencia y el dispositivo en sí mismo para consensuar aspectos de mejora que puedan servir como aporte a la comunidad. Se establecieron tres aspectos claves:

- Incorporar recursos o apoyos tecnológicos que permitan la accesibilidad o eliminar barreras.
- Contar con una etapa de revisión luego de la implementación.
- Que se contemplen actividades integradoras de las áreas utilizando situaciones problemáticas.

Recapitulando lo descrito hasta aquí podemos decir que la aplicación de la metodología de grupo focal, destinada a conocer las características, actores, acciones y tensiones que rodearon el proceso de construcción del dispositivo, arrojó una serie de hallazgos significativos. La comisión encargada del diseño se destacó por priorizar la experiencia y el conocimiento relacionados con las situaciones de discapacidad, incluyendo representantes de ambas gestiones educativas (pública y privada) y de diversos distritos.

En cuanto a las percepciones de la tarea, la convocatoria se percibió como innovadora en el contexto de la educación especial, generando inquietudes sobre cómo evaluar contenidos del diseño curricular para estudiantes con discapacidad. La organización y distribución de tareas se llevó a cabo en grupos específicos por temáticas asociadas a las necesidades del dispositivo, con una jornada laboral de ocho horas aproximadamente y reuniones en las escuelas de los miembros de la comisión.

Los roles dentro del equipo se distribuyeron de manera efectiva, incluyendo coordinadores, técnicos, revisores, colaboradores, logística y un mediador.

El grupo presentó fortalezas en su diversidad, pero a veces la discusión interna ralentizaba el progreso. A pesar de la escucha activa, la distancia geográfica dificultaba la coordinación frecuente de reuniones.

Se utilizaron diversas herramientas de registro y organización, como tableros, hojas de ruta, presentaciones y registros de reuniones.

Los desafíos identificados en el proceso de diseño incluyeron la construcción de instrumentos flexibles para los estudiantes, la formulación de objetivos que reflejaran la diversidad de apoyos necesarios y la falta de experiencia en la creación de instrumentos a gran escala. La ausencia de datos estadísticos y estudios sobre la población objetivo también fue un obstáculo, al igual que la selección de contenidos apropiados.

El soporte técnico se basó en una variedad de enfoques y teorías relacionados con la educación especial y la discapacidad.

El dispositivo de evaluación diseñado fue considerado innovador, diseñado para su implementación inmediata como una experiencia piloto. Se centró en la flexibilidad, los apoyos y las configuraciones, con contenido constante, y se pensó como una herramienta para revisar y mejorar las prácticas docentes.

Las propuestas de mejora realizadas por los participantes del focus group incluyeron la incorporación de recursos tecnológicos para mejorar la accesibilidad, la implementación de una etapa de revisión posterior a la implementación y la consideración de actividades integradoras de áreas utilizando situaciones problemáticas.

En resumen, el focus group proporcionó valiosas perspectivas sobre el diseño del dispositivo de evaluación en el contexto de la educación especial, destacando la necesidad de flexibilidad, representatividad y accesibilidad, junto con sugerencias importantes para futuras mejoras.

## VII. LA PERSPECTIVA DE LOS EXPERTOS

En el marco de la presente investigación, se empleó el método Delphi como una herramienta fundamental para capturar la perspectiva de expertos en los campos de evaluación educativa, evaluación de sistemas educativos e inclusión educativa. El método Delphi permitió recopilar y procesar las opiniones de individuos con formación y experiencia, considerados expertos en las temáticas abordadas (García Valdés y Suárez Marín, 2013).

Este estudio se llevó a cabo en dos etapas cruciales. En la primera fase, se convocaron especialistas de renombre académico y trayectoria profesional, quienes fueron seleccionados por su vinculación destacada con las áreas de interés. En la segunda etapa, se proporcionaron a los expertos los seis instrumentos y un formulario estructurado que les permitió plasmar opiniones, sugerencias y aportes sobre el dispositivo de evaluación en cuestión.

A continuación, se detallan las áreas de interés y los expertos convocados para analizar y realizar aportes al instrumento.

### Experta I en Educación: Soledad Rappoport

Experiencia docente en Educación Primaria y en Organizaciones No Gubernamentales. Doctora en Educación, Magíster en Calidad y Mejora de la Educación, Licenciada en Pedagogía y Profesora de Educación Primaria. Sus principales líneas de investigación son: TIC para la mejora educativa, competencia digital educativa, educación inclusiva, sistemas de apoyo, entre otros.

### Experto 2 en Inclusión Educativa: Ilda Dominguez

Directora de Educación Especial en Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ex Directora Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Amplia trayectoria en el ámbito de la inclusión educativa, con experiencia en formación de docentes, directivos y profesionales. Prof. de Psicopedagogía, Licenciada en Educación y diplomada en Diagnóstico y Habilitación Neuropsicológica de las dificultades de Aprendizaje y en Psicología Positiva aplicada a Educación.

### Experto 3 en Evaluación de Sistemas: Maria Cortelezzi

Consultora vinculada a evaluaciones de impacto de programas y políticas educativas en organismos nacionales e internacionales. Amplia trayectoria profesional en el área de la educación con foco en el campo de la evaluación de programas y políticas educativas desde la gestión en el sector público, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil. Magíster en Políticas Públicas de la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT) y Licenciada en Sociología de la Universidad del Salvador (USAL).

Experto 4 en Evaluación Educativa: Graciela Loureiro

Maestra, especializada en temas de evaluación educativa. Hasta 2020 se desempeñó como coordinadora del Departamento de Evaluación de Aprendizajes de la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay. Tutora y profesora del Diploma de Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad Católica del Uruguay. Coordinó la investigación “La Evaluación de Aprendizajes en las Aulas de Primaria de América Latina. Enfoques y prácticas”. Co-autora de los libros ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajos para docentes y Vitral. El acompañamiento pedagógico como herramienta de transformación.

#### i. Análisis del dispositivo

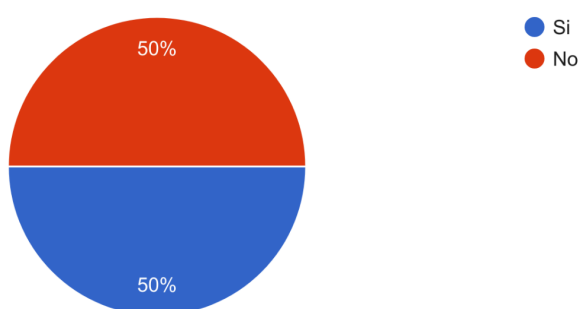
En el marco teórico de conceptos y antecedentes de esta investigación se mencionaron las posturas a favor y en contra de las evaluaciones externas halladas en la literatura más contemporánea. Se rescataron aquellos aspectos considerados positivos y sus limitaciones para medir o conocer los saberes adquiridos. En este primer apartado se pudo conocer la opinión de los expertos consultados sobre la existencia de un dispositivo que evalúa aprendizajes de forma externa en el ámbito de la educación especial o bien para estudiantes con discapacidad con el fin de obtener datos para mejorar la enseñanza y los sistemas. Además, al ser una experiencia piloto se buscó conocer si los expertos conocían dicha política con el fin de comprender el grado de sensibilización de la experiencia piloto en la comunidad de expertos.

- Sobre el dispositivo

Gráfico Nro. 2

¿Está familiarizado/a con el dispositivo piloto de evaluación de aprendizajes aplicado a estudiantes con discapacidad de 6º de la Educación Primaria en...la Provincia de Buenos Aires aplicado en el 2019?

4 respuestas



- Opinión general sobre la aplicación de pruebas externas para evaluar el desempeño de alumnos con discapacidad

Cuadro N°13

| Experto 1                                                                                                                                                                                                                                  | Experto 2                                                                                                                                                                                                                                | Experto 3                                                                                                                                                                                                                                                            | Experto 4                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Pueden aportar cierta información para hacer un seguimiento sobre ciertos contenidos alcanzados; sin embargo, se debe ser muy conscientes que aportan solo un tipo de información sobre ciertos contenidos curriculares y que, para</i> | <i>Considero que evaluar los aprendizajes de los alumnos permite mejorar las estrategias de enseñanza, eleva las propuestas y fundamentalmente asegura el logro de saberes disponibles para su participación ciudadana, al igual que</i> | <i>Como toda herramienta de evaluación externa, la efectividad de la evaluación destinada a estudiantes con discapacidad depende en gran medida de su diseño, que debe tener en cuenta las características específicas de la población evaluada y estar alineada</i> | <i>Considero una buena iniciativa la elaboración de un instrumento de evaluación que tenga en cuenta a los estudiantes con distintas discapacidades. Entiendo que abarca una amplia lista de discapacidades: emocionales, motoras,</i> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>conocer el proceso de aprendizaje de cualquier estudiante (con o sin discapacidad) deben proponerse distintos tipos herramientas de recogida de información que aporten información sobre distintos aspectos (autonomía, habilidades sociales, estrategias de estudio, trabajo en equipo, creatividad, cuidado personal, autoestima, etc.). Por otro lado, hay que estar muy atentos/as a efectos no deseados de las evaluaciones externas (homogeneización de prácticas docentes, privilegiar ciertos contenidos por sobre otros, limitar la personalización del aprendizaje, tomar decisiones que afectan a gran cantidad de aspectos del aprendizaje teniendo en consideración información muy incompleta, entre otros).</p> | <p>los estudiantes sin discapacidad.</p> | <p>con los objetivos de la evaluación. En este punto, es fundamental la colaboración con expertos en el campo de la educación especial y la discapacidad para garantizar que la herramienta sea efectiva y apropiada. También, contar con retroalimentación de docentes, estudiantes y otros profesionales involucrados en el proceso de evaluación que aporten a la mejora de la herramienta (prueba piloto). Además, es esencial que se establezca un proceso de aplicación adecuado a estos factores. Tiene el desafío de que la herramienta de evaluación sea accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus discapacidades, mediante la inclusión de formatos accesibles, apoyos visuales o ayudas técnicas cuando sea necesario y que haya sido sometida a procesos de validación y que los resultados sean confiables para que las evaluaciones sean justas y precisas. Por último, es fundamental que las posibles limitaciones de</p> | <p>intelectuales, de audición y discapacidades múltiples, lo que hace su elaboración muy compleja para poder abarcar las características particulares de cada una de ellas. Sobre el dispositivo específicamente, considero adecuados los distintos niveles de apoyos y configuraciones que se le presentan a los alumnos para el abordaje de las actividades teniendo en cuenta las distintas discapacidades. Los textos de las pruebas de lenguaje están bien seleccionados. Plantean temáticas motivadoras e interesantes para los estudiantes. Son adecuados al nivel etario de los alumnos. Es también adecuada la variedad de tipos de textos que se proponen. En Matemática se seleccionaron aspectos relevantes a evaluar como lo son: numeración, espacio y geometría, medidas.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



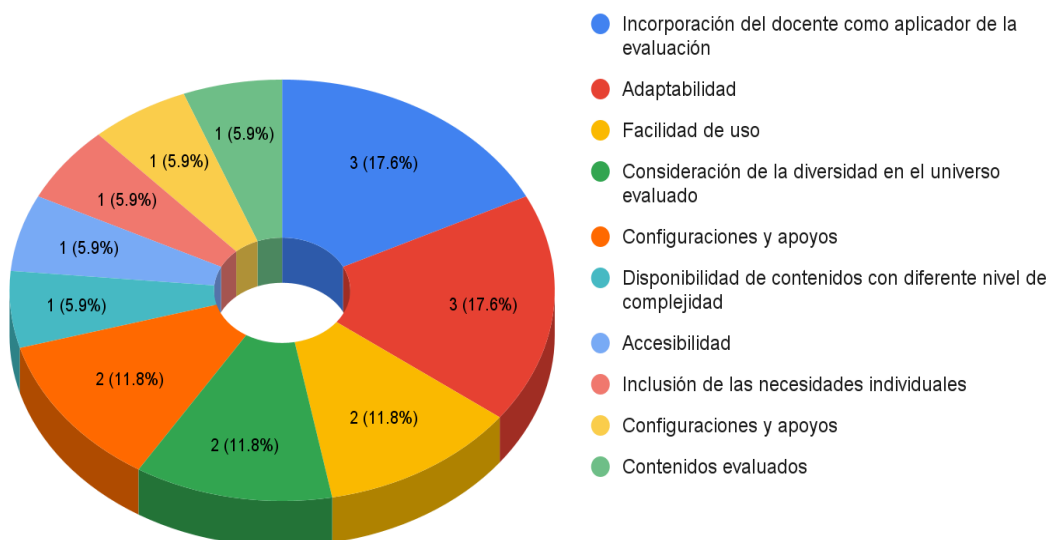
|  |  |                                                                     |  |
|--|--|---------------------------------------------------------------------|--|
|  |  | <i>la herramienta sean claramente identificadas y explicitadas.</i> |  |
|--|--|---------------------------------------------------------------------|--|

*Fuente: elaboración propia*

## - Principales aspectos considerados positivos del dispositivo

**Gráfico Nro. 3**

Luego de haber revisado los instrumentos ¿Qué aspectos considera positivos de este dispositivo piloto?  
Seleccione todas las que considere y agregue nuevas si lo considera



Sobre una lista de opciones los expertos podían elegir más de una para destacar los aspectos positivos del dispositivo. De ellas se hay dos opciones que son las más elegidas como positivas:

- Incorporación del docente como aplicador de la evaluación
- Adaptabilidad

El primero refiere a la posibilidad de que el docente del estudiante pueda ser quien aplica la evaluación, además de intervenir como un apoyo más para posibilitar la expresión de los saberes. La segunda característica positiva es la adaptabilidad del

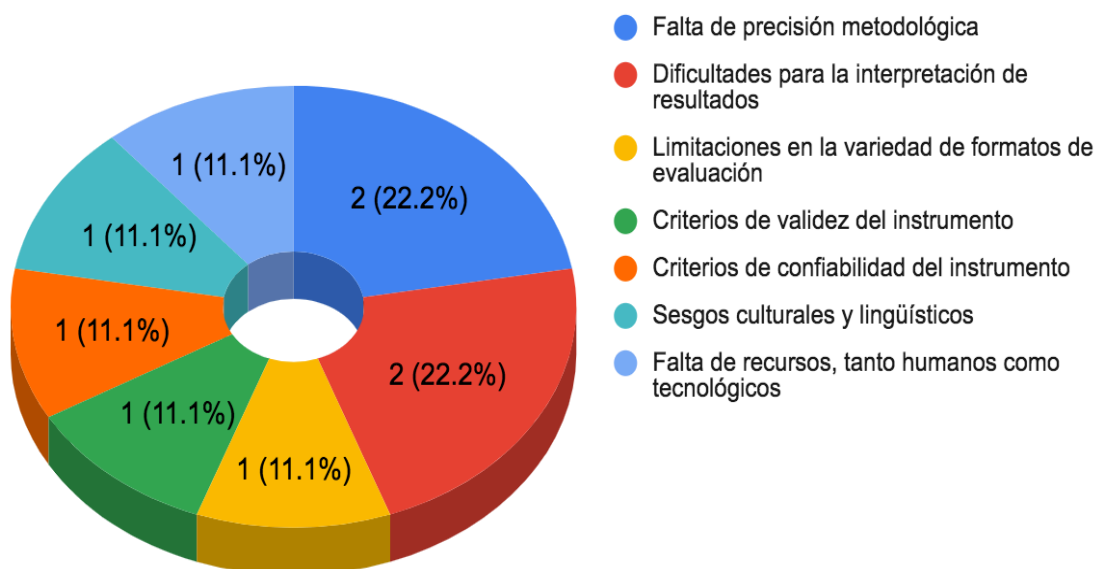
dispositivo, la cual se entiende como aquello que permite al instrumento adecuarse de manera flexible a las necesidades del estudiante.

**- Principales limitaciones o desafíos identificadas por los expertos del dispositivo**

Se le presentaron a los expertos una serie de opciones, sobre las cuales podían elegir más de una para destacar las principales limitaciones o desafíos observados:

**Gráfico Nro. 4**

¿Cuáles son las principales limitaciones o desafíos del dispositivo? Seleccione todas las que correspondan y y agregue nuevas si lo considera



De las respuestas se desprenden 2 limitantes o desafíos primordiales a abordar: la falta de precisión metodológica y la dificultades para la interpretación de los resultados.

Se agregaron a la lista por sugerencia de los expertos:

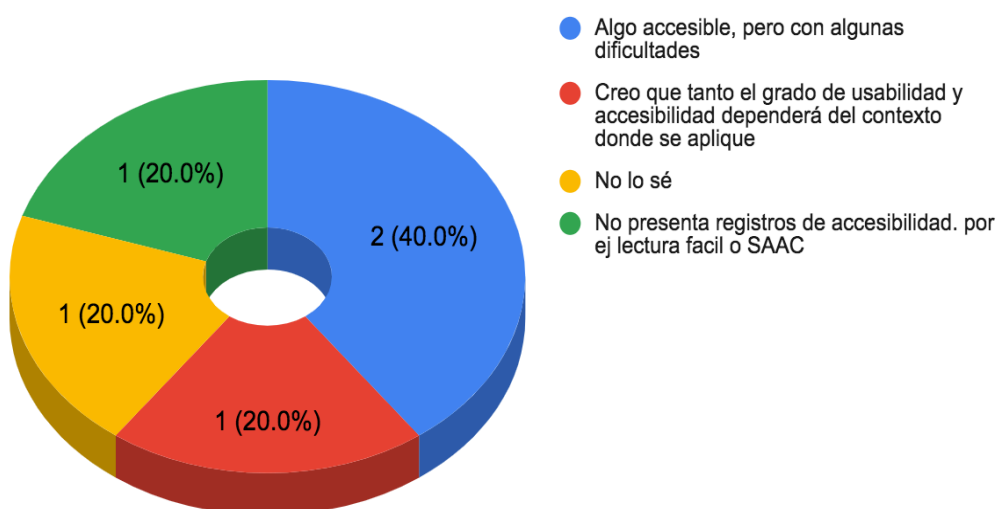
- limitaciones propias de las evaluaciones estandarizadas;
- limitaciones asociadas a estas evaluaciones que dependen del grupo en que se apliquen (por ejemplo, en el caso que hubiese personas con discapacidad visual, estos formatos presentarán problemas de accesibilidad).

### - Usabilidad y accesibilidad del instrumento

Se le consultó a los expertos sobre el grado de aplicabilidad del dispositivo y sus instrumentos mediante el uso y acceso al mismo para la expresión de aprendizajes. Se desprenden las siguientes respuestas:

**Gráfico Nro. 5**

¿Cómo evaluaría la usabilidad y accesibilidad de los instrumentos para los estudiantes con discapacidad?



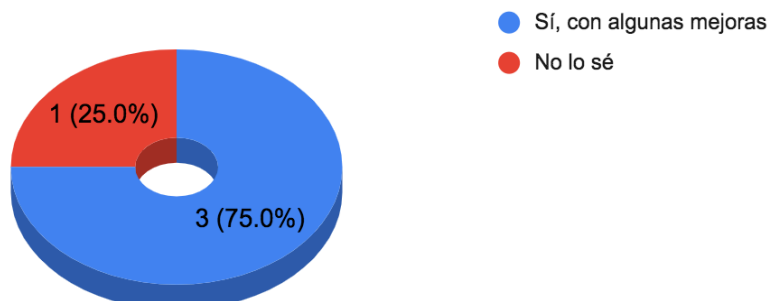
Para este caso, los expertos destacan que el dispositivo es accesible pero que posee algunas dificultades y se destacan problemáticas asociadas al contexto y a la falta de registros de accesibilidad.

Además, agregan que es probable que para algunos estudiantes resulte accesible y demasiado fácil de usar y para otros, poco accesible y difícil de resolver.

### - Recomendación el dispositivo

Gráfico Nro. 6

¿Recomendaría implementar el dispositivo piloto de evaluación de aprendizajes en otras escuelas de Educación Especial?



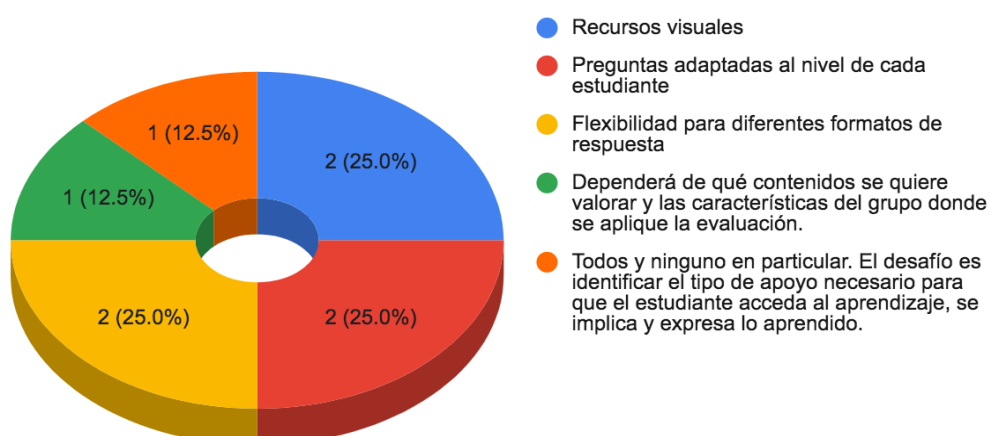
## ii. Análisis de los instrumentos de Prácticas del Lenguaje

- **Elementos y características destacadas como “adecuadas” para evaluar los conocimientos del área**

Se le presentaron a los expertos una serie de opciones, sobre las cuales podían elegir más de una para destacar los elementos y características de los instrumentos de Prácticas del Lenguaje destacadas como “adecuadas” para evaluar los aprendizajes del área.

Gráfico Nro.7

¿Qué elementos o características específicas de los instrumentos diseñados considera que son más adecuados para evaluar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad en el área de Prácticas del Lenguaje?



Se ponderan los siguientes elementos considerados más adecuados para evaluar los saberes de Prácticas del Lenguaje, según la cantidad de respuestas se obtuvieron iguales respuestas para las siguientes opciones:

- Recursos visuales, preguntas adaptadas al nivel de cada estudiante y flexibilidad para diferentes formatos de respuesta

Se agrega a las respuestas:

- “Creo que dependerá de qué contenidos se quiere valorar y las características del grupo donde se aplique la evaluación”.

- “Todos y ninguno en particular. El desafío es identificar el tipo de apoyo necesario para que el estudiante acceda al aprendizaje, se implica y expresa lo aprendido”.

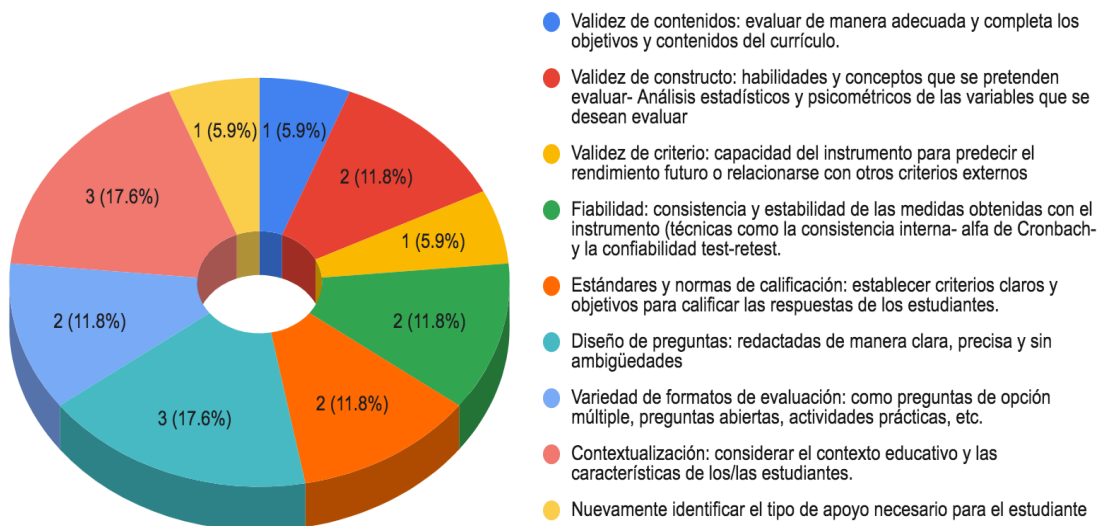
No se seleccionan las siguientes opciones:

- Opciones de respuesta claras y accesibles
- Comprensión lectora
- Análisis de textos

- **Criterios de validez y confiabilidad de Prácticas del Lenguaje consideradas necesarias profundizar**

**Gráfico Nro. 8**

Sobre los siguientes aspectos metodológicos relacionados con los conceptos de validez y confiabilidad de los instrumentos de Prácticas del Lenguaje, cuáles de estos aspectos considera viable profundizar para la construcción de un futuro dispositivo?



Se ponderan los siguientes aspectos metodológicos, relacionados con los conceptos de validez y confiabilidad, como necesarios profundizar para la construcción de un futuro dispositivo de Prácticas del Lenguaje, según la cantidad de respuestas y en orden jerárquico:

1. Diseño de preguntas: redactadas de manera clara, precisa y sin ambigüedades.
2. Contextualización: considerar el contexto educativo y las características de los/las estudiantes.
3. Validez de constructo: habilidades y conceptos que se pretenden evaluar, Análisis estadísticos y psicométricos de las variables que se desean evaluar; fiabilidad: consistencia y estabilidad de las medidas obtenidas con el instrumento (técnicas como la consistencia interna- alfa de Cronbach- y la confiabilidad test-retest; estándares y normas de calificación: establecer criterios claros y objetivos para calificar las respuestas de los estudiantes; variedad de formatos de evaluación: como preguntas de opción múltiple, preguntas abiertas, actividades prácticas, etc.

4. Validez de contenidos: evaluar de manera adecuada y completa los objetivos y contenidos del currículo; validez de criterio: capacidad del instrumento para predecir el rendimiento futuro o relacionarse con otros criterios externos.

Otros criterios a profundizar sugeridos:

- Identificar el tipo de apoyo necesario para el estudiante

**- Propuestas de mejora del dispositivo de Prácticas del Lenguaje**

**Cuadro N° 14. Propuestas de Mejora PDL**

| <b>Experto 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Experto 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Experto 3</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <b>Experto 4</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Se podrían agregar preguntas de contexto (curso, edad, género, etc.) y al final, preguntas sobre sus percepciones de dificultad de la prueba (por ejemplo, si le pareció muy fácil, fácil, difícil o muy difícil; qué pregunta le resultó más fácil y cuál más difícil; etc.). También ejercicios que requieran de trabajar en equipo o parejas; situaciones donde se pueda valorar la comunicación oral, la toma de decisiones y su justificación. Por otro lado, la elección del formato podría proponerse de forma tal que cada pregunta elijan</i></p> | <p><i>No refleja si la lectura es por sí mismo, cuál es el nivel de apoyo que requiere para completar la evaluación. No aparece el aspecto comunicacional. Cómo el estudiante identificó, leyó o comprendió. El instrumento gradúa la complejidad del contenido para ser ofrecido, pero tiene iguales formas de presentación.</i></p> | <p><i>La mayor debilidad que encuentro es la imprecisión de algunas consignas dirigidas a los estudiantes. Si bien está previsto que el docente esté apoyando al alumno cuando sea necesario para poder explicar la consigna, en otros casos en que el estudiante puede responder en forma independiente debería asegurarse la claridad y precisión de lo que se le solicita que haga. Por ejemplo, en algunas actividades de lenguaje se pide que se “nombre” a los personajes cuando en realidad lo que ellos deben hacer es marcar,</i></p> | <p><i>Identifico dificultades en algunas consignas donde es diferente el criterio de especificación de cómo impactar la respuesta en cada ítem. En algunos es clara y explícita y en otros no se da. Sólo en uno identifiqué que se explicita que puede hacerse con el docente (en el resto no es así?) Creo que estos puntos deberían ser revisados.”</i></p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p><i>si quieren en versión I, II o III. Esto es porque capaz un/a niño/a le llame la atención la versión más sencilla en una pregunta pero luego se anima a otra versión con menos apoyaturas. Por otra parte, intentaría un diseño más atractivo (a color, quizás cambiar las figuritas de teléfonos móviles y autos por otro objeto más acorde a las edades de los estudiantes). Se puede pensar también en formatos digitales para alumnado que prefiera este tipo de soportes. Intentaría limitar al máximo posible la "ayuda" del docente en la aplicación de la prueba. Esto puede generar muchos efectos no deseados (dependencia hacia el adulto, limitación del desarrollo de la autonomía, daño en la autoestima, etc.). Privilegiar las ayudas entre compañeros o con herramientas tecnológicas.</i></p> |  | <p><i>(se les da casillas para ello). Si pueden optar entre "marcar" o "nombrar" debería explicitarlo la consigna. Cuando la propuesta admite más de una respuesta, se debería indicar que debe marcar todas las opciones que considere correctas. Cuando se les solicita que orden una secuencia debería precisar "ordena numerando". Puntualmente en la actividad destinada a evaluar las características del espacio y del tiempo, las alternativas de respuestas no están bien planteadas. Entiendo que deberían marcar "de día", pero sin dudas eso pasó también un día de un año (las dos últimas alternativas supongo que se darían por correctas también). En la primera actividad del texto de los dragones no hay consigna para el estudiante. ¿Qué deben hacer? Lo mismo sucede en la primera actividad del texto literario de los</i></p> |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|



|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  |  | <p><i>instrumentos II y III. La actividad destinada a evaluar recursos de cohesión parecería que en realidad tiene como objetivo identificar la expresión exacta que aparece en el texto. La actividad destinada a evaluar uso y funcionamiento de preposiciones se podría responder correctamente por sentido común.</i></p> |  |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

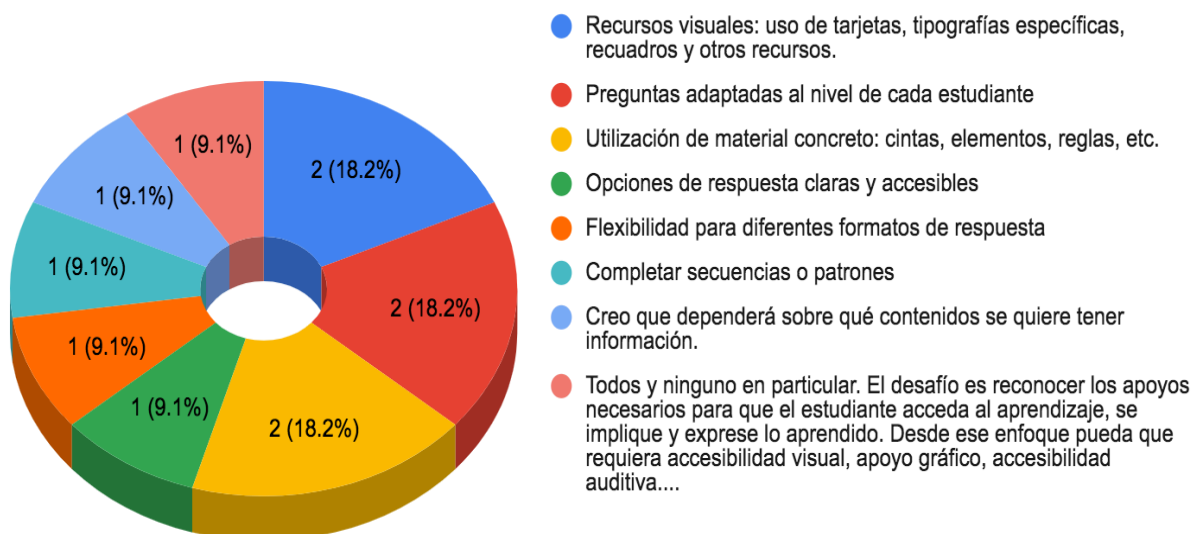
*Fuente: elaboración propia*

### iii. Análisis de los instrumentos de Matemáticas

- **Elementos y características destacadas como “adecuadas” para evaluar los conocimientos del área**

#### **Gráfico Nro. 9**

¿Qué elementos o características específicas de los instrumentos diseñados considera que son más adecuados para evaluar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad en el área de matemáticas?



Se ponderan los siguientes elementos considerados más adecuados para evaluar los saberes de Matemáticas: recursos visuales (uso de tarjetas, tipografías específicas, recuadros y otros recursos); preguntas adaptadas al nivel de cada estudiante; utilización de material concreto: cintas, elementos, reglas, etc.

Se agrega además:

- “Todos y ninguno en particular. El desafío es reconocer los apoyos necesarios para que el estudiante acceda al aprendizaje, se implique y exprese lo aprendido”.
- “Creo que dependerá sobre qué contenidos se quiere tener información”

No se seleccionan:

- Preguntas de opción múltiple
- Resolución de problemas
- **Criterios de validez y confiabilidad de Matemáticas consideradas necesarias profundizar**

**Gráfico Nro.10**

Sobre los siguientes aspectos metodológicos relacionados con los conceptos de validez y confiabilidad de los instrumentos de Matemáticas ¿cuáles considera viable profundizar en la construcción de un futuro dispositivo?



Se ponderan los siguientes aspectos metodológicos, relacionados con los conceptos de validez y confiabilidad, como necesarios profundizar para la construcción de un futuro dispositivo de Matemática, según la cantidad de respuestas y en orden jerárquico:

1. Diseño de preguntas: redactadas de manera clara, precisa y sin ambigüedades; contextualización: considerar el contexto educativo y las características de los/las estudiantes.
2. Validez de constructo: habilidades y conceptos que se pretenden evaluar- Análisis estadísticos y psicométricos de las variables que se desean evaluar; fiabilidad: consistencia y estabilidad de las medidas obtenidas con el instrumento (técnicas como la consistencia interna- alfa de Cronbach- y la confiabilidad test-retest; estándares y normas de calificación: establecer criterios claros y objetivos para calificar las respuestas de los estudiantes; y variedad de formatos de evaluación: como preguntas de opción múltiple, preguntas abiertas, actividades prácticas, etc.

Se agrega, además:

- “identificar las necesidades de apoyo del estudiante”

- **Propuestas de mejora del dispositivo de Matemáticas**

**Cuadro N°15**

| <b>Experto 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Experto 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Experto 3</b>                                                                                                                                                                                           | <b>Experto 4</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Se podría agregar unas preguntas de contexto (curso, edad, género, etc.) y al final, preguntas sobre sus percepciones de dificultad de la prueba (por ejemplo, si le pareció muy fácil, fácil, difícil o muy difícil; qué pregunta le resultó más fácil y cuál más difícil; etc.); ejercicios que requieran de trabajar en equipo o parejas; situaciones donde se pueda valorar la comunicación oral, la toma de decisiones y su justificación.</i></p> <p><i>La elección del formato podría proponerse de forma tal que cada pregunta elijan si quieren en versión I, II o III. Esto es porque capaz un/a niño/a le llame la atención la versión más sencilla en una pregunta pero luego se anima a otra versión con menos apoyaturas.</i></p> <p><i>Por otra parte, intentaría un diseño más atractivo (a color, quizás cambiar las figuritas de teléfonos móviles y autos por otro objeto más acorde a las edades de los estudiantes). Se puede pensar también en</i></p> | <p><i>Creo que los instrumentos debiese presentar variedad de accesos de formas de apropiarse del aprendizaje y no exclusivamente en la presentación del contenido y puntualmente en matemática sería deseable que recupere saberes que estén más vinculados a la vida cotidiana, menos escolarizados, fundamentalmente si se trata de estudiantes con compromiso intelectual/cognitivo.</i></p> | <p><i>Los ítems buscan ser presentados a partir de una redacción sencilla y directa pero en algunos casos esto lleva a una falta de precisión que puede impactar en la comprensión de la consigna.</i></p> | <p><i>En las actividades de matemática, si bien se evalúan áreas de conocimiento importantes, considero que las tareas que se proponen a los alumnos se podrían enmarcar en situaciones sencillas pero relevantes, para que sean más motivadoras y darle sentido a las tareas.</i></p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| <p><i>formatos digitales para alumnado que prefiera este tipo de soportes.</i></p> <p><i>Intentaría limitar al máximo posible la "ayuda" del docente en la aplicación de la prueba.</i></p> <p><i>Esto puede generar muchos efectos no deseados (dependencia hacia el adulto, limitación del desarrollo de la autonomía, daño en la autoestima, etc.). Privilegiaría las ayudas entre compañeros o con herramientas tecnológicas.</i></p> |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|

*Fuente: elaboración propia*

#### iv. El modelo ideal, según los expertos

**Cuadro N° 16. Aportes para la mejora**

| <b>Experto 1</b>                                                                                                                                                                                                                               | <b>Experto 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Experto 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Experto 4</b>                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Además de los contenidos curriculares, creo que el modelo de evaluación debería incluir otros aspectos, como el trabajo en equipo, la autonomía, el cuidado personal, gestión de tiempo libre, habilidades sociales, habilidades</i></p> | <p><i>Con mayor claridad en lo que respecta a la accesibilidad. Creo que el peso tiene que estar puesto en cómo presentar los contenidos (variedad de accesos, en línea con DUA) y no tanto en la simplificación de la complejidad de los saberes a evaluar, ya que se corre el riesgo de minimizar las propuestas de enseñanza, partiendo de la condición de</i></p> | <p><i>Tomando como base y pruebas piloteadas, trabajar en mejoras a partir de la evaluación de la aplicación y sus resultados. Considero que es clave revisar ambos procesos para tener un modelo mejorado. En términos de aplicación ser explícitos y claros en cómo es la</i></p> | <p><i>Para poder opinar sobre las posibles mejoras sería necesario analizar el instrumento de evaluación conjuntamente con el documento conceptual que explicita el marco teórico que sustenta estas pruebas.</i></p> |

|                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                       |  |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <i>digitales, aprendizajes relacionados con el arte y el trabajo corporal.</i> | <i>discapacidad del estudiante. Los instrumentos aún presentan barreras didácticas claras, que no están sorteadas para acercar la propuesta de evaluación. Asimismo no se registra el tipo de apoyo requerido por el estudiante.</i> | <i>participación del docente y su colaboración con el estudiante. En términos del diseño, ser explícito y claro en las consignas.</i> |  |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

*Fuente: elaboración propia*

#### - **Elementos o enfoques necesarios en un potencial modelo mejorado**

El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

Enfoque inclusivo (Index-for Inclusion)

Enfoque competencial.

De ser posible, las TIC predictivas en función de las respuestas de los estudiantes pueden ser una aliada en la implementación de las pruebas. Esto puede agilizar la prueba y dar mayor precisión a la evaluación.

Accesibilidad.

Tecnología asistiva, que los apoyos puedan aparecer según la necesidad que el estudiante requiera al momento de completar la evaluación, o los que usualmente porta para aprender y participar en el aula.

#### **v. Otras reflexiones**

*“Considero que el sistema educativo debe garantizar que todos los niños y niñas se eduquen juntos, más allá de cualquier característica personal (esa es la base para crear sociedades inclusivas). Son las escuelas ordinarias las que tienen que garantizar el aprendizaje de absolutamente todos. Es por eso que creo que lo primero que debería lograrse es que no haya niños y niñas en un sistema "especial" separados. Las escuelas especiales pueden y deben cumplir un rol de asesoramiento, coordinación, apoyo...pero los niños y niñas tienen el derecho de educarse juntos en la escuela ordinaria. Es por eso que me cuesta pensar o proponer iniciativas educativas que se dan, según mi entender, en un contexto que genera exclusión socioeducativa. Las*

*acciones que se realicen deberían encaminarse a que no existan circuitos educativos diferenciados según características personales”.*

*“Es necesario poner foco en las barreras presentes en las propuestas de enseñanza y no exclusivamente en la condición de discapacidad del estudiante, o en basar la presentación del material con la simplificación del contenido matemático o de lectura.*

*Si bien esta simplificación puede ser necesaria no es la que asegura la resolución por parte del estudiante de manera efectiva, si las barreras de accesibilidad o comunicación o modo de aprendizaje siguen presentes y no son resueltas a través de la universalización de la propuesta o de el diseño de ajustes razonables”.*

*“valoro el proyecto y creo que sería interesante mirar el material soporte de la aplicación para tener información más amplia sobre el dispositivo. Contar y analizar todos los materiales y procesos que acompañan los modelos de las pruebas puede aportar a contar con un análisis más comprensivo”*

#### vi. Síntesis de los aportes

**Cuadro N° 17. Síntesis de los aportes de expertos**

| <b>Puntos analizados</b>         | <b>Aspectos considerados positivos</b>                                                                                                                                                                                                                   | <b>Limitaciones o desafíos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>El dispositivo en general</b> | <p>Incorporación del docente como aplicador de la evaluación.</p> <p>Adaptabilidad del dispositivo.</p> <p>Facilidad de uso del dispositivo.</p> <p>Configuraciones y apoyos proporcionados.</p> <p>Consideración de la diversidad en la evaluación.</p> | <p>Falta de precisión metodológica.</p> <p>Limitaciones en la variedad de formatos de evaluación.</p> <p>Falta de adaptabilidad a diferentes discapacidades.</p> <p>Dificultades para la interpretación de resultados.</p> <p>Criterios de validez y confiabilidad del instrumento.</p> <p>Necesidad de mejoras en la accesibilidad.</p> <p>Posibles efectos no deseados de la evaluación externa.</p> |

|                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Instrumentos de Matemática</b>             | <p>Uso de recursos visuales, como tarjetas y tipografías específicas.</p> <p>Flexibilidad para diferentes formatos de respuesta.</p> <p>Inclusión de elementos concretos, como cintas y reglas.</p> <p>Énfasis en la contextualización y en la identificación de necesidades de apoyo.</p> <p>Reconocimiento de la necesidad de variedad de accesos al aprendizaje.</p> | <p>Dificultades en algunas consignas debido a la falta de precisión.</p> <p>Falta de especificación en cómo impactar la respuesta en cada ítem.</p> <p>Barreras didácticas presentes en los instrumentos.</p>  |
| <b>Instrumentos de Prácticas del Lenguaje</b> | <p>Valoración de la elección de formatos de respuesta y configuraciones.</p> <p>Reconocimiento de la importancia de la accesibilidad.</p> <p>Enfoque en la comprensión lectora y la variedad de apoyos.</p>                                                                                                                                                             | <p>Barreras didácticas presentes en los instrumentos.</p> <p>Falta de registro del tipo de apoyo requerido por el estudiante.</p> <p>Necesidad de mejorar la accesibilidad y la claridad en las consignas.</p> |

*Fuente: elaboración propia*

Propuestas de mejoras realizadas por los expertos para el dispositivo:

- Mejorar la precisión metodológica.
- Ampliar la variedad de formatos de evaluación.
- Aumentar la adaptabilidad a diferentes discapacidades.
- Clarificar los criterios de validez y confiabilidad.
- Considerar posibles efectos no deseados de la evaluación externa.
- Mayor claridad en la accesibilidad y las consignas.
- Revisión y mejora de la aplicación de la prueba.



- Énfasis en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y enfoques inclusivos.
- Incorporación de tecnologías asistivas y ajustes razonables.
- Consideración de aspectos más allá de los contenidos curriculares.

En resumen, los expertos destacaron aspectos positivos del dispositivo, como la incorporación del docente como aplicador, adaptabilidad, facilidad de uso, configuraciones y apoyos, y la consideración de la diversidad. También identificaron desafíos, como la falta de precisión metodológica, limitaciones en la variedad de formatos de evaluación, y dificultades en la interpretación de resultados. Los expertos sugirieron mejoras, como la inclusión de preguntas de contexto, el diseño atractivo y formatos digitales, la limitación de la ayuda del docente, y la consideración de aspectos más allá de los contenidos curriculares, como el trabajo en equipo y la autonomía. Además, se resaltó la importancia de abordar las barreras presentes en las propuestas de enseñanza y de garantizar la inclusión de todos los estudiantes en el sistema educativo común.

## VIII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el ámbito de la educación especial, la construcción de instrumentos de evaluación efectivos se presenta como un desafío crucial y necesario. Este estudio intentó abordar el problema de investigación acerca de: ¿Cómo desarrollar un instrumento de evaluación que no solo cuantifique el aprendizaje de los estudiantes en el sistema de educación especial, sino que también refleje la profundidad y naturaleza de dicho aprendizaje? Con el objetivo de tratar los interrogantes planteados, el presente estudio se propuso analizar y comprender un dispositivo piloto de evaluación de aprendizajes diseñado para estudiantes con discapacidad de 6° grado de la Educación Primaria pertenecientes a la modalidad de Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires, arrojando hallazgos valiosos.

La pregunta central se expande hacia dos dimensiones críticas: la atención a la diversidad de los estudiantes; y el diseño para la obtención de datos que no solo midan el rendimiento, sino que también sirvan como insumos significativos para la mejora continua del proceso educativo. Para el entendimiento de estos dos aspectos, pondremos a continuación en diálogo los principales conceptos, antecedentes teóricos mencionados en la introducción de este estudio y los resultados obtenidos.

La evaluación educativa es un proceso complejo que va más allá de medir conocimientos; constituye una oportunidad para el desarrollo integral de los estudiantes y la mejora continua de la enseñanza. Bajo esta perspectiva, Anijovich y Cappelletti (2017) definen la evaluación como un espacio donde los estudiantes pueden demostrar sus conocimientos, resaltando logros y reconociendo sus debilidades, pero también como una herramienta para que docentes reflexionen y aborden los desafíos inherentes a este proceso.

Uno de los aspectos fundamentales derivados de la investigación es la concepción de la evaluación como una herramienta para mejorar la calidad de la educación. Dicha concepción se identificó en los documentos que fundamentan y relatan el proceso de diseño y validó con el grupo entrevistado responsable del diseño del dispositivo. Los resultados de las evaluaciones no solo impactan en los estudiantes, sino también en docentes, familias e instituciones educativas, generando un diálogo

enriquecedor sobre las concepciones de la evaluación el cual habilita la mejora. La relación entre los hallazgos y los conceptos propuestos por Anijovich y Cappelletti (2017) subraya la importancia de la evaluación como un catalizador para el progreso educativo integral.

Alicia Camillioni (1998) aporta al panorama al introducir el concepto de validez de un instrumento, enfatizando la necesidad de una combinación adecuada de diversos instrumentos para lograr una cobertura integral en la evaluación de sistemas educativos y proporcionar información suficiente acerca de los aprendizajes de los estudiantes. En este caso podemos identificar una relación clave y evidente en los hallazgos, donde se diseñaron tres instrumentos para cada área evaluada. La posibilidad de combinación de estos instrumentos a disposición del estudiante, da cuenta no solamente de la diversificación del dispositivo en términos de uso y acceso del propio estudiante, sino también de la diversificación método evaluativo, lo que luego se podría traducir en posibilidades de diversificación de la enseñanza. Desde esta perspectiva, entendemos que este dispositivo posee un valioso potencial para obtener una visión completa de los aprendizajes de los estudiantes.

La validez del instrumento, según Camillioni (1998), se vincula con la capacidad de evaluar lo propuesto. Este principio se relaciona con la necesidad de diseñar instrumentos que se adapten a la diversidad de la población objetivo en el sistema de educación especial. La inclusión de estudiantes con distintos tipos de discapacidad tales como trastornos emocionales severos, discapacidad motora, intelectual y auditiva destaca la importancia de la flexibilidad y adaptabilidad en los instrumentos, corroborando las ideas de Camillioni.

Sergio García (2002) amplía la perspectiva al abordar la validez y confiabilidad desde la óptica de los aprendizajes. Esta ampliación se refleja en la consideración de la diversidad de modos de aprender y enseñar en el diseño del dispositivo de evaluación. La necesidad de abordar la diversidad se convierte en un eje central, respaldando la noción de que la evaluación debe ser contextualizada y adaptada a los propósitos y situaciones específicas.

Además, el énfasis en la eliminación de barreras y enfoque inclusivo, como se evidencia en los hallazgos, se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) mencionado como herramienta clave utilizada. Es decir, la aplicación de principios basados en el DUA que plantean configuraciones y apoyos que permitan a todos los estudiantes expresar sus aprendizajes de manera accesible.

Sin embargo, los hallazgos también revelan desafíos y limitaciones en la evaluación. La falta de precisión metodológica, algunas barreras didácticas observadas por los expertos y la necesidad de mejorar la accesibilidad señalan áreas críticas que requieren atención. La sugerencia de los expertos de incorporar tecnologías asistivas y ajustes razonables destaca la importancia de adoptar enfoques inclusivos y utilizar herramientas que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes.

En conclusión, la evaluación educativa, cuando se fundamenta en conceptos como validez y confiabilidad, se convierte en una herramienta poderosa para la mejora continua del aprendizaje. La clave para avanzar radica en abordar estas limitaciones, adoptar enfoques inclusivos y tecnologías adaptativas, y garantizar que la evaluación sea una herramienta equitativa y eficaz para todos los estudiantes.

Por otro lado, la evaluación educativa, como proceso integral, se enfrenta a desafíos cruciales en el escenario de la diversidad, especialmente al abordar la evaluación de estudiantes con discapacidad. Ravela (2006) establece que la estandarización de las pruebas permite comparaciones significativas entre estudiantes, enfatizando la necesidad de uniformidad en la aplicación y corrección de las mismas. No obstante, el estudio en cuestión desafía esta perspectiva mediante un caso único que emplea una prueba que posee 3 instrumentos para cada área a evaluar, con adaptaciones que consideran los diferentes modos de expresar el saber y utilizando estrategias de apoyo y configuraciones para el acceso. Sin embargo, esta investigación se centró en el diseño de los instrumentos y dejó como potencial desafío la posibilidad de examinar si estas adaptaciones permiten resultados comparables o bien si cumple con criterios de estandarización, en consonancia con el planteo de Ravela.

Por su parte, Larripa (2015) amplía la discusión al introducir la evaluación formativa, destacando la necesidad de diversificación de la evaluación para abordar lo

mínimo y común para todos los estudiantes. Este enfoque, según la autora, contribuirá a una educación más justa, considerando la singularidad de los estudiantes y los ajustes institucionales necesarios.

Sobre los ajustes, Booth y Ainscow (2002) introducen el concepto de configuraciones y apoyos como estrategias para eliminar barreras al aprendizaje y la participación. Covarrubias Pizarro (2019) clasifica estas barreras en dimensiones culturales, políticas y prácticas, destacando la complejidad del entorno educativo inclusivo. Se observa que los instrumentos fueron diseñados considerando la diversidad de la población objetivo y utilizando recursos para eliminar dichas barreras.

Este enfoque es coherente con los hallazgos de LeRoy, Samuel, Deluca y Evans (2018) sobre la necesidad de adaptar las plataformas de evaluación para mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad. Particularmente, en los instrumentos de matemáticas, las variaciones observadas entre las consignas presentadas, tienen que ver en su mayoría con apoyos visuales y elementos materiales concretos con el fin de eliminar barreras prácticas que, dependiendo del instrumento, poseen más o menos apoyos observándose un incremento gradual de los mismos. En los instrumentos de Prácticas del Lenguaje también se encuentran variaciones graduales en la cantidad de apoyos tales como recursos tipográficos, imágenes referenciales e intervención del docente como un apoyo más.

La figura del aplicador de la evaluación, identificado en este dispositivo como el docente del estudiante, desempeñó un papel crucial al actuar no solo como el encargado de administrar el instrumento de evaluación, sino también como una valiosa herramienta de apoyo para garantizar el acceso. Su importancia fue validada no solo por el grupo entrevistado responsable del diseño, sino también por expertos, quienes reconocieron la función del docente como una herramienta de inclusión vital para asegurar la expresión plena de los conocimientos, considerando que el docente es quien mejor conoce los modos de expresión de los saberes de los niños y niñas. En este contexto, se retoma la definición de validez proporcionada por Camillioni (1998), que sostiene que un instrumento es válido cuando se determina en relación con los propósitos y la situación de aplicación. En este caso, la situación de aplicación se define

de manera específica, lo que posibilita el diseño de instrumentos que incorporan al docente como herramienta de apoyo.

El análisis de estos hallazgos revela que la evaluación educativa en el contexto de la diversidad no solo debe medir el aprendizaje, sino también eliminar barreras y promover la inclusión. La flexibilidad, la representatividad y la accesibilidad emergen como pilares fundamentales.

En el análisis de los actores involucrados en el proceso de construcción del dispositivo de evaluación, se adopta la perspectiva de Knoepfel, Larrue e Hinojosa Dieck (2007), que considera a todos los individuos o grupos relacionados con el problema como actores de la política. Esto destaca la complejidad y la importancia de las decisiones tomadas, las estrategias elaboradas y las tensiones surgidas en este contexto, por lo que se decidió consultar sobre el proceso de elaboración y diseño del dispositivo al grupo encargado de dicha tarea. Se destaca del mismo, la diversidad que incluye representantes docentes de ambas gestiones educativas (pública y privada) y de diferentes distritos de la Provincia de Buenos Aires, la cual refleja una variedad de perspectivas sobre la población objetivo que enriquecen el proceso, aunque también se presentan desafíos de coordinación debido a la distancia geográfica de dichos representantes y tensiones internas asociadas a la necesidad técnica de la tarea, como la falta de experiencia en la creación de instrumentos a gran escala y la ausencia de datos estadísticos, los cuales subrayan la complejidad de la construcción de este tipo de dispositivos.

El dispositivo diseñado se presenta como innovador, centrándose en la flexibilidad y las configuraciones, pero enfrenta desafíos, como la falta de precisión metodológica y limitaciones en los formatos de evaluación. Las propuestas de mejora resaltan la necesidad de recursos tecnológicos para mejorar la accesibilidad y la implementación de revisiones posteriores, sugiriendo un enfoque continuo y reflexivo.

Por otro lado, las opiniones de los expertos refuerzan y complementan las discusiones teóricas presentadas, proporcionando perspectivas prácticas y contextuales sobre la construcción de instrumentos de evaluación en el ámbito de la educación especial.

La preocupación expresada por uno de los expertos sobre los "efectos no deseados de las evaluaciones externas" se alinean con las tensiones teóricas discutidas por Gómez Yepes (2004) y Barrenechea (2010) en torno a la estandarización y los riesgos de la enseñanza orientada a pruebas. La advertencia sobre la homogeneización de prácticas docentes y la limitación de la personalización del aprendizaje resuena con estas discusiones.

La reflexión de otro experto que aboga por incluir las evaluaciones externas dentro de un marco de evaluación formativa se alinea con la discusión teórica planteada por García (2018). Ambas perspectivas reconocen la utilidad de las evaluaciones, pero subrayan la importancia de un enfoque formativo que impulse la mejora continua.

La opinión que destaca la necesidad de un diseño de evaluación considerando las características específicas de la población evaluada, la colaboración con expertos en educación especial, y la inclusión de retroalimentación de diversos participantes se conecta con las discusiones teóricas que resaltan la importancia de considerar la diversidad estudiantil, señalado por Rappoport y Mena (2015).

La afirmación de un experto que considera que evaluar los aprendizajes de los alumnos permite mejorar las estrategias de enseñanza encuentra respaldo en la perspectiva de Díaz López y Osuna Lever (2016), quienes reconocen el consenso y la construcción de un lenguaje común gracias a las evaluaciones internacionales.

Las tensiones señaladas por Gómez Yepes (2004) sobre la estandarización de evaluaciones externas se ven reflejadas en la reflexión de uno de los expertos, quien aboga por un sistema educativo que vaya más allá de la perspectiva economicista, centrándose en un enfoque holístico y orientado al desarrollo sostenible de la comunidad. Ambas perspectivas convergen en la necesidad de una evaluación que trascienda la mera medición de conocimientos, abordando la calidad educativa en su totalidad.

Las tensiones señaladas por Rappoport y Mena (2015) sobre las "influencias adversas" de las evaluaciones estandarizadas en la construcción de sistemas educativos inclusivos resuenan en la preocupación expresada por uno de los expertos sobre la

necesidad de enfocarse en las barreras presentes en las propuestas de enseñanza en lugar de centrarse exclusivamente en la discapacidad del estudiante.

La evaluación educativa es un tema complejo que involucra debates teóricos, tensiones y la búsqueda constante de mejoras. Los hallazgos derivados del estudio revelan tanto críticas como defensas a las evaluaciones estandarizadas, pero encuentran en común la intención de dar la batalla teórica y técnica a partir de la existencia de un dispositivo inclusivo diseñado para estudiantes con discapacidad.

Los antecedentes revisados al comienzo de este estudio abordan distintos aspectos relacionados con la evaluación externa y su aplicación en contextos educativos diversos. Yus, Fernández, Gallardo, Barquín, Sepúlveda (2013) reflexionan sobre las limitaciones de la prueba internacional PISA, destacando la necesidad de una visión holística que incluya aspectos éticos y sociales en la evaluación. Ferrer y Arregui (2003) exploran las experiencias de varios países en pruebas internacionales, resaltando la importancia de considerar aspectos técnicos y contextuales en la toma de decisiones educativas y políticas. Otros estudios, como el de LeRoy, Samuel, Deluca y Evans (2018), se centran en la inclusión de estudiantes con discapacidad en evaluaciones internacionales, proponiendo adaptaciones tecnológicas para mejorar la accesibilidad algo que estuvo muy presente en la opinión de los expertos consultados y en las propuestas de mejora mencionadas por el grupo que elaboró el dispositivo.

El diseño del dispositivo se destaca por ser colaborativo y constructivo, involucrando a representantes de escuelas públicas y privadas. Esta colaboración se alinea con la conclusión de Ferrer y Arregui (2003) sobre la importancia de mantener coherencia y comunicación entre los medidores de resultados y los tomadores de decisiones curriculares.

Este estudio, contextualizado por los antecedentes de investigación revisados, contribuye al entendimiento y mejora de dispositivos de evaluación externa, especialmente en el ámbito de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. La relación entre los hallazgos y los antecedentes subraya la importancia de considerar aspectos técnicos, contextuales y éticos en el diseño e implementación de evaluaciones, buscando la inclusión y accesibilidad para todos los estudiantes.



## IX. CONCLUSIONES

El estudio examinó el dispositivo piloto de evaluación de aprendizajes para estudiantes con discapacidad de 6° grado en la Provincia de Buenos Aires en 2019. Se destacó como principal característica la flexibilidad del dispositivo, permitiendo a los estudiantes elegir entre tres recorridos con diferentes niveles de apoyo y configuraciones, guiados por el docente del alumno que fue denominado “aplicador”

En cuanto a los instrumentos de Matemáticas, se observó que compartían el mismo contenido pero varían en la cantidad de apoyos. En Prácticas del Lenguaje, se identificó un aumento gradual de apoyos y modificaciones leves en el contenido, indicando niveles diferentes de complejidad en cada instrumento.

El método Delphi involucró a expertos que elogiaron la adaptabilidad y la incorporación del docente como aplicador del dispositivo, pero señalaron desafíos en la metodología asociadas a la precisión de las consignas y algunos criterios de validez y confiabilidad de los instrumentos. También propusieron mejoras, como delimitar la ayuda del docente y explorar recursos tecnológicos. Además, se valoró la potencialidad del dispositivo y sus instrumentos indicando, en su mayoría que con algunos ajustes y resolviendo sus limitaciones, se podría aplicar a gran escala.

Los documentos institucionales sobre los dispositivos subrayaron la inclusión, la colaboración y representatividad de todos los actores del sistema y la eliminación de barreras como principios claves en el diseño de los instrumentos. También enfatizaron la importancia de la evaluación como parte integral del proceso educativo en la educación especial, desmintiendo mitos relacionados con la imposibilidad de la evaluación en este contexto.

La aplicación de la entrevista a grupos focales identificados como responsables del diseño del dispositivo arrojó valiosos hallazgos. Se evidenció la priorización de la experiencia y el conocimiento sobre discapacidad en el equipo de diseño. A pesar de algunas tensiones y limitaciones técnicas y metodológicas, el grupo logró crear un dispositivo innovador, flexible y centrado en la accesibilidad.

El estudio sobre la construcción de instrumentos de evaluación en el ámbito de la educación especial aborda la pregunta fundamental de cómo desarrollar

herramientas que no solo midan el aprendizaje, sino que también reflejen su profundidad y naturaleza. Los resultados revelan una conexión sólida con conceptos teóricos y antecedentes. Se destaca la importancia de la evaluación como oportunidad para el desarrollo integral de los estudiantes y la mejora continua de la enseñanza, respaldando la perspectiva de Anijovich y Cappelletti (2018). La concepción de la evaluación como herramienta de mejora, validada por la investigación, coincide con las ideas propuestas por estos autores. Además, la relación con el concepto de validez de Camillioni se evidencia en la necesidad de diseñar instrumentos adaptables a la diversidad de la población en educación especial. El enfoque inclusivo, respaldado por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, se refleja en el diseño del dispositivo, destacando la importancia de eliminar barreras y promover la accesibilidad. Los hallazgos también revelan desafíos, como la falta de precisión metodológica, destacando la importancia de adoptar enfoques inclusivos y herramientas adaptativas. En resumen, el estudio contribuye al entendimiento y mejora de dispositivos de evaluación externa, contextualizando y enriqueciendo antecedentes previos.

Esta investigación proporciona una visión completa del proceso de diseño y la elaboración de un dispositivo de evaluación de aprendizajes en el contexto de la educación especial. Los hallazgos señalan la importancia de la flexibilidad, la representatividad y la accesibilidad en los instrumentos de evaluación, y sugieren mejoras importantes para futuras aplicaciones. En última instancia, este estudio contribuye al avance en la calidad de la educación especial y al fomento de prácticas inclusivas y efectivas.

## X. PROPUESTA DE MEJORA Y RECOMENDACIONES PARA SU APLICABILIDAD

Basándonos en los hallazgos sobre el análisis de los instrumentos y la documentación alrededor del proceso de diseño, los resultados del grupo focal con los responsables del diseño del dispositivo de evaluación externa para escuelas de educación especial; y la opinión de expertos en materia de evaluación de sistemas educativos, evaluación de aprendizajes e inclusión se proponen las siguientes mejoras y recomendaciones para optimizar su aplicabilidad:

**Flexibilidad en los instrumentos de evaluación:** Considerando las diferencias individuales y necesidades de los estudiantes con discapacidad, se recomienda incorporar un mayor grado de flexibilidad en los instrumentos de evaluación focalizado tipos de discapacidad pero con libertad de elección por parte de los estudiantes.

**Capacitación docente:** Dado que se identificaron consignas que requieren la intervención del docente, es fundamental proporcionar una capacitación adecuada a los profesionales que aplicarán las evaluaciones. Esto garantizará que comprendan su papel y responsabilidades en el proceso, especialmente en lo que respecta a la asistencia a los estudiantes durante la resolución de las consignas.

**Revisión y estandarización de contenidos:** Para mantener la coherencia y comparabilidad de los resultados, es importante realizar una revisión exhaustiva de los contenidos evaluados en los instrumentos. Se recomienda estandarizar los contenidos de manera que se evalúen los mismos conceptos y habilidades en todos los instrumentos y versiones.

**Mayor énfasis en la accesibilidad:** Continuar enfocándose en la eliminación de barreras y la accesibilidad es esencial. Se pueden implementar más recursos técnicos y tecnológicos para garantizar que los estudiantes tengan igualdad de oportunidades en la evaluación.

**Inclusión de elementos de evaluación formativa:** Además de la evaluación sumativa, considerar la inclusión de elementos de evaluación formativa que brinden

retroalimentación inmediata a los estudiantes y docentes. Esto puede fomentar un enfoque de mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Participación de los estudiantes:** Involucrar a los estudiantes en la revisión y mejora de los instrumentos y el proceso de evaluación. Sus perspectivas y opiniones son valiosas y pueden ayudar a diseñar evaluaciones más inclusivas y efectivas.

**Revisión post-implementación:** Implementar un proceso de revisión posterior a la aplicación del dispositivo piloto. Esto permitirá identificar áreas de mejora en función de la experiencia real de los estudiantes y docentes, y ajustar los instrumentos en consecuencia.

### **Siete recomendaciones para su aplicabilidad**

#### **1. Reforzar la Precisión Metodológica:**

- Establecer procesos de revisión exhaustivos para garantizar la coherencia y validez de los instrumentos de evaluación.
- Incluir expertos en metodología educativa en el proceso de diseño para aportar perspectivas adicionales y garantizar la precisión.

#### **2. Mejorar la Accesibilidad y Claridad en las Consignas:**

- Realizar pruebas piloto con estudiantes para identificar posibles obstáculos y ajustar la redacción de las consignas según sus retroalimentaciones.
- Colaborar con diseñadores gráficos y especialistas en accesibilidad para optimizar la presentación visual de las consignas.

#### **3. Delimitar el apoyo del Docente:**

- Proporcionar pautas claras al docente sobre los límites de su intervención durante la evaluación.
- Ofrecer capacitación específica para docentes aplicadores sobre cómo equilibrar el apoyo sin afectar la equidad en la evaluación.

**4. Explorar Recursos Tecnológicos:**

- Investigar y seleccionar herramientas tecnológicas que puedan integrarse de manera efectiva en los instrumentos de evaluación.
- Proporcionar capacitación a docentes y estudiantes sobre el uso adecuado de estas herramientas.

**5. Incluir Preguntas de Contexto y Trabajo en Equipo:**

- Diseñar preguntas que requieran la aplicación de conocimientos en situaciones del mundo real.
- Fomentar actividades colaborativas que evalúen no solo el conocimiento individual, sino también las habilidades de trabajo en equipo.

**6. Revisión posterior a la implementación:**

- Establecer un período de revisión después de la implementación para recopilar retroalimentación de docentes y estudiantes.
- Ajustar los instrumentos según los comentarios recibidos para optimizar su efectividad.

**7. Promover la Autonomía del Estudiante:**

- Diseñar consignas que fomenten la resolución autónoma de problemas.
- Proporcionar recursos y apoyos específicos que empoderen a los estudiantes para abordar las consignas de manera independiente.

En resumen, las recomendaciones buscan mejorar la aplicabilidad y la efectividad del dispositivo de evaluación externa en escuelas de educación especial. El enfoque debe seguir siendo inclusivo, flexible y centrado en la eliminación de barreras, y se deben considerar las voces de los estudiantes y docentes en el proceso de mejora continua. Estas sugerencias buscan garantizar que el dispositivo cumpla con su objetivo de evaluar de manera justa y efectiva el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en un entorno educativo diverso.

## Referencias

1. Anijovich R. y Cappelletti G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
2. Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8). Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/751/829>
3. Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión - Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO.
4. Campbell, D. y Stanley J. (1972). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu.
5. Camillioni, A. et al. (1998). *Escalas de calificación y regímenes de promoción, en la evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador.
6. Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. SEP MÉXICO.
7. Centros para el control y la prevención de enfermedades (16 de septiembre de 2020). Las discapacidades y la salud. Obstáculos a la participación. Recuperado de <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-barriers.html>.
8. Chica Gómez, S. M., Galvis Gutiérrez, D. M., & Ramírez Hassan, A. (2010). Determinantes del rendimiento académico en Colombia. Pruebas ICFES - Saber 11o, 2009. *Revista Universidad EAFIT*, 46(160), 48–72. Recuperado de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/754>
9. Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Disponible en: [https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04\\_2\\_05\\_Covarrubias.pdf](https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf)

10. Díaz López, K. M., y Osuna Lever, C. (2016). Las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa. The standardized assessment learning and the improvement of the educational quality. *Temas De Educación*, 22(1), 131. Recuperado de <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/741>.
11. Docampo Núñez, G. y Morán de Castro, M. C. (2014). Evaluación de la competencia profesional en personas con discapacidad intelectual. Una propuesta de adaptación de la metodología e instrumentos INCUAL para la igualdad de oportunidades. *Revista Española de Discapacidad*, 2 (1): 71-96. <http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4239/Evaluaci%c3%b3n%20de%20la%20competencia%20profesional.pdf?sequence=1&rd=0031801824842262>.
12. Ferrer, G. y Arregui P. (2003). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones. *Documento de Trabajo 26*, PREAL: Santiago. Disponible en <https://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/Arreguiyferrerespaulpruebasinternacionales.pdf>
13. García D. (2018) El debate sobre las pruebas estandarizadas de evaluación y el papel de los orientadores. *Debates y Prácticas en Educación*. ISSN-e 2529-8879, N°3 (2) 3, 2, 2018, págs. 6-17. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6664957>
14. García, S. (2002). La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 297-318. Recuperado en 13 de noviembre de 2022, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000200006&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200006&lng=es&tlng=es).
15. García Valdés, M., & Suárez Marín, M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267. Recuperado en 02 de noviembre de 2023, de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662013000200007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662013000200007&lng=es&tlng=es).

16. García-Toro, M. (2023). *Apuntes sobre la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios con discapacidad*. Reflexiones sobre las competencias transversales en la educación superior (pp. 164-183). Medellín: Corporación Universitaria Remington.  
[https://www.uniremington.edu.co/wp-content/uploads/2023/05/Reflexiones\\_Archivo\\_final.pdf#page=164](https://www.uniremington.edu.co/wp-content/uploads/2023/05/Reflexiones_Archivo_final.pdf#page=164).
17. Gardner, H. (1995). *Multiple Intelligences as a Catalyst*. The English Journal, Vol. 84, No. 8, Multiple Intelligences. Págs. 16 -18
18. Gómez Vera, G. (2008). La prueba internacional PIRLS 2001 y los componentes del proceso de lectura, estudio de factores asociados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3). Recuperado de:  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/2315Vera.pdf>.
19. Gómez Yepes, R. L. (2004). Calidad Educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía* Vol. XVI N° 38. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de:  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7924/1/GomezRicardo\\_2004\\_CalidadEducativaPruebas.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7924/1/GomezRicardo_2004_CalidadEducativaPruebas.pdf)
20. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2004). *Metodología de la Investigación*. MC GRAW HILL.
21. Knoepfel P., Larrue C. y Hinojosa Dieck M. (2007) *Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones*. *Ciencia y Política*. Vol. 2, (3), pág. 9.
22. Larripa, S. (2015). *La evaluación de los aprendizajes en el marco de políticas educativas inclusivas*. En PALACIOS, A. (Comp.) *Claves para incluir*. Buenos Aires: Noveduc.
23. LeRoy, B., Samuel, P., Deluca, M. y Evans, P. (2018). Students with special educational needs within PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 26. 1-11. 10.1080/0969594X.2017.1421523.



- [https://www.researchgate.net/publication/323984931\\_Students\\_with\\_special\\_educational\\_needs\\_within\\_PISA/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/323984931_Students_with_special_educational_needs_within_PISA/citation/download).
24. Ley 26.206, de 28 de diciembre, de Educación Nacional. Boletín Oficial, No. 31062, el 28 diciembre del 2006, pág.1.  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>.
25. Ley 26.378, de 6 de junio, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial, No. 31422, el 9 de junio del 2008, pág.1.  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto>.
26. ONE (2009). *Hacia una cultura de la evaluación*. Ministerio de Educación. Argentina. Recuperado de:  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96318/EL002395.pdf?sequence=1>.
27. Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plantación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas*. CINCA.
28. Pérez A. y Soto, E. (2014). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 23:2, 171-182. DOI: 10.1174/113564011795944758. Recuperado de:  
<https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/4p-LucesSombrasPisa.pdf>
29. PISA Governing Board (2013, October, 14), Beyond PISA 2015: A Longer Term Strategy of PISA, OECD, Paris,  
[www.oecd.org/callsfortenders/ANNEX%20A.pdf](http://www.oecd.org/callsfortenders/ANNEX%20A.pdf).
30. Rappoport, S. (2018). *Debates y prácticas para la mejora de la Calidad de la Educación*. Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos. Cap 3. Recuperado de:  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685723/debates\\_rappoport.2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685723/debates_rappoport.2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
31. Rappoport S. y Sandoval Mena, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 18 (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155160>.

32. Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas*. Serie Fichas Didácticas. Santiago de Chile: PREAL, disponible en: [www.preal.cl](http://www.preal.cl). (Fichas 5 a 14).
33. Ravela, P. (2010). *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?*. PREAL, Serie Documentos N° 47. Recuperado de: [http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=028661/\(100\)](http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=028661/(100)).
34. Resolución 311/16, del 15 de diciembre de 2016. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
35. Verdugo, M. A., Vicente, E., Fernández-Pulido, R., Gómez-Vela, M., Wehmeyer, M. L., y Guillén, V. M. (2015). Evaluación psicométrica de la Escala ARC-INICO de Autodeterminación para adolescentes con discapacidad intelectual. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 149-159. <http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4239/Evaluaci%c3%b3n%20de%20la%20competencia%20profesional.pdf?sequence=1&rd=0031801824842262>.
36. Yus, R.; Fernández, M.; Gallardo, M.; Barquín, J.; Sepúlveda, M.P. y Serván, M.J. (2013). La competencia científica y su evaluación. Análisis de las pruebas estandarizadas de PISA. *Revista de Educación*, 360, pp. 557-576.

## Anexos

### *Focus group*

#### 1. Guión aplicado en las sesiones de trabajo:

##### *“a. Introducción*

*Con el propósito de avanzar en nuestra investigación, hemos planificado la realización de dos sesiones de focus group. Nuestra intención con estas sesiones es contribuir significativamente al objetivo principal de nuestro estudio: analizar a fondo un dispositivo piloto de evaluación que se implementó en escuelas de Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires durante el año 2019. A través de esta evaluación, buscamos obtener valiosas evidencias que nos permitan realizar mejoras sustanciales en dicho dispositivo.*

*Estas sesiones se llevarán a cabo en un ambiente propicio, dado que los participantes ya mantienen un vínculo previo, lo que facilitará un ambiente relajado y colaborativo para alcanzar los objetivos del trabajo.*

*Nuestra principal meta es obtener una comprensión profunda de las experiencias, expectativas, creencias y tensiones de las personas que estuvieron involucradas en el diseño de este instrumento. También, buscamos conocer sus percepciones acerca de las fortalezas y debilidades de dicho dispositivo.*

*A partir del análisis de la información obtenida en estas sesiones, junto con otros datos recopilados a lo largo de nuestra investigación, seremos capaces de proponer recomendaciones y áreas de mejora en el dispositivo.*

*Estas dos sesiones de trabajo tendrán una duración aproximada de 2 horas cada una. Al concluir las mismas, seleccionaremos a algunos participantes del grupo para llevar a cabo entrevistas individuales, basándonos en la relevancia de la información obtenida y en aquellos aspectos que necesiten una exploración más profunda.*

##### *b. Fechas Estimadas*

*Las sesiones están programadas para los días 2 y 3 de agosto.*

##### *c. Participantes*

*Cada sesión contará con la participación de 4 o 5 personas (aún por confirmar). Los criterios de selección de los participantes incluyen haber formado parte del equipo responsable del diseño del dispositivo y demostrar disponibilidad y motivación para aportar a nuestra investigación.*

*d. Soporte Técnico*

*Para llevar a cabo las sesiones, utilizaremos la plataforma Meet, en la que crearemos un entorno distendido, cordial y colaborativo. Durante las sesiones, haremos uso de herramientas como la presentación de pantalla, el sonido y el video de los participantes, entre otras.*

*e. Materiales*

*Para garantizar un proceso eficiente, dispondremos de los siguientes materiales:*

- ❖ *Guión de entrevista*
- ❖ *Anotadores*
- ❖ *Una presentación breve con la dinámica y las pautas del espacio.*
- ❖ *Documentos relacionados con la investigación, como el instrumento.*
- ❖ *Netbook.*
- ❖ *Dinámica*

*f. El desarrollo de las sesiones seguirá el siguiente esquema:*

- ❖ *Introducción*
- ❖ *Objetivo*
- ❖ *Presentaciones de los participantes*
- ❖ *La dinámica*
- ❖ *Aclaraciones*
- ❖ *Los tópicos*
- ❖ *Tópico*
- ❖ *Ronda de argumentaciones*
- ❖ *Sensaciones finales*
- ❖ *Cierre*

*g. Guión*

*El guión que seguiremos se organizará de la siguiente manera:*

### *Introducción*

*Soy Romina Sandoval, y lideraré esta investigación sobre el dispositivo que diseñaron en 2019. Mi papel en esta reunión es guiar y facilitar nuestro trabajo.*

### *Objetivo*

*En esta sección, aclaraciones y presentaciones de los participantes, abordaremos las siguientes cuestiones.*

### *Presentación de Tópicos*

*El grupo de trabajo y los roles.*

*El proceso.*

*El dispositivo.*

*Las tensiones.*

*Impacto en las comunidades.*

*Fortalezas y debilidades.*

*Sensaciones Finales*

*Al finalizar la reunión, abriremos un espacio para cualquier comentario adicional que deseen aportar sobre el diseño del dispositivo.*

### *Aclaraciones*

*Presentaciones de los participantes (nombre, apellido, edad, sexo, formación, ocupación, experiencia profesional)*

### *Ronda de argumentaciones*

### *Sensaciones finales*

### *Cierre*

*Agradecemos sinceramente su participación, ya que la información obtenida será esencial para el progreso de nuestra investigación. Próximamente, les enviaremos un resumen de lo discutido en esta sesión, y tendrán la oportunidad de agregar cualquier información adicional que consideren relevante.*

*Gracias a todos.*

---

***Formulario de validación - continuidad del Focus Group***

***Investigación- Análisis sobre el caso " Evaluación de Aprendizajes de Educación Especial Aplicado en PBA en el año 2019"***

*A continuación, encontrarán los tópicos trabajados durante los encuentros realizados los días 3 y 4 de agosto de 2021 y un resumen de las respuestas que se obtuvieron de sus comentarios y reflexiones.*

*Las invito a continuar con este trabajo validando, corrigiendo información o algún error de interpretación, repensando, profundizando y respondiendo a nuevas preguntas que quedaron pendientes en el encuentro.*

*¡Muchísimas gracias por colaborar una vez más y por dedicar un poco de su tiempo!*

*Correo electrónico*

*Después de la sección 1*

*Sección 2 de 28*

***1) Conformación del grupo. Respuesta:***

*El nivel central que gestiona la modalidad de Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires denominada Dirección de Educación Especial convocó a diferentes actores para la elaboración del dispositivo.*

*Para ello, se tuvo en cuenta que dichos actores sean representativos del sistema: docentes, supervisores, equipos técnicos, directores de escuelas y miembros técnicos de la Dirección; además se consideró que estos tengan experiencia y conocimiento acerca de las especificidades de las diferentes situaciones de discapacidad, que provengan de ambas gestiones de la educación pública (privada- estatal) y que sean de diferentes distritos de la Provincia.*

*Está de acuerdo con esta información?*

*\**

*Sí*

*No*

*En parte*

*Quisiera ampliar con información nueva*

*Después de la sección 2*

*Sección 3 de 28*

***Su respuesta fue que no está de acuerdo con algo o toda la información que a continuación se detalla:***

*El nivel central que gestiona la modalidad de Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires denominada Dirección de Educación Especial convocó a diferentes actores para la elaboración del dispositivo.*

*Para ello, se tuvo en cuenta que dichos actores sean representativos del sistema: docentes, supervisores, equipos técnicos, directores de escuelas y miembros técnicos de la Dirección; además se consideró que estos tengan experiencia y conocimiento acerca de las especificidades de las diferentes situaciones de discapacidad, que provengan de ambas gestiones de la educación pública (privada- estatal) y que sean de diferentes distritos de las Provincia.*

*¿Por qué no está de acuerdo? ¿Qué modificaría o ampliaría? Si lo desea, puede volver a redactar el párrafo completo.*

\*

*Después de la sección 3*

*Sección 4 de 28*

***Su respuesta fue que en parte está de acuerdo con algo o toda la información que a continuación se detalla:***

*El nivel central que gestiona la modalidad de Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires denominada Dirección de Educación Especial convocó a diferentes actores para la elaboración del dispositivo.*

*Para ello, se tuvo en cuenta que dichos actores sean representativos del sistema: docentes, supervisores, equipos técnicos, directores de escuelas y miembros técnicos de la Dirección; además se consideró que estos tengan experiencia y conocimiento acerca de las especificidades de las diferentes situaciones de discapacidad, que provengan de ambas gestiones de la educación pública (privada- estatal) y que sean de diferentes distritos de las Provincia.*

*¿Por qué en parte está de acuerdo? ¿Qué modificaría o ampliaría?*

\*

*Después de la sección 4*

*Sección 5 de 28*

***Su respuesta fue que desea ampliar la siguiente afirmación:***

*El nivel central que gestiona la modalidad de Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires denominada Dirección de Educación Especial convocó a diferentes actores para la elaboración del dispositivo.*

*Para ello, se tuvo en cuenta que dichos actores sean representativos del sistema: docentes, supervisores, equipos técnicos, directores de escuelas y miembros técnicos de la Dirección; además se consideró que estos tengan experiencia y conocimiento acerca de las especificidades de las diferentes situaciones de discapacidad, que provengan de ambas gestiones de la educación pública (privada- estatal) y que sean de diferentes distritos de las Provincia.*

*Detalle qué agregaría:*

\*

*Después de la sección 5*

*Sección 6 de 28*

**2) Primeras percepciones sobre el desafío que les tocó:**

*Esta experiencia iba a ser disruptiva en la modalidad; se generaban preguntas sobre cómo trabajar con contenidos del diseño curricular que pudiesen ser evaluados para la población de estudiantes pertenecientes a la modalidad; si se priorizaría la comprensión o producción; cómo lograr que la evaluación sea representativa de lo que saben y lo que no saben los estudiantes; cómo ver indicadores de procesos y modos de aprendizaje; qué impacto podría tener el proceso de evaluación en la práctica docente, en el proyecto institucional de cada institución e inclusive en las prácticas de supervisión; evaluar es un derecho y lo que estaban encarando garantizaba y habilitaba a los estudiantes al ejercicio del mismo.*

*Está de acuerdo con esta información?*

\*

*Sí*

*No*

*En parte*

*Quisiera ampliar con información nueva*

*Después de la sección 6*

*Sección 7 de 28*

***Su respuesta fue que no está de acuerdo con algo o toda la información que a continuación se detalla:***

*Esta experiencia iba a ser disruptiva en la modalidad; se generaban preguntas sobre cómo trabajar con contenidos del diseño curricular que pudiesen ser evaluados para la población de estudiantes pertenecientes a la modalidad; si se priorizaría la comprensión o producción; cómo lograr que la evaluación sea representativa de lo que saben y lo que no saben los estudiantes; cómo ver indicadores de procesos y modos de*



*aprendizaje; qué impacto podría tener el proceso de evaluación en la práctica docente, en el proyecto institucional de cada institución e inclusive en las prácticas de supervisión; evaluar es un derecho y lo que estaban encarando garantizaba y habilitaba a los estudiantes al ejercicio del mismo.*

*¿Por qué no está de acuerdo? ¿Qué modificaría o ampliaría? Si lo desea puede redactar el párrafo completo*

\*

*Después de la sección 7*

*Sección 8 de 28*

***Su respuesta fue que en parte está de acuerdo con algo o toda la información que a continuación se detalla:***

*Esta experiencia iba a ser disruptiva en la modalidad; se generaban preguntas sobre cómo trabajar con contenidos del diseño curricular que pudiesen ser evaluados para la población de estudiantes pertenecientes a la modalidad; si se priorizaría la comprensión o producción; cómo lograr que la evaluación sea representativa de lo que saben y lo que no saben los estudiantes; cómo ver indicadores de procesos y modos de aprendizaje; qué impacto podría tener el proceso de evaluación en la práctica docente, en el proyecto institucional de cada institución e inclusive en las prácticas de supervisión; evaluar es un derecho y lo que estaban encarando garantizaba y habilitaba a los estudiantes al ejercicio del mismo.*

*¿Por qué en parte está de acuerdo? ¿Qué modificaría o ampliaría?*

\*

*Después de la sección 8*

*Sección 9 de 28*

***Su respuesta fue que desea agregar información nueva a esta afirmación:***

*Esta experiencia iba a ser disruptiva en la modalidad; se generaban preguntas sobre cómo trabajar con contenidos del diseño curricular que pudiesen ser evaluados para la población de estudiantes pertenecientes a la modalidad; si se priorizaría la comprensión o producción; cómo lograr que la evaluación sea representativa de lo que saben y lo que no saben los estudiantes; cómo ver indicadores de procesos y modos de aprendizaje; qué impacto podría tener el proceso de evaluación en la práctica docente, en el proyecto institucional de cada institución e inclusive en las prácticas de supervisión; evaluar es un derecho y lo que estaban encarando garantizaba y habilitaba a los estudiantes al ejercicio del mismo.*

*Detalle que agregaría:*

\*

*Después de la sección 9*

*Sección 10 de 28*

### **3) Organización y tareas**

*La distribución de las tareas estaba dada por grupos. Un grupo realizaba la fundamentación teórica y otros diseñaban los instrumentos; estos a su vez estaban divididos en 2 grupos: uno destinado a elaborar el instrumento de matemática y otro el de Prácticas del Lenguaje.*

*También existió un grupo que se encargó de construir la fundamentación, un texto clave que orientó el resto del trabajo.*

*Se llevo adelante el armado de las agendas y cronogramas de trabajo a cargo de los representantes de la dirección que coordinaban el trabajo.*

*Revisión de los instrumentos y los documentos que se elaboraban a cargo de otro grupo.*

*Está de acuerdo con esta información?*

\*

*Sí*

*No*

*En parte*

*Quisiera ampliar con información nueva*

*Después de la sección 10*

*Sección 11 de 28*

***Su respuesta fue que no está de acuerdo con algo o toda la información que a continuación se detalla:***

*La distribución de las tareas estaba dada por grupos. Un grupo realizaba la fundamentación teórica y otros diseñaban los instrumentos; estos a su vez estaban divididos en 2 grupos: uno destinado a elaborar el instrumento de matemática y otro el de Prácticas del Lenguaje.*

*También existió un grupo que se encargó de construir la fundamentación, un texto clave que orientó el resto del trabajo.*

*Se llevo adelante el armado de las agendas y cronogramas de trabajo a cargo de los representantes de la dirección que coordinaban el trabajo.*

*Revisión de los instrumentos y los documentos que se elaboraban a cargo de otro grupo.*

*¿Por qué no está de acuerdo? ¿Qué modificaría o ampliaría? Si lo desea puede redactar el párrafo completo.*

\*

*Después de la sección 11*

*Sección 12 de 28*

***Su respuesta fue que en parte está de acuerdo con algo o toda la información que a continuación se detalla:***

*La distribución de las tareas estaba dada por grupos. Un grupo realizaba la fundamentación teórica y otros diseñaban los instrumentos; estos a su vez estaban divididos en 2 grupos: uno destinado a elaborar el instrumento de matemática y otro el de Prácticas del Lenguaje.*

*También existió un grupo que se encargó de construir la fundamentación, un texto clave que orientó el resto del trabajo.*

*Se llevo adelante el armado de las agendas y cronogramas de trabajo a cargo de los representantes de la dirección que coordinaban el trabajo.*

*Revisión de los instrumentos y los documentos que se elaboraban a cargo de otro grupo.*

*¿Por qué en parte está de acuerdo? ¿Qué modificaría o ampliaría?*

\*

*Después de la sección 12*

*Sección 13 de 28*

***Su respuesta fue que desea agregar información nueva a esta afirmación:***

*La distribución de las tareas estaba dada por grupos. Un grupo realizaba la fundamentación teórica y otros diseñaban los instrumentos; estos a su vez estaban divididos en 2 grupos: uno destinado a elaborar el instrumento de matemática y otro el de Prácticas del Lenguaje.*

*También existió un grupo que se encargó de construir la fundamentación, un texto clave que orientó el resto del trabajo.*

*Se llevo adelante el armado de las agendas y cronogramas de trabajo a cargo de los representantes de la dirección que coordinaban el trabajo.*

*Revisión de los instrumentos y los documentos que se elaboraban a cargo de otro grupo.*

*Detalle qué agregaría:*

\*

*Después de la sección 13*

*Sección 14 de 28*

**4) Roles de la Comisión:**

*Coordinadores: organizaban la jornada de trabajo de la comisión.*

*Técnicos: miembros especialistas de alguna situación de discapacidad.*

*Revisores: quienes leían cada producción y mediaban entre el grupo y la Dirección.*

*Colaboradores: sistematizaron la información, redactan, organizaban los documentos en un drive.*

*Logística: aquellos que gestionaban recursos o espacios.*

*Mediador: una persona que se encargaba de volver al foco y reorientar el trabajo hacia el objetivo.*

*Está de acuerdo con esta información?*

\*

*Sí*

*No*

*En parte*

*Quisiera ampliar con información nueva*

*Después de la sección 14*

*Sección 15 de 28*

***Su respuesta fue que no está de acuerdo con algo o toda la información que a continuación se detalla:***

*Coordinadores: organizaban la jornada de trabajo de la comisión.*

*Técnicos: miembros especialistas de alguna situación de discapacidad.*

*Revisores: quienes releían cada producción y mediaban en entre el grupo y la Dirección.*

*Colaboradores: sistematizaban la información, redactaban, organizaban los documentos en un drive.*

*Logística: aquellos que gestionaban recursos o espacios.*

*Mediador: una persona que se encargaba de volver al foco y reorientar el trabajo hacia el objetivo.*

*¿Por qué no está de acuerdo? ¿Qué modificaría o ampliaría? Si lo desea puede redactar el párrafo de 0.*

\*

*Después de la sección 15*

*Sección 16 de 28*

***Su respuesta fue que en parte está de acuerdo con algo o toda la información que a continuación se detalla:***

*Coordinadores: organizaban la jornada de trabajo de la comisión.*

*Técnicos: miembros especialistas de alguna situación de discapacidad.*

*Revisores: quienes releían cada producción y mediaban en entre el grupo y la Dirección.*

*Colaboradores: sistematizaban la información, redactaban, organizaban los documentos en un drive.*

*Logística: aquellos que gestionaban recursos o espacios.*

*Mediador: una persona que se encargaba de volver al foco y reorientar el trabajo hacia el objetivo.*

*¿Por qué en parte está de acuerdo? ¿Qué modificaría o ampliaría?*

\*

*Después de la sección 16*

*Sección 17 de 28*

***Su respuesta fue que desea agregar información nueva a esta afirmación:***

*Coordinadores: organizaban la jornada de trabajo de la comisión.*

*Técnicos: miembros especialistas de alguna situación de discapacidad.*

*Revisores: quienes releían cada producción y mediaban en entre el grupo y la Dirección.*

*Colaboradores: sistematizaban la información, redactaban, organizaban los documentos en un drive.*

*Logística: aquellos que gestionaban recursos o espacios.*

*Mediador: una persona que se encargaba de volver al foco y reorientar el trabajo hacia el objetivo.*

*Detalle qué agregaría:*

\*

*Después de la sección 17*

*Sección 18 de 28*

### **5) Fortalezas y debilidades del grupo**

*Fortalezas*

*Era un grupo heterogéneo en cuanto a las personalidades, formaciones y lugares de procedencia.*

*Había escucha activa*

*Siempre se contemplaban las propuestas desde el aspecto familia, estudiante, docente, entorno, tipo de situación de discapacidad y dinámica de las instituciones.*

*Era un equipo proactivo, colaborativo y comprometido con la tarea que les tocaba.*

*Si bien las personas cumplían roles territoriales lograban salir de su función para tener una perspectiva más integral y objetiva.*

*El grupo tenía gran conocimiento de los diferentes estilos y sit. de aprendizaje lo que permitió contemplar cada detalle de la población objetivo en el diseño.*

*Eran capaces de correrse de sus propios prejuicios*

*Se trabajó con modalidad taller lo que posibilitó, desde el planteo de sit. problemáticas, un diseño situado.*

*Debilidades*

*A veces la traba en el avance surgía del propio grupo dada la significancia que le daban a la elaboración de las consignas y esto implicaba mucho tiempo de debate y reflexión.*

*Al provenir de varios distritos de la PBA no se pudieron coordinar encuentros con más frecuencia dado que el trabajo lo requería.*

*No contaban con datos certeros sobre la población objetivo.*

*No había especialistas en lo metodológico del instrumento.*

*Está de acuerdo con esta información?*

*\**

*Sí*

*No*

*En parte*

*Quisiera ampliar con información nueva*

*Después de la sección 18*

*Sección 19 de 28*

***Su respuesta fue que no está de acuerdo con algo o toda la información que a continuación se detalla:***

*Fortalezas*

*Era un grupo heterogéneo en cuanto a las personalidades, formaciones y lugares de procedencia.*

*Había escucha activa*

*Siempre se contemplaban las propuestas desde el aspecto familia, estudiante, docente, entorno, tipo de situación de discapacidad y dinámica de las instituciones.*

*Era un equipo proactivo, colaborativo y comprometido con la tarea que les tocaba.*

*Si bien las personas cumplían roles territoriales lograban salir de su función para tener una perspectiva más integral y objetiva.*

*El grupo tenía gran conocimiento de los diferentes estilos y sit. de aprendizaje lo que permitió contemplar cada detalle de la población objetivo en el diseño.*

*Eran capaces de correrse de sus propios prejuicios*

*Se trabajó con modalidad taller lo que posibilitó, desde el planteo de sit. problemáticas, un diseño situado.*

#### *Debilidades*

*A veces la traba en el avance surgía del propio grupo dada la significancia que le daban a la elaboración de las consignas y esto implicaba mucho tiempo de debate y reflexión.*

*Al provenir de varios distritos de la PBA no se pudieron coordinar encuentros con más frecuencia dado que el trabajo lo requería.*

*No contaban con datos sobre la población objetivo.*

*No había especialistas en lo metodológico del instrumento.*

*¿Por qué no está de acuerdo? ¿Qué modificaría o ampliaría? Si lo desea puede redactar el párrafo completo.*

\*

*Después de la sección 19*

*Sección 20 de 28*

***Su respuesta fue que en parte está de acuerdo con algo o toda la información que a continuación se detalla:***

#### *Fortalezas*

*Era un grupo heterogéneo en cuanto a las personalidades, formaciones y lugares de procedencia.*

*Había escucha activa*

*Siempre se contemplaban las propuestas desde el aspecto familia, estudiante, docente, entorno, tipo de situación de discapacidad y dinámica de las instituciones.*

*Era un equipo proactivo, colaborativo y comprometido con la tarea que les tocaba.*

*Si bien las personas cumplían roles territoriales lograban salir de su función para tener una perspectiva más integral y objetiva.*

*El grupo tenía gran conocimiento de los diferentes estilos y sit. de aprendizaje lo que permitió contemplar cada detalle de la población objetivo en el diseño.*  
*Eran capaces de correrse de su propios prejuicios*  
*Se trabajó con modalidad taller lo que posibilitó, desde el planteo de sit. problemáticas, un diseño situado.*

#### *Debilidades*

*A veces la traba en el avance surgía del propio grupo dada la significancia que le daban a la elaboración de las consignas y esto implicaba mucho tiempo de debate y reflexión.*  
*Al provenir de varios distritos de la PBA no se pudieron coordinar encuentros con más frecuencia dado que el trabajo lo requería.*  
*No contaban con datos sobre la población objetivo.*  
*No había especialistas en lo metodológico del instrumento.*  
*¿Por qué en parte está de acuerdo? ¿Qué modificaría o ampliaría?*  
\*

#### *Después de la sección 20*

#### *Sección 21 de 28*

#### ***Su respuesta fue que desea agregar información nueva:***

#### *Fortalezas*

*Era un grupo heterogéneo en cuanto a las personalidades, formaciones y lugares de procedencia.*  
*Había escucha activa*  
*Siempre se contemplaban las propuestas desde el aspecto familia, estudiante, docente, entorno, tipo de situación de discapacidad y dinámica de las instituciones.*  
*Era un equipo proactivo, colaborativo y comprometido con la tarea que les tocaba.*

*Si bien las personas cumplían roles territoriales lograban salir de su función para tener una perspectiva más integral y objetiva.*  
*El grupo tenía gran conocimiento de los diferentes estilos y sit. de aprendizaje lo que permitió contemplar cada detalle de la población objetivo en el diseño.*  
*Eran capaces de correrse de su propios prejuicios*  
*Se trabajó con modalidad taller lo que posibilitó, desde el planteo de sit. problemáticas, un diseño situado.*

#### *Debilidades*



*A veces la traba en el avance surgía del propio grupo dada la significancia que le daban a la elaboración de las consignas y esto implicaba mucho tiempo de debate y reflexión.*

*Al provenir de varios distritos de la PBA no se pudieron coordinar encuentros con más frecuencia dado que el trabajo lo requería.*

*No contaban con datos sobre la población objetivo.*

*No había especialistas en lo metodológico del instrumento.*

*Detalle que información nueva desea agregar:*

\*

*Después de la sección 21*

*Sección 22 de 28*

#### **6) Aspectos organizativos**

*Se utilizaron herramientas de registro y sistematización de la información como tableros, hojas de ruta de cada encuentro, presentaciones, registro de reuniones y un drive con un reservorio de material.*

*Podría mencionar otros aspectos sobre la organización? organización del tiempo, de los espacios de trabajo, etc.*

\*

*Después de la sección 22*

*Sección 23 de 28*

#### **7) Etapas que implicaron dificultad o mayor dedicación**

*A continuación se detalla una lista de las etapas que se mencionaron e identificaron en el encuentro como "más difíciles o de mayor dedicación", les pedimos que nos cuente por qué lo consideran así:*

*Elaboración de los instrumentos*

\*

*Selección de contenidos a evaluar del diseño curricular*

\*

*Elaboración de consignas*

\*

*Revisión de marcas e imágenes utilizadas.*

\*

*Puede mencionar alguna etapa que no haya sido nombrada y explicar por qué considera que fue dificultoso o que demandó más tiempo:*

*Después de la sección 23*

Sección 24 de 28

**8) Soporte teórico utilizado**

*Diseño curricular*

*Diseño Universal de Aprendizaje*

*Modelo social de discapacidad*

*Evaluación Aprender*

*Etapas del desarrollo*

*Consideraciones acerca de las sit de discapacidad como TES, intelectual, multidiscapacidad*

*Comunicación alternativa*

*Teorías fonoaudiológicas*

*Teorías de la psicopedagogía*

*Verificar el listado de soportes teóricos utilizados, ampliarlo o corregir alguna información si lo desea:*

\*

*Después de la sección 24*

Sección 25 de 28

**9) Características del dispositivo:**

*Históricamente novedoso y un hito dentro la modalidad.*

*Estaba pensado para aplicarse en el mismo momento.*

*No tuvo continuidad en el tiempo, fue una experiencia piloto.*

*Construido por docentes que conocen el territorio.*

*Pensado para evaluar en situaciones contextualizadas.*

*Los apoyos y configuraciones eran la esencia del dispositivo y cada instrumento tenía mayor o menor cantidad de apoyos y configuraciones, sin embargo el contenido era el mismo. Existía una jerarquía en cuanto a la cantidad de apoyos y configuraciones.*

*La elección de los instrumentos o de las consignas según cada instrumento era el camino hacia el contenido.*

*El instrumento permitía flexibilidad ya que el estudiante podía recorrer las consignas de cada instrumento según sus necesidades de apoyos o configuraciones.*

*Conceptualmente se consideró al instrumento como mediador para dar cuenta de lo que el estudiante sabía o no.*

*Se propusieron personajes narrativos conocidos o familiares para los estudiantes.*

*El aplicador como apoyo para el estudiantes.*

*Contemplaba algunos aspectos acerca de la perspectiva de género.*

*Revisar el listado de características y luego ampliarlo o corregir alguna información:*

\*

*Después de la sección 25*

*Sección 26 de 28*

### **10) Tensiones e impacto en la comunidad**

*Mayoritariamente las tensiones se presentaban en aspectos técnicos sobre el armado de los dispositivos.*

*¿Pueden identificar alguna tensión que se haya presentado durante el diseño con la comunidad de docentes o familias en el territorio? Describirla*

\*

*¿qué expectativas tenían con respecto a la implementación de la experiencia?*

\*

*¿qué datos pretendían obtener con esta experiencia?*

\*

*Después de la sección 26*

*Sección 27 de 28*

### **11) Fortalezas y debilidades del instrumento**

#### **DEBILIDADES**

*Falta de tiempo para profundizar o pensar otros instrumentos*

*No permitió la retroalimentación*

*No permitió continuidad*

*Falta de tiempo para la revisión*

*Falta de consulta a especialistas*

*Enumere algunas fortalezas del instrumentos*

\*

*Puede sumar alguna debilidad del instrumento que no esté en el listado que se encuentra arriba?*

*Después de la sección 27*

*Sección 28 de 28*

### **12) Mejora del instrumento**

#### **PROPUESTAS:**

*Incorporar recursos o apoyos tecnológicos que permitan la accesibilidad o eliminar barreras*

*Tener una etapa de revisión luego de la implementación*

*Que haya actividades integradoras de las áreas y no por áreas. con situaciones problemáticas*

*Puede agregar una o varias propuestas de mejora que no se hayan mencionado anteriormente?*

---

### ***Método Delphi***

#### **2. Formulario de preguntas aplicado a los/las expertos/as**

*“Nombre:*

*Apellido:*

*¿Está familiarizado/a con el dispositivo piloto de evaluación de aprendizajes aplicado a estudiantes con discapacidad de 6° de la Educación Primaria en escuelas de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires aplicado en el 2019?*

*Si*

*No*

*¿Cuál es su opinión general sobre la efectividad de un dispositivo de evaluación externo destinado a la evaluación de aprendizajes de estudiantes con discapacidad?*

*Luego de haber revisado los instrumentos proporcionados en la presentación ¿Qué aspectos considera positivos de este dispositivo piloto? (Seleccione todas las que considere y agregue nuevas si lo considera)*

*Accesibilidad*

*Adaptabilidad*

*Precisión en las consignas*

*Inclusión de las necesidades individuales*

*Facilidad de uso*

*Configuraciones y apoyos*

*Incorporación del docente como aplicador de la evaluación*

*Consideración de la diversidad en el universo evaluado*

*Contenidos evaluados*

*Otra...*

*¿Cuáles son las principales limitaciones o desafíos del dispositivo piloto en la evaluación de estudiantes con discapacidad? (Seleccione todas las que correspondan)*

*Falta de adaptabilidad a diferentes discapacidades*

*Falta de precisión metodológica*

*Dificultades para la interpretación de resultados*  
*Limitaciones en la variedad de formatos de evaluación*  
*Criterios de validez del instrumento*  
*Criterios de confiabilidad del instrumento*  
*Incorporación del docente como aplicador*  
*Sesgos culturales y lingüísticos*  
*Falta de recursos, tanto humanos como tecnológicos*  
*Otra...*

#### *Sección 2 de 4*

##### *Instrumentos de Matemática*

*Los instrumentos para evaluar los contenidos fueron 3, diseñados para que el/la estudiante pudieran recorrer los tres en función de las necesidades de apoyos y configuraciones y dar cuenta de sus saberes. Para cada consigna, como condición necesaria, el/la estudiante debían elegir solo un instrumento hasta completar todos los puntos de la evaluación.*

*Por lo tanto, un estudiante podía utilizar más de un instrumento para resolver el dispositivo.*

*¿Qué elementos o características específicas de los instrumentos diseñados considera que son más adecuados para evaluar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad en el área de matemáticas?*

*Recursos visuales: uso de tarjetas, tipografías específicas, recuadros y otros recursos.*

*Preguntas adaptadas al nivel de cada estudiante*

*Opciones de respuesta claras y accesibles*

*Flexibilidad para diferentes formatos de respuesta*

*Utilización de material concreto: cintas, elementos, reglas, etc.*

*Preguntas de opción múltiple*

*Resolución de problemas*

*Completar secuencias o patrones*

*Análisis e interpretación de gráficos*

*Otra...*

*Sobre los siguientes aspectos metodológicos relacionados con los conceptos de validez y confiabilidad de los instrumentos de Matemáticas ¿cuáles considera viable profundizar en la construcción de un futuro dispositivo?*

*Validez de contenidos: evaluar de manera adecuada y completa los objetivos y contenidos del currículo.*

*Validez de constructo: habilidades y conceptos que se pretenden evaluar- Análisis estadísticos y psicométricos de las variables que se desean evaluar*

*Validez de criterio: capacidad del instrumento para predecir el rendimiento futuro o relacionarse con otros criterios externos.*

*Fiabilidad: consistencia y estabilidad de las medidas obtenidas con el instrumento (técnicas como la consistencia interna- alfa de Cronbach- y la confiabilidad test-retest.*

*Estándares y normas de calificación: establecer criterios claros y objetivos para calificar las respuestas de los estudiantes.*

*Diseño de preguntas: redactadas de manera clara, precisa y sin ambigüedades.*

*Variedad de formatos de evaluación: como preguntas de opción múltiple, preguntas abiertas, actividades prácticas, etc.*

*Contextualización: considerar el contexto educativo y las características de los/las estudiantes.*

*Otra...*

*¿Cómo evaluaría la usabilidad y accesibilidad del instrumento para los estudiantes con discapacidad?*

*Muy accesible y fácil de usar*

*Algo accesible, pero con algunas dificultades*

*Poco accesible y difícil de usar*

*No lo sé*

*Otra...*

*¿Qué otras áreas o aspectos de los instrumentos de matemática cree que podrían ser mejorados para asegurar una evaluación más efectiva y precisa?*

### *Sección 3 de 4*

#### *Instrumentos de Prácticas del Lenguaje*

*Los instrumentos para evaluar los contenidos fueron 3, diseñados para que el/la estudiante pudieran recorrer los tres en función de las necesidades de apoyos y configuraciones y dar cuenta de sus saberes. Para cada consigna, como condición necesaria, el/la estudiante debían elegir solo un instrumento hasta completar todos los puntos de la evaluación.*

*Por lo tanto, un estudiante podía utilizar más de un instrumento para resolver el dispositivo.*

*¿Qué elementos o características específicas de los instrumentos diseñados considera que son más adecuados para evaluar los aprendizajes de estudiantes con discapacidad en el área de Prácticas del Lenguaje?*

*Recursos visuales*

*Preguntas adaptadas al nivel de cada estudiante*

*Opciones de respuesta claras y accesibles*

*Flexibilidad para diferentes formatos de respuesta*

*Comprensión lectora**Análisis de textos**Otra...*

*Sobre los siguientes aspectos metodológicos relacionados con los conceptos de validez y confiabilidad de los instrumentos de Prácticas del Lenguaje, ¿cuáles de estos aspectos considera viable profundizar para la construcción de un futuro dispositivo?*

*Validez de contenidos: evaluar de manera adecuada y completa los objetivos y contenidos del currículo.*

*Validez de constructo: habilidades y conceptos que se pretenden evaluar- Análisis estadísticos y psicométricos de las variables que se desean evaluar*

*Validez de criterio: capacidad del instrumento para predecir el rendimiento futuro o relacionarse con otros criterios externos.*

*Fiabilidad: consistencia y estabilidad de las medidas obtenidas con el instrumento (técnicas como la consistencia interna- alfa de Cronbach- y la confiabilidad test-retest.*

*Estándares y normas de calificación: establecer criterios claros y objetivos para calificar las respuestas de los estudiantes.*

*Diseño de preguntas: redactadas de manera clara, precisa y sin ambigüedades.*

*Variedad de formatos de evaluación: como preguntas de opción múltiple, preguntas abiertas, actividades prácticas, etc.*

*Contextualización: considerar el contexto educativo y las características de los/las estudiantes.*

*Otra...*

*¿Cómo evaluaría la usabilidad y accesibilidad de los instrumentos para los estudiantes con discapacidad?*

*Muy accesible y fácil de usar*

*Algo accesible, pero con algunas dificultades*

*Poco accesible y difícil de usar*

*No lo sé*

*Otra...*

*¿Qué otras áreas o aspectos de los instrumentos de Prácticas del Lenguaje que podrían ser mejorados para asegurar una evaluación más efectiva y precisa?*

*Sección 4 de 4**Propuesta de Modelo mejorado*

*Este estudio posee, dentro de sus objetivos, la posibilidad de ofrecer sugerencias y realizar aportes a la comunidad educativa que representa al sistema de Educación Especial en la Provincia de Buenos Aires. En particular, a la comisión de evaluación (maestros/as, directivos, inspectores del nivel y equipos técnicos de inclusión educativa)*

*encargada del diseño, quienes a pesar de sus limitaciones técnicas, construyeron e implementaron dicho dispositivo con un enfoque experimental y disruptivo. Por este motivo, los aportes de los/las expertos/as en inclusión educativa, evaluación de sistemas y evaluación de aprendizajes, serán claves para consolidar este apartado.*

*¿Recomendaría implementar el dispositivo piloto de evaluación de aprendizajes en otras escuelas de Educación Especial?*

*Sí, sin reservas*

*Sí, con algunas mejoras*

*No*

*No lo sé*

*Otra...*

*A partir de las evidencias académicas y recomendaciones obtenidas, en pocas palabras ¿cómo imagina un modelo mejorado del dispositivo de evaluación de aprendizajes para estudiantes con discapacidad?*

*¿Qué elementos o enfoques adicionales se podrían incluir en el modelo mejorado para garantizar una evaluación más completa y equitativa?*

*¿Qué tipo de apoyo o recursos serían necesarios para implementar el modelo mejorado en otras escuelas de Educación Especial?*

*Capacitación para docentes*

*Recursos tecnológicos*

*Apoyo de profesionales externos*

*Otra...*

*¿Hay algún otro comentario o aspecto relevante que desee agregar sobre el dispositivo piloto de evaluación de aprendizajes? (respuesta abierta)*

*¿Está de acuerdo en incluir sus datos en la investigación? con el fin de dar cuenta de los expertos consultados, esto permitirá enriquecer la investigación. Se mencionará su nombre, apellido, experiencia y formación en el campo.*

*Si*

*No*