

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN INCLUSIVA  
UTILIZADAS EN LA CLASE DE INGLÉS CON UN ESTUDIANTE EN CONDICIÓN DE  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Autor

LUZ VALERIA BEDOYA CERQUERA

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad De Comunicación y Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Modernas



Bogotá D.C. noviembre de 2018

## Contenido

RESUMEN.....	8
ABSTRACT .....	9
AGRADECIMIENTOS .....	10
INTRODUCCIÓN .....	11
CAPÍTULO I.....	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	12
1.1 Delimitación y formulación del problema.....	12
1.2 Pregunta de investigación.....	15
1.3 Justificación .....	15
1.4 Objetivos de la investigación.....	16
1.4.1 Objetivo general .....	16
1.4.2 Objetivos específicos.....	16
CAPÍTULO II .....	17
MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO.....	17
2.1 Antecedentes.....	17
2.2 Marco político y legal.....	19
2.3 Conceptos básicos.....	21
2.3.1 Educación Inclusiva .....	21
2.3.2 Integración versus inclusión.....	23
2.3.3 Aprendizaje de una segunda lengua .....	25

2.3.4	Evaluación de segunda lengua .....	28
2.3.5	Evaluación inclusiva .....	29
2.3.6	Trastorno Específico del Lenguaje.....	32
2.3.7	El trastorno específico del lenguaje desde la Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud (CIF).....	34
CAPÍTULO III.....		38
MARCO METODOLÓGICO .....		38
3.1	Tipo de investigación.....	38
3.2	Modalidad o enfoque .....	38
3.3	Estudio de caso .....	39
3.4	Población .....	39
3.5	Plan de recolección y procesamiento de datos .....	40
3.5.1	Entrevista semiestructurada.....	40
3.5.2	Cuestionario .....	44
3.5.3	Revisión documental .....	46
CAPÍTULO IV.....		48
ANÁLISIS DE RESULTADOS .....		48
4.1	La entrevista de la docente .....	50
4.2	La entrevista del estudiante .....	53
4.3	El cuestionario del estudiante .....	55
4.4	Análisis de documentos (quiz y evaluación) .....	56

4.5	La evaluación.....	62
4.6	Las adaptaciones.....	63
4.7	Gamificación .....	66
CAPÍTULO V .....		68
	Conclusiones.....	68
	Recomendaciones .....	69
	Bibliografía .....	71

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1.....	74
Anexo 2.....	77
Anexo 3.....	79

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Mapa del concepto educación inclusiva .....	22
Ilustración 2: Mapa del concepto aprendizaje de segunda lengua .....	25
Ilustración 3: Análisis del TEL mixto según la CIF .....	34
Ilustración 4: Categorías propuestas para el análisis en NVIVO .....	48
Ilustración 5: Marca de nube del proyecto de investigación .....	49
Ilustración 6: Análisis jerárquico por categorías de la entrevista a la docente .....	50
Ilustración 7: Análisis jerárquico por categorías de la entrevista al estudiante .....	53
Ilustración 8: Análisis jerárquico por categorías del cuestionario al estudiante .....	55
Ilustración 9: Análisis jerárquico por categorías de los documentos .....	56
Ilustración 10: Escala positiva y negativa de los facilitadores y barreras CIF .....	57
Ilustración 11: Pregunta de la evaluación final (parte 1) .....	57
Ilustración 12: Pregunta del quiz (parte 1) .....	58
Ilustración 13: Pregunta de la evaluación final (parte 1) .....	59
Ilustración 14: Comentario 1 en la evaluación final .....	59
Ilustración 15: Comentario 2 en la evaluación final .....	60
Ilustración 16: Explicación en la evaluación (parte 3) .....	61
Ilustración 17: Significados en la evaluación final (parte 1) .....	61
Ilustración 18: Análisis jerárquico de todas las categorías en el nodo evaluación .....	62
Ilustración 19: Análisis jerárquico de todas las categorías en el nodo adaptaciones .....	63
Ilustración 20: Marca de nube del nodo gamificación .....	66

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Preguntas de la entrevista a la docente según los criterios establecidos a partir del marco teórico .....	41
Tabla 2: Preguntas de la entrevista al estudiante según los criterios establecidos a partir del marco teórico .....	43
Tabla 3: Preguntas del cuestionario al estudiante según los criterios establecidos a partir del marco teórico .....	45

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo principal, caracterizar las prácticas de evaluación inclusiva del aprendizaje utilizadas en una clase de inglés con un estudiante en condición de discapacidad intelectual. Para ello, se revisaron los mecanismos de evaluación aplicados en clase de inglés y se trianguló esta información con una entrevista al estudiante en condición de discapacidad y a su profesora de inglés, con el fin de identificar y describir la presencia de ajustes razonables, modificaciones y los diferentes usos de las prácticas de evaluación. Se trata de una investigación de corte cualitativo. Específicamente de un estudio de caso, cuyo contexto es una zona veredal del municipio de Chía, Cundinamarca (Colombia). La institución donde se analiza el caso tiene los niveles de preescolar, educación básica y educación media técnica; es de carácter público y actualmente se encuentra en un proceso de transición de la integración a la inclusión. El estudiante en el momento del estudio cursaba el último grado de educación media en Colombia, es decir el grado once. La profesora de inglés es licenciada en Lenguas Modernas, tiene un magister en Literatura y su aproximación a la inclusión ha sido empírica y autodidacta.

Como hallazgos principales se resalta que en este caso de estudio la evaluación se convierte en un proceso no solo de monitoreo, sino que se convierte en una experiencia de aprendizaje. Esto lo confirma tanto la docente como el estudiante. La resolución de preguntas y las instrucciones son la clave para facilitar el aprendizaje del estudiante. Por otro lado, la adaptación del material consiste, principalmente, en el uso de ejemplificaciones y aumento de recursos visuales.

En este caso, se concluye que las prácticas de evaluación en su mayoría son incluyentes y se derivan de la apertura y a su compromiso con su vocación como docente lo que la motiva a ser autodidacta frente a este proceso de inclusión. Esto ha impactado positivamente al estudiante en su proceso de aprendizaje de inglés, pero también le ha implicado a la profesora muchos esfuerzos adicionales. También se evidencia pocos apoyos institucionales.

**Palabras clave:** Evaluación, educación inclusiva, aprendizaje del inglés, prácticas educativas.



## ABSTRACT

This investigation was carried out as a degree work to aim for a bachelor's degree in Modern Languages. It has as its main objective to characterize the learning assessment practices used in an English class with a student who has a cognitive disability. For this, the evaluation mechanisms in an English class were reviewed. Furthermore, in order to identify and describe the presence of reasonable adjustments, modifications and the different uses of evaluation practices, the information was triangulated with two interviews, one of the student with a cognitive disability and one of the English teacher. It is a qualitative research. Specifically it is a case study, whose context is a town of Chía - Cundinamarca (Colombia). The institution has the levels of preschool, basic education and secondary education; it is a public institution, and is currently in a process of transition from integration to inclusion. The student at the time of the study was in the last grade of secondary education in Colombia, which is the eleventh grade. The English teacher has a degree in modern languages, a master in literature, and her approach to inclusive education has been empirical and self-taught.

As main findings, it is highlighted that in this case of study, evaluation becomes a process not only of monitoring, but also becomes a learning experience. Both the teacher and the student confirm this. The resolution of questions and instructions are the key to facilitate student learning. On the other hand, the adaptation of the material consists mainly of the use of examples and more visual resources. An emerging category is gamification. This is used as a tool that allows the student to be motivated to make evident in the evaluation the learning processes.

As a conclusion, the evaluation practices are mostly inclusive and these emerged from the teacher's openness and her commitment to her vocation, which motivates her to be self-taught in this process of inclusion. Not only has this aspect positively influenced the student in the process of learning English, but also has required the teacher many additional efforts. There is also little institutional support.

**Keywords:** Evaluation, inclusive education, English learning, educational practices.

## AGRADECIMIENTOS

Inicialmente quiero agradecerle a Dios, porque aun en los momentos más difíciles él ha estado conmigo acompañándome y dándome la fuerza que necesito para seguir adelante.

A mi asesora, Adriana María Salazar Sierra quien me acompañó en este proceso, me dio su confianza, apoyo y compartió conmigo sus conocimientos. También, al profesor William Sánchez Amezquita quien me acompañó y guio el primer año de trabajo.

A mi familia, empezando por mi madre Amparo Cerquera porque es la mujer que me ha motivado a salir adelante. Mi madre fue quien me dio ánimo cada vez que pensé desfallecer y sé que es la persona más orgullosa por este triunfo. Gracias mamá por tu amor incondicional y la alegría que compartes conmigo por cada uno de nuestros logros. Gracias a mi padre Reynaldo Bedoya porque, aunque sé que él ya no lo recuerda sus palabras fueron mi pilar “estudiar para ser alguien en la vida”, gracias papá. También, quiero agradecerles a mis hermanos Pilar, Mabel y Jorge por su confianza, su apoyo y su colaboración. Ellos son una bendición y la razón para hacer cada una de las cosas que emprendo. El orgullo que ustedes sienten por mí es una de las razones para permanecer firme y continuar. Ustedes son mi ejemplo.

A todos los demás profesores que hicieron parte de este proceso. Todos me brindaron sus saberes y me corrigieron en los momentos indicados, y gracias a eso, hoy puedo terminar este proyecto en donde todo esto se ve reflejado. Gracias a todas las demás personas que me ayudaron en la creación de este proyecto y fueron parte del proceso.

## INTRODUCCIÓN

“Si bien la inclusión es un conjunto de procesos que buscan mejorar la calidad de la educación hay una responsabilidad social que le pertenece a la educación de la cual no se puede desprender. Es por eso que necesita traducirla en prácticas de enseñanza inclusivas que faciliten la construcción de aprendizajes para la vida social de todos sus estudiantes.”

(Crespo et al., 2010 )

En Colombia, los docentes estamos inmersos en un marco de leyes que en cierta medida determinan nuestra labor. Dos de estas leyes son la de educación inclusiva y la del proyecto de bilingüismo. Por un lado, la ley de educación inclusiva nos dice que “hay que organizar y flexibilizar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación.” **Decreto 366 de 2009**. Por otro lado, “el proyecto de bilingüismo exige que los establecimientos educativos ofrezcan a sus estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel básico.” **Ley 115 de 1994** Teniendo en mente lo anterior, surge la pregunta ¿Cuáles son las prácticas de evaluación inclusiva del aprendizaje de inglés lengua extranjera utilizadas con un estudiante en condición de discapacidad? Para darle solución a esta interrogante será necesario entonces reconocer el significado de la educación inclusiva, aprendizaje de segunda lengua, discapacidad, evaluación inclusiva. De forma que, se pueda realizar una identificación y caracterización de las prácticas, los instrumentos y los ajustes que se evidencian en la evaluación de inglés con un estudiante con una discapacidad intelectual.

# CAPÍTULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Delimitación y formulación del problema

La educación inclusiva (EI) no cree en la segregación, ni tampoco considera que haya que hacerle un lugar especial a la niñez con discapacidad. Propone que hay un lugar llamado escuela que es para todos y hay un proceso social llamado educación y ese proceso se vive en común. (Foro Educativo , 2007)

Para comenzar, Colombia ha recorrido un largo camino, con el objetivo de poner en práctica la idea de educación inclusiva. El país ha acogido las disposiciones que surgieron a partir de las declaraciones, congresos y leyes desarrolladas internacionalmente. Un ejemplo, es la *Declaración mundial sobre educación para todos (1990)*, la cual manifestó, que la educación es un derecho fundamental y que se deben satisfacer todas las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas y adolescentes. De la misma manera, la *Declaración de Salamanca y marco de acción para las NEE (Necesidades Educativas Especiales) (1994)*, con la cual se reconoció la participación de los estudiantes con NEE, y su integración en las escuelas públicas y privadas. Simultáneamente, y con el fin de corresponder a las anteriores declaraciones, Colombia ha creado diferentes leyes como la *Ley general de educación (1994)* la cual estableció que las instituciones educativas organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitieran el proceso de integración académica y social de dichos educandos (Bernal Castro , 2009). Además, el país ha establecido decretos y proyectos de ley que poco a poco han recopilado las nuevas concepciones de la discapacidad y con ello el trato de los estudiantes en condición de discapacidad. Otro ejemplo, es *el decreto 366 (2009)*, el cual señala que las instituciones educativas que cuenten con estudiantes en condición de discapacidad deben organizar y flexibilizar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación. Del mismo modo, interpela a los docentes para que participen en el desarrollo de propuestas metodológicas y que colaboren con la participación de los estudiantes en las clases. Es así como evidenciamos que Colombia tiene un objetivo claro respecto a la EI.

Al hablar específicamente de este término EI, nos referimos a un concepto que da paso a otra interpretación de la escuela, los estudiantes, los docentes, las familias e incluso los medios de comunicación; por lo cual, la EI ha cobrado gran importancia con el paso de los años. Este concepto, ocupa un lugar importante en las reformas y las leyes de educación de muchos países alrededor del mundo, ya que, con este concepto la discapacidad ha dejado de ser una limitante para ser vista como parte de la diversidad que puede caracterizar a cualquier ser humano (Pastor et al., 2014). Esta idea ha puesto a reflexionar a la comunidad educativa en general, sobre las formas en las que podría implementarse de forma exitosa.

Por lo anterior, se evidencia que la EI desata diversas reflexiones en torno al aula de clases, donde podremos encontrar que la enseñanza de una segunda lengua (inglés) también está inmersa y ocupa un lugar igual de importante. Ambas dinámicas deben repensarse, una en términos de la otra y no por separado. Lo anterior se explica, debido a que, paralelo a la creación de leyes que respaldan la inclusión, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desarrollado políticas que han permitido la introducción de la enseñanza de segunda lengua, siguiendo lo establecido en el artículo 21 de La *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)* que determinó en su momento, que los establecimientos educativos debían ofrecer a sus estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel básico. Con el tiempo esta ley se ha ajustado hasta utilizar el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y reformular con el marco, los objetivos y los lineamientos, para la enseñanza de inglés en las escuelas. Un ejemplo, es el *Programa nacional de bilingüismo Colombia 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad*, en el cual se considera necesario el desarrollo de habilidades comunicativas en una lengua extranjera como objetivo general de educación.

El Programa Nacional de Bilingüismo se orienta a lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables. Este propósito implica un plan estructurado de desarrollo de las competencias comunicativas a lo largo del sistema educativo. (MEN, 2004).

En definitiva, el gobierno colombiano se ha propuesto desarrollar diversos programas educativos que apuntan a que todos los niños, niñas, y adolescentes puedan acceder a una educación de calidad y se logren suplir todas sus necesidades. Del mismo modo, se espera

también, que los estudiantes obtengan un conocimiento del idioma inglés que les permita adquirir un cierto nivel con base en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) a medida que avanzan en su ciclo académico. (MEN, 2004)

Sin embargo, debido a que Colombia es un país con realidades y contextos muy diferentes, y que la inclusión es un proceso que genera un cambio constante en las prácticas pedagógicas, se habla de que se está realizando un proceso de cambio desde una concepción integradora hacia una inclusiva. Por lo cual, los proyectos existentes están orientados a avanzar de manera progresiva hacia la EI como una realidad en los colegios, brindando así espacios de igualdad y equidad para todos los estudiantes.

El colegio La Balsa en Chía, Cundinamarca (colegio en el cual se desarrolla este proyecto de investigación) no es la excepción, ya que, en la actualidad interactúan diariamente jóvenes, niños y niñas con características diferentes que subyacen a sus condiciones económicas, culturales, geográficas, religiosas, y aptitudes intelectuales, psíquicas y motoras, emocionales. Una educación inclusiva propone entender, conocer, comprender cómo se maneja la diversidad en el aula de clase. En tal sentido, en el *Congreso Nacional sobre Diversidad, Calidad y Equidad Educativa* (2011) llevado a cabo en Murcia, España, se planteó que es un reto entender que la calidad y equidad se definen por la capacidad que tiene el sistema educativo para atender a la diversidad del alumnado, ofreciendo las mismas oportunidades y condiciones (Castro, García, y Herrera, 2015). La adaptación y materialización de dicho concepto en las instituciones educativas requiere de la transformación del currículo, los espacios físicos, el personal docente, la metodología, las prácticas de evaluación, entre otros aspectos.

Este último aspecto, las prácticas de evaluación, es el que prevalece para el desarrollo de esta investigación, ya que cualquier práctica de carácter inclusivo, cualquier esfuerzo por potenciar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, que no vaya acompañado por un sistema de evaluación que respete y valore las diferencias individuales solo conseguirá profundizar la brecha de la desigualdad. (Duk & Murillo, 2016)

Con base en este planteamiento, resulta relevante explorar el sistema de evaluación en un aula inclusiva, esto, con el fin de identificar fortalezas y debilidades de manera que se pueda reflexionar en torno a ellas y tomar decisiones que aproximen al colegio a materializar la inclusión en el aula. Por lo tanto, el presente proyecto de investigación se centra en identificar

y describir las características de las prácticas de evaluación utilizadas en la clase de inglés con un estudiante en condición de discapacidad intelectual.

## 1.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las prácticas de evaluación inclusiva evidenciadas en el aprendizaje de inglés con un estudiante en condición de discapacidad intelectual?

## 1.3 Justificación

Es prioritario y de máximo interés establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de inclusión: participación y aprendizaje de todos. Una evaluación, cuya finalidad no puede ser la de clasificar o comparar a los alumnos, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso educativo (Murillo & Duk, 2012).

Inicialmente, con la caracterización de las prácticas de evaluación inclusiva realizadas en la clase de inglés con el estudiante en condición de discapacidad intelectual, se proveerá a la docente con un análisis sobre dichas prácticas. Con lo anterior, se espera motivar un proceso de reflexión en el profesorado, que permita analizar cuáles son las debilidades y fortalezas que se ven reflejadas, ya que la inclusión exige la identificación y la eliminación de barreras que impidan la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa. (MEN, 2017)

Esto generará un beneficio para los alumnos, ya que al analizar las debilidades se pueden generar una serie de consideraciones que redireccionen la forma de evaluar a los estudiantes, y los favorezcan con una evaluación más equitativa. También, se podrá ver un aumento en el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, este trabajo permitirá desarrollar reflexiones en torno a la importancia y al contenido específico que debe ser incluido por parte de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana en el currículo institucional, pues al enseñarle a los estudiantes contenidos relacionados con la evaluación en este contexto específico, ellos podrán analizar lo ya existente, y poner en práctica diferentes estrategias que apunten a desarrollar una evaluación adecuada a las necesidades de los estudiantes. Además, este proyecto beneficiará a los futuros colegas, pues podrán contar con un panorama general sobre la evaluación en este

contexto y los problemas que pueden emerger, de esta manera convirtiéndose en un punto de partida para otros proyectos de investigación, ya sea para comparar los resultados con los de otras instituciones o para crear una propuesta.

Finalmente, se espera llenar el espacio existente sobre el conocimiento de lo que se realiza en el aula relacionado con la evaluación en un contexto inclusivo. Debido a que tras la búsqueda de antecedentes se puede concluir que existe un evidente vacío de estudios relacionados con el tema.

#### 1.4 Objetivos de la investigación

##### 1.4.1 Objetivo general

Caracterizar las prácticas de evaluación inclusiva utilizadas en la clase de inglés con un estudiante en condición de discapacidad intelectual.

##### 1.4.2 Objetivos específicos

- Reconocer y describir las prácticas de evaluación de inglés que se utilizan con un estudiante en condición de discapacidad intelectual.
- Identificar y describir, las formas y los instrumentos de evaluación del aprendizaje de inglés utilizados con un estudiante en condición de discapacidad intelectual.
- Identificar y describir, las adaptaciones y modificaciones que ha desarrollado la docente en torno a la evaluación de inglés con un estudiante en condición de discapacidad intelectual.



## CAPÍTULO II

### MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

#### 2.1 Antecedentes

Al referirnos al contexto investigativo tal y como lo dice Rico en su texto *“Políticas de educación inclusiva en América Latina”*, las discapacidades y la inclusión son temas con bastante popularidad hoy en día. La educación inclusiva es, casi con toda seguridad, uno de los “temas estrella” o asuntos que ocupan y preocupan las agendas de la política educativa latinoamericana en la actualidad (Paya Rico, 2010). Lo anterior, lo podemos evidenciar claramente, ya que en este momento es posible encontrar una gran variedad de trabajos investigativos relacionados con estos temas.

Para comenzar, cabe destacar que hay una gran variedad de trabajos provenientes de España, trabajos, que pretenden conceptualizar y describir la educación inclusiva. Uno de los trabajos que parece importante mencionar es el de *“Educación inclusiva. Iguales en la diversidad”* (Sandoval Mena, Echeita Sarrionandía, Simón Rueda, & López Cruz, 2014) un trabajo en el cual se define el concepto de educación inclusiva y se describe con detalle cada una de sus características, lo que esta supone, sus objetivos, entre otros aspectos. En este trabajo, también se encuentra una comparación entre integración e inclusión, ambos conceptos son caracterizados y comparados para dar respuesta al paradigma inclusión versus integración.

De la misma manera, se pueden encontrar diversos trabajos de países latinoamericanos como Perú, Chile y Ecuador. Uno de los cuales se cita en este trabajo de investigación, *“Inclusión en la educación cómo hacerla realidad”* realizado por el Foro Educativo y el Ministerio de Educación del Perú en el año (2007). En este trabajo, se expone el concepto de inclusión y educación para luego generar una construcción del concepto educación inclusiva. También se encuentran detalles sobre el rol de los estudiantes, los docentes, las familias, etc.

En el caso específico de Colombia, se puede encontrar una serie de trabajos que intentan identificar y analizar, la puesta en práctica y materialización de la educación inclusiva en las aulas. Un ejemplo, es el trabajo de investigación *“Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la*

*atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*” (Rodríguez Perez, 2012). También, se encuentran varias guías producidas por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) que proporcionan lineamientos y propuestas para la atención de las comunidades vulnerables. Un ejemplo, es el documento *“Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE”* (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Por otro lado, podemos encontrar trabajos de investigación relacionados con las prácticas pedagógicas, modelos, enfoques, didácticas, etc. Dichos aspectos, están relacionados con el trabajo del docente dentro del aula. En relación con estos temas vamos a encontrar propuestas y análisis sobre lo que hace el docente y cómo se podría desarrollar desde diferentes perspectivas. Un ejemplo, es el trabajo *“Didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para niños y niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)”* realizado por la estudiante Paola Andrea Wilches Novoa de la Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá.

Encontramos los trabajos relacionados con las representaciones sociales que tienen los docentes, los administrativos, o los estudiantes, sobre las personas en condición de discapacidad. Además, están todas las propuestas que han desarrollado estudiantes universitarios de pregrado y posgrado desde diferentes campos de investigación, con el fin de crear aportes que puedan apoyar el desarrollo de las personas en condición de discapacidad. En este caso, podemos encontrar una gran variedad de trabajos que van desde la ingeniería hasta la psicología y que desarrollan proyectos o propuestas. Tal es el caso de, el trabajo de pregrado de Astrid Jimena León Cruz *“Enseñanza de vocabulario en inglés a niños con discapacidad cognitiva”* desarrollado en la Universidad Pontificia Javeriana año 2009.

Con respecto a la evaluación, podemos encontrar una serie de trabajos o artículos realizados por grupos de docentes que han creado propuestas para el desarrollo de una evaluación inclusiva en el aula. Un ejemplo es, el documento *“La evaluación en un modelo de escuela inclusiva”* de Neus Agut Horna, que se desarrolló en la ciudad de Barcelona. En este se expone la definición de evaluación para un contexto inclusivo. Igualmente, se presentan características de la evaluación inclusiva. Este aporta directamente a la investigación en curso, ya que estas características pueden ser utilizadas para caracterizar las prácticas de evaluación.

Del mismo modo, Alba Luz Castañeda, acompañante especializada FUCAI en proyectos de la Fundación Promigas, escribió un artículo que se titula “*¿Cómo trabajar y evaluar niños con necesidades educativas especiales, integrados al sistema escolar regular?*”, en el cual plantea diversas opciones para contribuir al desarrollo de la evaluación inclusiva en el aula, para lo cual plantea una evaluación de tipo cualitativo basada en el análisis descriptivo de enunciados que valoran de forma progresiva el aprendizaje de los alumnos. También, este trabajo aporta consideraciones importantes acerca del rol que desempeñan las adaptaciones y la disposición del docente para el desarrollo de una evaluación pertinente para los estudiantes con necesidades educativas.

Así mismo, en el texto “*Evaluación e inclusión educativa*” el cual fue desarrollado por la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial en el año 2007, se pretende ofrecer un análisis sobre la información de las prácticas en evaluación de los países participantes, estudiar ejemplos innovadores de teoría y práctica eficaz sobre evaluación y destacar recomendaciones y líneas básicas de evaluación en centros inclusivos. De este trabajo se retomará para esta investigación, la importancia que tiene el hecho de que los estudiantes puedan participar de su proceso de evaluación, y que todos los procedimientos, métodos e instrumentos de evaluación deben informar del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que de esta manera el estudiante se hace consciente de su proceso y de los compromisos que él mismo debe aceptar para mejorar.

Lo anterior, nos permite concluir que existe una gran variedad de trabajos relacionados con temas como educación inclusiva, discapacidad y evaluación, pero hay un vacío sobre trabajos que faciliten un análisis sobre lo que sucede dentro del aula inclusiva en relación con las prácticas de evaluación y sus usos, en el contexto específico de la enseñanza de inglés. Es así, como surge la idea de identificar y caracterizar la evaluación, esto, con el fin de llenar el vacío y proporcionar la información que puede ser de gran utilidad para otros trabajos relacionados con todos los temas anteriormente enunciados.

## 2.2 Marco político y legal

Para llegar al punto en el que nos encontramos actualmente en Colombia en términos de educación inclusiva, el país tuvo que incorporar a su legislación las ideas que poco a poco se fueron conformando en relación con la educación inclusiva a nivel internacional. Ideas que

fueron surgiendo gracias al análisis de las realidades educativas y que se constituyeron en convenciones para transformarse luego en políticas educativas adoptadas en diferentes países alrededor del mundo. Todo esto, con el fin de dar respuesta a las necesidades existentes en nuestras comunidades educativas.

Tal y como se mencionó anteriormente, las convenciones se generaron a nivel internacional y estos han sido el punto de partida para la creación de una legislación que haga respetar los derechos de las personas en condición de discapacidad. ***La Declaración universal sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (1990)***, afirma que las personas con discapacidad son titulares de los mismos derechos fundamentales que el resto de los ciudadanos. ***La Convención sobre los Derechos de los Niños (1989)***, promovió la responsabilidad de los estados para tomar las medidas para protegerlos de cualquier forma de discriminación. ***La Declaración de Salamanca y marco de acción para las NEE (Necesidades educativas especiales) (1994)*** reconoció la educación como derecho fundamental y, con ello reconoció también, la participación de los estudiantes con NEE y su integración, en las escuelas públicas y privadas (Bernal Castro, 2009).

Colombia fue adoptando y adaptando sus leyes, a lo que se disponía en los diferentes encuentros y acuerdos internacionales. El primer paso en el reconocimiento de los derechos para todos fue la ***Constitución política de Colombia (1991)***, que consagra el papel del estado como defensor y protector de los grupos vulnerables, que como resultado de su situación, suelen ver limitado el ejercicio de sus derechos fundamentales. Entre las leyes y decretos que se orientaron a la constitución de derechos, inclusión y adaptación, a nivel nacional fueron, ***la ley 115 de 1994*** (Congreso de la república, 1994), que indica que los establecimientos educativos deben definir en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), las acciones pedagógicas que permitan el proceso de integración académica y social a las personas con limitaciones físicas o cognitivas. La ***Ley 361 de 1997*** que estipula que las instituciones deben contar con mecanismos de integración social para personas con limitaciones y con los recursos que garanticen una atención adecuada. La ***Ley 762 de 2002*** estipula que se deben tomar las medidas necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad. Esto con el fin de promover su integración (Bernal Castro, 2009).

Progresivamente, la legislación colombiana fue transformando sus leyes y disposiciones de acuerdo con las nuevas interpretaciones y orientaciones que fueron

emergiendo con el paso de los años. El *Decreto 366 de 2009*, por ejemplo, estipula que los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación, de acuerdo con las condiciones y estrategias establecidas por el MEN. Es por eso, por lo que podemos ver cómo el *Plan Nacional de desarrollo 2010-2014* propone que los colombianos tengan las mismas oportunidades para acceder al sistema educativo de una manera integral y prevalece el concepto de inclusión más que el de integración.

Del mismo modo, como podemos ver las disposiciones políticas relacionadas con la inclusión en la educación, también, se encuentran las disposiciones legislativas que dan respuesta a la enseñanza de inglés como segunda lengua. Un claro ejemplo es la *ley 1651 de 2013* (también llamada ley de bilingüismo), la cual considera el desarrollo de habilidades comunicativas en una lengua extranjera como objetivo general de educación. Colombia ha trabajado de forma constante desde el año 1997, cuando se anunció por primera vez el plan nacional de bilingüismo, el cual proponía tener estudiantes bilingües para el año 2019. Sin embargo, es evidente que el objetivo no ha podido ser alcanzado y con el paso de los años nuevas leyes y proyectos han emergido de forma nacional, departamental y regional.

El Ministerio de Educación Nacional, hace uso del MCER para la evaluación de toda la comunidad. Un ejemplo de lo anterior es la ciudad de Bogotá, donde se implementó el proyecto *“Bogotá y Cundinamarca Bilingües en 10 años”*. De esta manera, podemos ver que simultáneo a la creación y aplicación de leyes que apoyan la idea de una escuela inclusiva, se ha estado apoyando la idea de tener escuelas bilingües. Dos disposiciones que se crearon y se han desarrollado en las disímiles realidades educativas colombianas.

## 2.3 Conceptos básicos

### 2.3.1 Educación Inclusiva

Inicialmente, se puede decir que la educación inclusiva es un concepto relativamente reciente, pero el camino recorrido antes de contemplar esta idea fue bastante largo. En la siguiente gráfica se puede apreciar, de cierta forma, que el concepto es un logro que tomó bastantes años y significó un cambio de la concepción de la discapacidad y de las comunidades vulnerables.

Ilustración 1: Mapa del concepto educación inclusiva



Creación propia

La inclusión educativa o educación para todos es una disciplina relativamente joven, pues no se remonta más de 30 años atrás, menos aún, para el caso colombiano; surgió durante los años setenta del siglo XX, en Estados Unidos, Suecia y Dinamarca. La evolución de la inclusión educativa es un proceso similar en casi todos los países, pues comienza como educación especial, pasa por integración escolar y a través de diversas experiencias, se concluye que la inclusión educativa es la forma como las personas con discapacidad pueden luchar contra la discriminación (Hurtado Lozano & Agudelo Martínez , 2014 p. 48)

Mucho antes de que los niños y niñas en condición de discapacidad pudieran asistir a la escuela, el hecho de tener una discapacidad era considerado como un castigo que debían asumir solamente los padres. Fue hasta el siglo XVI, cuando se comprendió que el encontrarse en una situación de discapacidad no era razón para estigmatizar a las personas, y que el gobierno tenía una responsabilidad allí. De este modo, se pensó que las personas con discapacidad debían ir a una escuela especial donde fueran escolarizados. Más tarde, durante el siglo XIX, se desarrolló una concepción que perduró hasta el siglo XX y que aún podemos ver presente en muchos lugares, la integración educativa. Este concepto, se abrió paso con la participación de los estudiantes en condición de discapacidad a la escuela regular. Este concepto estaba ligado a la idea de las escuelas especiales y la atención exclusiva de las

personas con NEE (Necesidades Educativas Especiales), como se conocían en ese momento, (Dussan, 2011). Sin embargo, no parecía conveniente hablar de personas con NEE ya que al etiquetar a un estudiante con NEE se generaban bajas expectativas; de igual forma, al centrarse en las dificultades de algunos estudiantes, se desviaba la atención de las dificultades de los otros MEN (2007)

Teniendo en cuenta la idea de que todo puede ser mejorado, surgió el concepto de la Educación Inclusiva con altas expectativas sobre la participación de las personas en condición de discapacidad. Con la EI, la discapacidad se empezó a plantear como un problema dentro de la sociedad y no como problema de la persona. Con el término de educación inclusiva, se entiende que si alguien tiene discapacidad esta es entendida como la relación de su estado de salud con el entorno. Se definirá la educación inclusiva, según la UNESCO, la UNICEF y la Fundación HINENI, como aquella que implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad, aprendan juntos, independientemente de su origen; sus condiciones personales, sociales o culturales; incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. (UNESCO, UNICEF y Fundación HINENI, 2007). “Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.”. (Pastor et al., 2014 p.4)

Es por ello, que la escuela se va a caracterizar por tener en su interior a un grupo de estudiantes todos diferentes, que se respetan y ayudan entre todos. De hecho, se considera uno de los pilares de la EI, el que todos los estudiantes en el salón de clases aprendan de sus diferencias y las acepten.

Teniendo en cuenta el hecho de que la discapacidad no es entendida como un problema del estudiante, sino como una relación de su estado de salud y el ambiente, la EI presta atención a las barreras y facilitadores que el ambiente tiene para el desarrollo del estudiante.

### 2.3.2 Integración versus inclusión

Integración e inclusión, son palabras que suelen utilizarse como sinónimos. Sin embargo, ambos términos son diferentes, representan momentos diferentes y perspectivas de

la discapacidad, también diferentes. Ambos términos se podrían entender mejor como etapas en un proceso que inicia con la integración para acercarse poco a poco a la inclusión.

La discapacidad es entendida de manera diferente. La discapacidad para la integración es vista solamente como una característica que posee una persona y que la limita para desarrollarse en un contexto específico. Para la inclusión, la discapacidad no se le atribuye solamente al estado de salud de la persona, sino que también le atribuye al contexto un papel importante, ya que el entorno puede ser posibilitador o no para que la persona se pueda desenvolver. Es por lo que, para la integración, el concepto de NEE es de vital importancia, mientras que para la inclusión es el término *barreras del aprendizaje* lo que va a prevalecer, dichas barreras, son las que puede encontrar cualquier estudiante en su proceso de participación en la escuela y son impuestas por su entorno. Como vemos las NEE, son características de una persona, mientras que las barreras son características del entorno.

Cuando los estudiantes encuentran “barreras” se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales. (Booth & Ainscow, 2011 p. 44)

De lo anterior, Verdugo (como se citó en Castro, García, Herrera, 2015), afirma que el modelo inclusivo ubica la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona, de forma que, el funcionamiento de un sujeto es una interacción entre su estado o condición de salud (física y mental) y los factores ambientales.

Segundo, la diversidad, en el contexto de integración está orientada principalmente a las personas con NEE, pero en el caso de la inclusión, este concepto está dirigido a toda la comunidad de personas en general que van a la escuela y que por naturaleza son diferentes. Las personas con NEE son vistas como personas diferentes, que le atribuyen la característica diferencial a la comunidad, “En este modelo, se adscribe a la persona *diversa* al grupo normalizado y, como excepción, se diseña un programa específico para atender las diferencias.” (Muntaner Guasp, Gil Bussalleu, & Etxabe , 2004 p. 6). Por otro lado, para la



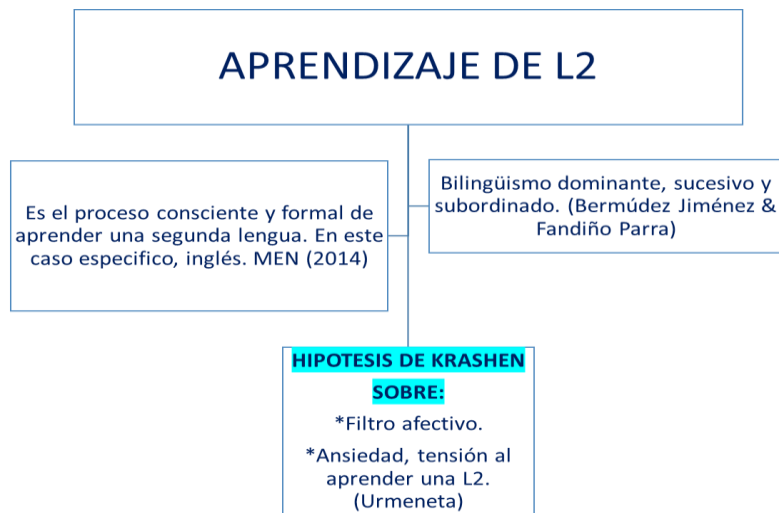
inclusión todos los estudiantes con sus habilidades motoras, o cognitivas, sus creencias políticas o religiosas o su color de piel son diferentes, por lo que la diferencia es vista como característica natural en un contexto cotidiano como la escuela.

Tercero, para la integración los agentes externos como la familia, los medios de comunicación, los representantes administrativos, no son tenidos en cuenta, mientras que para la escuela inclusiva sí. Se da gran importancia a la participación de los padres y de la comunidad en las actividades de la escuela, en el apoyo de determinados aprendizajes y en el control de los progresos de sus hijos. Se insiste en la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, profesores, padres y alumnos, de todos los alumnos, así como en la participación de los miembros de la administración y servicios de la escuela, sin exclusión. Una participación que va más allá de su presencia (Pastor et al., 2014)

En conclusión, ambos términos tienen una visión de la educación y sus agentes, internos y externos, bastante diferente, pero ambas han sido la base del surgimiento de políticas y convenciones para el mejoramiento y el crecimiento de la educación. Aunque la integración puede tener una connotación negativa en comparación con la inclusión, es necesario aclarar que la integración educativa significó un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas. Representó un avance muy significativo y relevante para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades. No obstante, el hecho de seguir con el trabajo de investigación y estudio de la realidad educativa, es lo que ha llevado a afirmar que la integración es solamente un escalón más en esta lucha por mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos, pero que es insuficiente y limitada. Hoy defendemos y trabajamos para desarrollar un nuevo modelo educativo, un modelo global: la educación inclusiva (Muntaner Guasp, Gil Bussalleu, & Etxabe, 2004).

### 2.3.3 Aprendizaje de una segunda lengua

Ilustración 2: Mapa del concepto aprendizaje de segunda lengua



### Creación propia

Es claro que desarrollar una política de bilingüismo, es exponer a los estudiantes al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. La teoría general sobre la adquisición y aprendizaje de una L2, ha sido desarrollada desde diferentes perspectivas, como la psicología cognitiva.

El concepto de adquisición de una segunda lengua está estrechamente relacionado con los conceptos de bilingüismo y de adquisición y aprendizaje de la primera lengua; por otra parte, dicho concepto se ha elaborado desde distintas disciplinas y con diferentes enfoques teóricos y metodológicos. (Sanchez, 1994 p.23)

Entre las teorías más importantes podemos encontrar la conductista de Skinner, la cual entiende que todo aprendizaje tiene lugar mediante un proceso de formación de hábitos de conducta, a partir del mecanismo de estímulo-respuesta-refuerzo. Además, encontramos el mentalismo con la gramática generativa de Chomsky, quien afirma que, debido a la facilidad de los niños para adquirir una lengua, y que los estadios de aprendizaje son universales, los seres humanos vienen dotados con una capacidad innata para aprender la lengua, ya que aprenden por sí solos, y se corrigen igualmente solos.

Por otro lado, está la teoría de Krashen a la cual se le ha atribuido el nombre de *monitor*, que es la facultad que adquiere una persona cuando aprende una lengua de autocorregirse, dicha habilidad va a estar predeterminada por aspectos como el filtro emocional que para esta investigación toma bastante importancia, ya que se habla de que cuando un estudiante presenta una evaluación, sus filtros emocionales pueden interferir en su rendimiento y por ende también

en sus resultados. Así lo afirma Douglas en su libro *Language Assessment Principles and Classroom Practices*, cuando dice:

If you hear the word test in any classroom setting, your thoughts are not likely to be positive, pleasant, or affirming. The anticipation of a test is almost always accompanied by feelings of anxiety and self-doubt along with fervent hope that you will come out of it alive. Tests seem as unavoidable as tomorrow's sunrise in virtually every kind of educational setting (Douglas Brown & Abeywickrama, 2004 p.1).

Si escuchas la palabra prueba en cualquier clase, tus pensamientos probablemente no sean positivos, agradables o afirmativos. La anticipación de una prueba casi siempre va acompañada de sentimientos de ansiedad y duda, junto con la ferviente esperanza de que saldrás vivo de ella. Las pruebas parecen tan inevitables como el amanecer de mañana, en prácticamente cualquier tipo de entorno educativo (Douglas Brown & Abeywickrama, 2004 p.1). Traducción propia.

Así pues, el hecho de ser evaluados está relacionado con el filtro afectivo postulado por Krashen y aunque esta teoría ha sido relacionada con el aprendizaje de una L2, es claro que en el proceso de aprendizaje la evaluación toma un lugar determinante, es por esto, por lo que para esta investigación va a ser necesario retomar la definición de aprendizaje de Krashen, la cual señala, que:

Los aprendices tienen dos formas diferentes de desarrollar su competencia en la lengua meta: una es la adquisición, que tiene lugar al utilizar la lengua para comunicarse. La segunda es el aprendizaje, que ocurre cuando se reflexiona sobre la lengua. La adquisición es descrita como un proceso inconsciente similar al que desarrollan los niños al aprender su lengua materna y por tanto es considerada por Krashen como la forma natural de desarrollar las habilidades lingüísticas. Por el contrario, el aprendizaje se refiere al conocimiento explícito de las reglas formales de la lengua y a la capacidad de verbalizarlas. Krashen opina que sólo la lengua que es adquirida resulta útil para una comunicación natural fluida. (Urmeneta, 2001, p. 2).

#### 2.3.4 Evaluación de segunda lengua

Los inicios de la evaluación, entendiéndose esta como el acto de generar juicios a partir de algún fenómeno, se puede ubicar en la prehistoria, ya que se podría afirmar que el hecho de juzgar fenómenos es inherente al ser humano. Sin embargo, se afirma que alrededor del siglo II (A.C.) en la China Imperial se realizaban evaluaciones para seleccionar funcionarios (Alcaraz Salarirche, 2015). Luego, su primera aparición en el contexto educativo fue en la Edad Media, cuando se registraron los primeros exámenes en universidades (Monzón Troncoso , 2015).

También, se afirma que la evaluación se constituye históricamente como un instrumento de selección y control, ya que, inicialmente, el examen era una técnica cuyo objetivo era valorar los conocimientos que poseían los alumnos después de la enseñanza impartida. Resulta así en un valioso instrumento didáctico, para controlar el aprendizaje de los alumnos y además, un medio de información de la manera en que se desarrolló la actividad académica para revisarla y reorientarla (Rosales Mejía , 2014).

El acto de evaluar ha sido siempre uno de los temas más complejos, cuando se habla de educación, ya que evaluar ha significado durante muchos años analizar las prácticas de los docentes a través del rendimiento y el resultado de los estudiantes, evidenciado en la evaluación. Hasta hace poco, la evaluación ha sido tomada casi en forma exclusiva como medición del logro de objetivos, de conocimientos, del rendimiento académico.

La evaluación se puede definir de varias formas dependiendo de lo que se vaya a evaluar, no se la puede definir de la misma manera, cuando se trata de evaluar a los alumnos, de evaluar procesos, la calidad del establecimiento educativo, o evaluar a los mismos maestros, porque las metodologías de evaluación son diferentes. Teniendo en cuenta lo anterior, se ha dicho que definir la evaluación es incluso más complicado que el acto en sí de evaluar.

Específicamente, en el caso de la evaluación de segunda lengua, esta va a ser entendida como un proceso en marcha en el cual el profesor presta atención al rendimiento del estudiante, para responder a una serie de preguntas que él o ella debe realizar. ¿Han aprendido?, han avanzado?, ¿cómo es el rendimiento de los estudiantes en comparación con otros?, ¿qué han aprendido?, ¿qué ha sido lo más difícil? (Douglas, Abeywickrama, 2004).

La evaluación, es comprendida como un proceso que va acompañado de diferentes actividades, que pueden darse a veces de carácter formal o informal y pueden ser sumativas o formativas. Con lo anterior, me refiero al hecho de que estas actividades pueden estar enmarcadas en un contexto de carácter opcional por parte del docente, en el cual se realizan los talleres, presentaciones, procesos de observación, etc. Dichas actividades, vienen acompañadas de comentarios, sugerencias, recomendaciones y otras actividades de refuerzo, para que de cierta manera el estudiante pueda aprender (evaluación informal y formativa) (Escobar Londoño, 2007).

Por otro lado, las actividades pueden ser obligatorias (exámenes trimestrales), estas se realizan para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y comprobar la adquisición de ciertos conocimientos. Esta evaluación se expresa de forma numérica y es la que generalmente se ve reflejada en los informes académicos del estudiante (evaluación formal y sumativa). Esta última ha sido altamente criticada, ya que, aunque se dice que la evaluación viene acompañada de ambos procesos, la que prevalece para el sistema de educación es la formal ya que el resultado es lo que va a permitir que el estudiante avance o no con su proceso académico en la institución (Rosales Mejía , 2014).

Actualmente, y gracias a los aportes que han hecho diferentes teóricos, la evaluación es entendida también como proceso cualitativo más que cuantitativo, en la cual debe estar presente el proceso de retroalimentación por parte de los docentes. También, se habla de que la evaluación debe ser flexible, ajustarse a los contextos actuales, y a las necesidades emergentes de cada estudiante.

Para concluir, la evaluación puede ser entendida de diferentes formas dependiendo qué y a quién se evalúe. Al igual que el concepto de educación inclusiva, este concepto ha cambiado con el paso de los años, y el surgimiento de diferentes teorías y perspectivas, esto con el fin de nutrirse y adaptarse a la realidad cambiante de la educación.

### 2.3.5 Evaluación inclusiva

Cuando hablamos de evaluación, aclaramos que esta ha sido una práctica llevada a cabo en el marco de la educación desde la Edad Media, y que es de suma importancia para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ende, la evaluación es uno de los grandes

dilemas de la educación. Son muchas las preguntas que surgen en torno a esta práctica; qué, cómo, cuándo, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, y el contexto actual de educación inclusiva que se está intentando materializar en Colombia, una cuestión que toma bastante relevancia es la evaluación. Este es un tema bastante importante, ya que sin importar cuan grandes sean los esfuerzos por permitir el ingreso de todos y cada uno de los estudiantes a las instituciones del país y plantear currículos y programas, con metodologías, didácticas y contenidos inclusivos, todo esto es ineficaz si no se realiza una evaluación pertinente. Si la evaluación no es de carácter inclusiva, todo lo demás deja de serlo.

Por consiguiente, cabe preguntarse cuáles son las características que debería tener la evaluación para corresponder a esta necesidad. Una de las definiciones más acertadas y que recoge lo que se ha postulado desde 1990, cuando surgió la educación inclusiva acerca de cómo debe ser la evaluación, es la definición que ofrecen Murrillo y Duk en el texto *“Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva”*, ellos postulan que la evaluación debe ser continua, flexible y dinámica, que acompañe todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y tenga como propósito fundamental proporcionar información –al inicio, durante y al final del proceso–, para la toma de decisiones. Este tipo de evaluación está encaminada a promover el aprendizaje por medio de la evaluación formativa. La evaluación inclusiva debe tener un enfoque en el que la política y la práctica estén diseñadas para promover el aprendizaje del alumnado tanto como sea posible (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2004).

Además, este tipo de evaluación involucra otros factores como la participación de todos y cada uno de los estudiantes; y el trabajo en pro y para la diversidad, con el fin de que esta no sea vista como un factor problemático sino como una característica más de las aulas. Teniendo en cuenta todos estos factores se espera alcanzar una evaluación inclusiva que responda a las necesidades emergentes de los alumnos con fines de mejora.

Así como se menciona en el texto *“Educación inclusiva”*, unas de las características que debe tener un currículo para realizar intervenciones inclusivas es:

- Medir los resultados individualmente basándose en los objetivos y la satisfacción del sujeto y no sólo en el rendimiento.

- La evaluación se realiza a partir de los objetivos, la satisfacción del alumno o alumnas particulares. Los resultados se basan en el crecimiento y progreso personal, en el progreso y en los logros alcanzados por el alumno, sin establecer una referencia o comparación con el grupo.
- También resulta útil la técnica de carpetas –carpeta del alumno-(portafolio), en las que se incluyen las tareas y los materiales realizados por el alumno a lo largo de un curso y que se evalúan en su conjunto. (Pastor et al., 2014 p.24)

Estas características evidencian de alguna forma como debe ser la evaluación inclusiva, más formativa y cualitativa, que sumativa cuantitativa; una evaluación flexible que se ajusta a las necesidades particulares y que maximiza las oportunidades para el aprendizaje; y que se desarrolla desde el comienzo hasta el final del año lectivo (Agut Horna , 2010). Entonces, vemos cómo convergen las definiciones y características que se han postulado en torno a esta forma de evaluación.

Por otro lado, teniendo en cuenta lo que señala la CIF (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento la Discapacidad y la Salud, es necesario trabajar en el desarrollo de facilitadores que le permitan al estudiante poder participar en procesos como el diálogo, la discusión, las exposiciones y demás actividades relacionadas con la evaluación del área de inglés. La forma en que estos facilitadores se desarrollan es llevando a cabo los ajustes razonables en los instrumentos y las prácticas de evaluación. Teniendo en cuenta que la discapacidad intelectual que tiene el estudiante se relaciona con un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), algunos de los ajustes recomendados son: aumentativos, explicativos, ajustes de tiempo e instrucciones.

Según lo que se muestra en el documento “*Trastorno Específico del Lenguaje*” desarrollado por la asociación, TEL en Galicia, los ajustes aumentativos corresponden a los recursos audiovisuales y las fuentes. Los ajustes explicativos corresponden a las ejemplificaciones y las instrucciones, que deben ser cortas y claras. Los ajustes de tiempo que corresponden a los tiempos de entrega, los cuales deben ser más largos y deben estar divididos entre las tareas. Por último, las instrucciones que deben ser claras. Además, el estudiante debe contar con el acompañamiento constante de la profesora para resolver las preguntas que emerjan durante el desarrollo de la evaluación (Atelga, 2014).

### 2.3.6 Trastorno Específico del Lenguaje

El lenguaje es una de las principales herramientas mentales que nos ayudarán a representar el mundo, a categorizar y clasificar, a expresar sentimientos y emociones, a transmitir y recibir información, a construir el conocimiento y a hacer razonamientos complejos (I Barrachina, Aguado, Cardona I Pera, & Sanz-Torrent, 2013). Sin embargo, hay niños y niñas que tienen dificultades para adquirir el lenguaje y con ello desarrollan poco a poco problemas comunicativos y sociales, ya que, el dominio del lenguaje, tanto de su comprensión como producción, influye en el desarrollo de los individuos en todas las dimensiones de sus vidas.

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) se caracteriza principalmente por afectar la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral. También puede afectar la comprensión y adquisición del lenguaje escrito (Atelga, 2014). De igual forma, este problema puede afectar uno o varios componentes lingüísticos (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, o pragmático).

El TEL, no es asociado con factores como déficits auditivos o neurológicos, lesiones cerebrales o problemas socioemocionales. Es por lo que este trastorno es llamado específico, aunque puede estar relacionado con una discapacidad intelectual. El TEL puede ser duradero y persistir hasta la adultez convirtiéndose así en un trastorno grave (Lupiañez Sanchez , 2012). También, es dinámico, ya que a medida que desaparecen o se superan unos problemas, aparecen otros; tiene una evolución lenta; es frecuente; y heterogéneo, este último aspecto, es el que lo convierte en un trastorno complejo ya que las características o síntomas de un paciente a otro pueden variar y hacerlo en diferentes grados de severidad (Atelga, 2014).

Como consecuencia, este trastorno es fácilmente confundido con otras patologías como el retraso del lenguaje, que se caracteriza por tener un nivel de severidad más alto y estar relacionado particularmente con la producción del lenguaje. Con el afán de darle más claridad a este concepto, se ha recurrido al uso de protocolos específicos de evaluación de las habilidades comprometidas. Uno de los más conocidos, y el que se utilizó para identificar el trastorno por parte de los especialistas que atendieron al estudiante, es El Manual de Enfermedades Psiquiátricas DSM-IV, con el cual se determinó que el trastorno corresponde a el trastorno mixto del lenguaje receptivo expresivo (F80.2).



El trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo (TMLRE) es la alteración tanto del desarrollo del lenguaje receptivo como del expresivo. Así, a las dificultades de tipo expresivo (vocabulario limitado, errores en tiempos verbales, dificultades en el recuerdo de palabras, etc.), se le unen las de tipo receptivo (comprensión de palabras o frases, términos espaciales o de cierta complejidad). No se observa un trastorno puro de lenguaje receptivo ya que, si se diese, no habría lenguaje expresivo (Luque Parra D p. 5).

En vista de que este trastorno afecta directamente la adquisición del lenguaje, sería razonable pensar que se transfiere y afecta también el aprendizaje de la L2. Habitualmente, si hay dificultades en la adquisición de la primera lengua en el aprendizaje de una segunda también las habrá, pero la no enseñanza-aprendizaje de una L2 no beneficia el mayor desarrollo de la L1. Es posible que en muchos casos se dé un desarrollo moderado en ambas lenguas, cuando el niño/a se escolarice en un modelo bilingüe, y que este desarrollo se logre con apoyos sistemáticos y adaptaciones sucesivas (Arregi Martínez, 2018).

El desarrollo del anterior apartado permite identificar a qué se hace referencia cuando se habla de TEL, de igual manera permite reconocer que para atender a los niños en condición de discapacidad e implementar la EI es necesario tener en cuenta las características generales del TEL y sus manifestaciones, con el fin de identificar cuáles son las dificultades que el estudiante puede presentar, en la clase para que de este modo los docentes puedan utilizar diferentes estrategias para suplir las necesidades del estudiante y favorezcan el proceso de inclusión.

Algunas pautas para el docente que le permitan al estudiante desarrollarse de manera igualitaria evitando así quedar en desventaja frente a sus compañeros es la evaluación formativa y flexible; las adaptaciones del material con apoyos visuales y auditivos; explicaciones orales y escritas, de forma corta y concisa, en las que se haga uso de recursos visuales o no verbales; apoyo de la comprensión de los enunciados: rodea, señala, une, marca, etc. Es conveniente señalar las palabras claves para la comprensión. Poner un ejemplo de resolución de la tarea facilita la comprensión del enunciado (Atelga, 2014).

### 2.3.7 El trastorno específico del lenguaje desde la Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud (CIF)

La CIF proporciona una descripción del estado de salud física y mental de una persona; las actividades y tareas que esta puede desempeñar; y las dimensiones del contexto en las que la persona se desenvuelve. Todo esto en conjunto, es lo que va a limitar o no a la persona, y con ello a ubicarla en una situación de discapacidad. Con base en lo anterior, se afirma que la discapacidad es entendida como la relación entre la condición de salud (las funciones) y los factores contextuales (los factores ambientales).

Para este trabajo de investigación me centraré en las funciones que están relacionadas estrechamente con la evaluación de una L2, la participación del estudiante y las disposiciones del contexto que le facilitan su participación en la clase.

Ilustración 3: Análisis del TEL mixto según la CIF

#### **Funciones corporales**

##### **Capítulo 1 funciones mentales**

##### **Funciones mentales específicas**

B144 Funciones de la memoria

B164 Funciones cognitivas superiores.

B167 Funciones mentales del lenguaje.

#### **Actividades y participación**

##### **Capítulo 1 aprendizaje y aplicación del conocimiento**

##### **Aprendizaje básico**

D130 Copiar

D166 Leer

D170 Escribir

D177 Tomar decisiones

##### **Capítulo 2 tareas y demandas generales**

D298 Manejo del estrés y otras demandas psicológicas.

### **Capítulo 3 comunicación**

Comunicación – recepción

Comunicación – producción

### **Factores ambientales**

#### **Capítulo 3**

#### **Apoyo y relaciones**

E325 Conocidos, compañeros y colegas

E330 Personas en cargo de autoridad

E355 Profesionales de la salud

#### **Capítulo 4 Actitudes**

E430 Actitudes de personas en cargo de autoridad

E425 Actitudes de conocidos, compañeros y colegas

#### **Capítulo 5 servicios, sistemas y políticas**

E585 De educación y formación

### Creación propia

La anterior tabla, es una clasificación de los descriptores que están relacionados con la evaluación de una segunda lengua y el TEL. El trastorno que tiene el estudiante desde la CIF, es entendido como una discapacidad cognitiva, ya que pertenece a las funciones mentales específicas del capítulo 1 funciones mentales.

Para el proceso de evaluación es necesario desarrollar la memoria a corto y largo plazo, con el cual se alberguen diferentes significados, definiciones, vocabularios, etc. Por lo cual, es necesario tomar en cuenta la función de la memoria b144 que se encuentra en el grupo de las funciones corporales y a su vez en el grupo de las funciones mentales específicas. Por otro lado, será igualmente necesario comprender la función del pensamiento y las funciones cognitivas superiores b164, debido a que durante el proceso de la evaluación es necesario el uso del pensamiento abstracto y la resolución de problemas. Así mismo, las funciones mentales del lenguaje b167, ya que es claro el uso de símbolos, signos y componentes del lenguaje durante

la recepción, decodificación, análisis y producción de respuesta a mensajes durante los actos comunicativos.

Del mismo modo, se tendrán en cuenta las actividades y participación, ya que estas son el reflejo de las funciones mentales. Por lo que es necesario saber, cuáles son las actividades de participación que se dan en diferentes momentos en el aula de clase y en las cuales el estudiante puede tener limitaciones o restricciones en su participación (Castro Sanchez , García Gómez , & Herrera Cerquera, 2015).

Estudios evidencian que existen factores psicosociales generadores de estrés en los estudiantes, uno de estos factores está íntimamente ligado a la presentación de exámenes (Barrera & Gutierréz, 2009). En ciertos casos durante la resolución de una prueba el estrés que subyace a la percepción de este momento como crítico, puede bloquear al estudiante. Es por esto, que se tendrá en cuenta la actividad d240 manejo del estrés y otras demandas psicológicas. Del mismo modo, se analizará la actividad d160 centrar la atención, ya que al realizar una prueba se necesita dirigir toda la atención hacia una sola actividad.

Teniendo presente que, las pruebas de inglés llevan un componente de comunicación expresado a través de la comprensión y producción oral y escrita, se hace necesario mencionar las actividades de comunicación-producción hablar d330; producción de mensajes no verbales d33; mensajes escritos d345; las actividades de comunicación-recepción; la función comunicación recepción de mensajes hablados d310; y la actividad de comunicación recepción de mensajes escritos d325 (CIF, 2001).

La educación es un aspecto de suma importancia, como elemento de calidad, en el desarrollo y en el nivel de satisfacción de las necesidades básicas. La educación genera, tanto en un sentido individual como comunitario, el desarrollo personal, social y moral de la persona, a través de procesos sistemáticos y organizados dentro de un marco cultural, lo que va a significar la transmisión, el ejercicio y el desarrollo de valores y actitudes. En esa línea, la educación es una condición necesaria tanto para obtener niveles de autonomía y desarrollo personal, como para comprender y participar activamente en la sociedad y en la cultura. (Luque Parra D. J., Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión, 2009)

Según lo anterior, la escuela es un contexto necesario para el desarrollo y crecimiento personal, así que es necesario que este contexto se adapte y permita la participación de todos los estudiantes. En este caso, las disposiciones de la institución son tan importantes para entender la discapacidad y para ayudar al estudiante, se tendrán en cuenta los factores contextuales, que se pueden clasificar luego de un análisis como facilitadores o barreras.

Como el estudiante será parte de un grupo y tendrá como guía al docente, es necesario tener en cuenta los factores ambientales de las relaciones con conocidos, compañeros y colegas E325, personas en cargo de autoridad E330, profesionales de la salud E355, y todas las actitudes que tengan las personas en cargo de autoridad E430, los conocidos, compañeros y colegas E425 y por último los servicios, sistemas y políticas de educación y formación E585.

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo descriptivo, ya que busca especificar las propiedades y características del proceso de evaluación que realiza la docente, objeto de estudio de esta investigación, con un estudiante en condición de discapacidad intelectual. Un estudio descriptivo pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta, sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Hernández Sampieri , Fernández Collado , & Baptista Lucio , 2014). En este caso, particularmente se quiere recolectar información que dé cuenta sobre los tipos e instrumentos de evaluación, prácticas, ajustes, y demás variables que se refieran a dicho proceso.

#### 3.2 Modalidad o enfoque

Esta investigación se identifica como un estudio cualitativo, ya que corresponde con las características de dicho enfoque. Una investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa, centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente) (Hernández Sampieri , Fernández Collado , & Baptista Lucio , 2014). Este enfoque de la investigación involucra la recolección de datos mediante el desarrollo de entrevistas abiertas, revisión de documentos, observación no estructurada, evaluación de experiencias personales, entre otros. Lo anterior, debido a que la investigación cualitativa no efectúa una medición numérica, sino que se interesa por obtener perspectivas y puntos de vista de los participantes. Por eso, Patton (1980,1990) citado en Hernández Sampieri , Fernández Collado, y Baptista Lucio (2014), define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Hernández Sampieri , Fernández Collado , & Baptista Lucio , 2014). Lo anterior, es lo que se propone este trabajo de

investigación, hacer visible el proceso de evaluación que se desarrolla en el área de inglés con un estudiante en condición de discapacidad intelectual, esto, a través de entrevistas, cuestionarios y análisis de material.

### 3.3 Estudio de caso

Esta investigación se configura como un estudio de caso, ya que como lo citó Martínez Carazo, 2006 en su texto, Eisenhardt (1989) define un estudio de caso contemporáneo como una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.

Este proyecto de investigación se desarrolla en un contexto singular (la clase de inglés de la profesora), en el cual se intenta identificar y describir las prácticas presentes en el desarrollo de la evaluación.

### 3.4 Población

#### **La vereda**

La población que habita en la vereda se clasifica socioeconómicamente entre los estratos 1, 2 y 3 lo que corresponde a una situación media-baja. Las actividades económicas que realizan la gran mayoría de personas son la agricultura, la floricultura y la ganadería lechera. Lo anterior, se debe al clima del municipio, la presencia de plantas de productos lácteos y los cultivos de flores. La vereda se ubica a 15 minutos de la cabecera municipal así que el acceso a diferentes servicios como salud, electricidad, gas, agua potable, entre otros, es relativamente fácil.

#### **El colegio**

El colegio La Balsa es una institución educativa de carácter público, mixto y de calendario A, que cuenta con todos los niveles de educación, desde preescolar hasta bachillerato. En la sección de bachillerato hay 20 profesores, dentro de los cuales está la profesora objeto de estudio, y 420 estudiantes matriculados, entre los que se encuentra el

estudiante con discapacidad intelectual. Esta institución cuenta actualmente con 10 estudiantes en condición de discapacidad, quienes se encuentran cursando diferentes grados, en su mayoría los estudiantes ingresaron desde preescolar y hoy se encuentran en primaria o bachillerato. El colegio recibe constantemente estudiantes en condición de discapacidad.

### **La docente**

*Lina María*<sup>1</sup>, es licenciada en Filología de Idiomas de la Universidad Libre en Bogotá y tiene un magíster en Literatura de la universidad Javeriana de Bogotá. Cuenta con aproximadamente veinte años de experiencia docente de los cuales diez se ha desempeñado como profesora de la Institución La Balsa. Anteriormente trabajó en instituciones privadas y tuvo una experiencia con estudiantes en condición de discapacidad.

### **El estudiante**

*Juan Carlos*<sup>2</sup>, cursa el grado 11 y ha estudiado en el colegio desde preescolar. El proceso de diagnóstico se llevó a cabo hace 3 años, gracias a la intervención del colegio que actualmente dispone de un psicólogo y un orientador. El estudiante se encuentra diagnosticado con Trastorno Específico del Lenguaje o TEL por lo que el colegio pasó el reporte a todos los docentes con el fin de realizar los ajustes necesarios que le permitan al estudiante participar de la mejor manera en el aula. Su acudiente trabaja en la zona y de forma esporádica va al colegio a enterarse sobre la situación académica de su hijo.

## 3.5 Plan de recolección y procesamiento de datos

### 3.5.1 Entrevista semiestructurada

El primer método de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. Lo anterior, debido a que:

---

<sup>1</sup> Este nombre no es real y ha sido cambiado para proteger la identidad.

<sup>2</sup> Este nombre no es real y ha sido cambiado para proteger la identidad.



“La entrevista es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos” (Díaz Bravo, Torruco García , Martínez Hernández, & Varela Ruiz , 2013 p.57).

La entrevista realizada a la docente fue semiestructurada, ya que este tipo de entrevista es más flexible pues parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz Bravo, Torruco García , Martínez Hernández, & Varela Ruiz , 2013). Esta entrevista, estuvo compuesta por 26 preguntas, que respondían a diferentes criterios definidos con base a los conceptos básicos del marco teórico. La entrevista se realizó el día 13 de junio de 2018. Inicialmente, se pidió el permiso necesario al rector para la realización de la visita. Luego, se le explicó a la docente el objetivo de la entrevista y cómo estaba compuesta. La docente firmó el consentimiento y se le realizó la entrevista, la cual tuvo una duración de 28 minutos. Durante el proceso, la docente estuvo bastante tranquila y respondió de manera amplia a cada pregunta. Como la entrevista contaba con una guía que agrupaba las preguntas por criterios basados en la literatura del tema, esta fue sencilla y permitió tener el control necesario sobre las preguntas y las respuestas de la docente. En el anexo 1 se puede ver la entrevista realizada a la docente.

Tabla 1: Preguntas de la entrevista a la docente según los criterios establecidos a partir del marco teórico

Preguntas	Criterios a partir del marco teórico
¿Cuál es su formación? ¿Cuántos años tiene de experiencia como docente del área de inglés? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la Institución la Balsa? ¿Cuánto tiempo lleva trabajando con el estudiante_____? ¿Usted había trabajado con estudiantes en condición de discapacidad antes de llegar a la Institución La Balsa? ¿Usted tiene algún tipo de formación para trabajar con estudiantes en condición de discapacidad? ¿Está realizando actualmente algún tipo de formación? ¿Qué tipo de formación? ¿Cuándo y dónde la adquirió?	Perfil y caracterización del docente

<p>¿Usted estaría dispuesto a recibir dicha formación?</p> <p>¿Usted considera necesaria dicha formación?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Cómo se siente respecto a la presencia de un estudiante en condición de discapacidad en el aula?</p>	
<p>¿Quién define la evaluación que se debe desarrollar en el aula de inglés?</p> <p>¿Cómo evalúa el proceso de aprendizaje de inglés de los estudiantes? Describa lo más detallado posible</p> <p>¿Cada cuánto se realizan las evaluaciones?</p> <p>¿Cuáles cree que son las mayores dificultades al evaluar el estudiante en condición de discapacidad?</p> <p>Cuéntenos sobre alguna experiencia exitosa de evaluación con el estudiante</p> <p>Cuéntenos sobre alguna experiencia negativa de evaluación con el estudiante</p>	<p>Los criterios para caracterizar la evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Disposiciones de la institución</li> <li>*Disposiciones del docente</li> <li>*Cuándo y cómo se evalúa</li> <li>*Evaluación de habilidades</li> <li>*Evaluación de contenidos</li> <li>*Evaluación cualitativa y cuantitativa</li> </ul>
<p>¿De qué forma evalúa a sus estudiantes? Es posible que me entregue una muestra</p> <p>¿Qué tipos de evaluación utiliza dentro del aula de inglés?</p> <p>¿De qué forma aplica la evaluación?</p> <p>¿De qué forma realiza la entrega de la evaluación de regreso?</p> <p>¿Con el estudiante _____ se llevan a cabo los mismos procedimientos, de la misma manera?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Prácticas, instrumentos, enfoques.</li> <li>*Evaluación antes, durante y después.</li> <li>*Tipo de evaluación según el contenido y la habilidad.</li> <li>* Aplicación, ayudas, colaboración, presencia/ausencia, aportes psicológicos y emocionales.</li> <li>*Retroalimentación, corrección, reflexiones, decisiones a partir de la evaluación (cambio en la aplicación, y desarrollo de la evaluación, recuperaciones, refuerzos)</li> <li>*Proceso de auto y coevaluación.</li> </ul>
<p>¿Usted evalúa a todos los estudiantes de la misma manera?</p> <p>¿Usted utiliza el mismo formato de evaluación con todos los estudiantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Adaptaciones; visuales, audio-orales, gráficos, descriptores.</li> <li>*Adaptaciones; psicológicas, interaccionales, emocionales, sociales.</li> <li>*Adaptaciones; dinámica.</li> <li>*Adaptaciones de tiempo.</li> <li>*Adaptaciones en las instrucciones.</li> </ul>
<p>¿Cómo realiza usted el seguimiento del estudiante _____ en términos de progreso?</p> <p>¿Maneja usted algún tipo de carpeta especial para las tareas, evaluaciones, talleres, y demás realizadas por el alumno a lo largo del curso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Evaluación formativa y sumativa</li> </ul>

### Creación propia

En esta tabla se aprecian todas las preguntas que se propusieron para la entrevista a la docente. Estas preguntas se desarrollaron con base en los criterios que surgieron a partir del marco teórico de la investigación.

Ese mismo día, se realizó otra entrevista corta, con el fin de conocer al estudiante y hacer un primer acercamiento. La entrevista constaba de 14 preguntas, las cuales respondieron a los mismos criterios. Esta tuvo una duración de 30 minutos y se dividió en cuatro partes. La primera parte, consistió en la lectura del consentimiento informado y la firma por parte del estudiante. Luego, se realizó una explicación de la entrevista, se leyeron las preguntas una por una y se le preguntó si tenía alguna duda. Después, se procedió a realizar las preguntas; en ocasiones fue necesario detener la grabación y ayudarlo al estudiante con la formación de sus ideas. Al finalizar, se le preguntó si tenía alguna duda, o inquietud con respecto a las respuestas y si quería agregar algo más. El estudiante tuvo una actitud bastante participativa, pero fue necesario manejar sus emociones, ya que se encontraba bastante nervioso y eso se evidenciaba en su producción oral. El estudiante se sentía bastante incómodo con el hecho de ser grabado, así que en distintas ocasiones fue necesario detener la grabación y darle un momento para que se relajara. En el anexo 2 se puede ver la entrevista realizada al estudiante.

Tabla 2: Preguntas de la entrevista al estudiante según los criterios establecidos a partir del marco teórico

Preguntas	Criterio a partir del marco teórico
¿Cuánto tiempo lleva estudiando en la Institución la Balsa? ¿Usted ha estudiado en otra institución antes? ¿Cuál? ¿Con quién vive? *¿A qué se dedican sus padres? ¿Usted recibe algún apoyo para los trabajos o tareas en casa? ¿Quién le brinda este apoyo?	Perfil y caracterización del estudiante
¿Cómo lo evalúa el profesor? ¿Hace quices? ¿Hace talleres? ¿Cuántos quices hace? ¿Hace trabajos en clase? ¿Describa lo más detallado posible?	Los criterios para caracterizar la evaluación *Evaluación *Sumativa y formativa *Cualitativa cuantitativa
¿De qué forma lo evalúa el profesor? (oral escrita) Es posible que me entregue una muestra ¿De qué forma lleva a cabo la evaluación el profesor? ¿Qué hace primero? ¿ella les dice que hay evaluación?, ¿los separa?, ¿los deja hacer en grupo?, ¿responde preguntas durante la evaluación? ¿De qué forma entrega los exámenes la profesora? ¿Los corrigen en clase, ella los llama para ver las notas y los exámenes?	*Prácticas, instrumentos, enfoques y métodos que subyacen. *Evaluación antes, durante y después. *Tipo de evaluación según el contenido y la habilidad. * Aplicación, ayudas, colaboración, presencia/ausencia, aportes psicológicos y emocionales. *Retroalimentación, corrección, reflexiones, decisiones a partir de la evaluación (cambio en

	<p>la aplicación, y desarrollo de la evaluación, recuperaciones, refuerzos)</p> <p>*Proceso de auto y coevaluación.</p>
<p>¿El profesor hace la misma evaluación para todos los estudiantes? ¿Las evaluaciones de inglés le parecen fáciles o difíciles?</p>	<p>*Adaptaciones; visuales, audio-orales, gráficos, descriptores.</p> <p>*Adaptaciones; psicológicas, interaccionales, emocionales, sociales.</p> <p>*Adaptaciones; dinámica.</p> <p>*Adaptaciones de tiempo.</p> <p>*Adaptaciones en las instrucciones.</p>

### Creación propia

En esta tabla se aprecian todas las preguntas que se propusieron para la entrevista a la estudiante. Estas preguntas se desarrollaron con base en los criterios que surgieron a partir del marco teórico de la investigación.

#### 3.5.2 Cuestionario

En vista de que la entrevista indisponía al estudiante y, por lo tanto, sus respuestas se veían afectadas y reducidas, fue necesario realizar algunos ajustes para hacerlo sentir cómodo y seguro; para lo cual, se creó un cuestionario con las mismas preguntas sistematizadas, pero en forma de oración afirmativa. Teniendo en cuenta que el cuestionario se caracteriza por registrar la información solicitada a los mismos sujetos de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y fácil (García Muñoz , 2003).

El cuestionario estaba compuesto por 26 preguntas cerradas que correspondían a las respuestas brindadas por la docente. Las preguntas eran cerradas y de opción múltiple. Las opciones de respuesta eran "sí y no" Lo anterior, porque entre más variables más compleja sería la realización por parte del estudiante, debido a su capacidad para discriminar. El cuestionario se llevó a cabo en forma de entrevista personal, con el objetivo de especificar las instrucciones y de colaborarle con explicaciones si era necesario. Fue realizado el día 22 de

agosto de 2018 y se dividió en dos etapas; la primera, fue la explicación del procedimiento y la aclaración de dudas. La segunda, fue la lectura y respuesta simultánea por parte del estudiante, quien estuvo acompañado por la investigadora. En el anexo 3 se puede ver el cuestionario realizado al estudiante.

Este instrumento se utilizó en vista de que la entrevista no fue del todo eficiente, y debido a los requerimientos del estudiante. Los datos que arrojó este instrumento, se codificaron y analizaron de manera cualitativa, ya que se tomó como complemento de la entrevista para confirmar lo que el estudiante comentó sobre lo que la docente realiza en su clase con respecto al proceso de evaluación. En el anexo 3 se puede ver el cuestionario realizado al estudiante.

Tabla 3: Preguntas del cuestionario al estudiante según los criterios establecidos a partir del marco teórico

Preguntas	Criterios a partir del marco teórico
1. Durante el desarrollo de las evaluaciones trimestrales. La profesora está presente, explica los puntos de la evaluación, da ejemplos, y resuelve preguntas. 2. Durante el desarrollo de los quices y trabajos. La profesora está presente, explica los puntos de los quices y trabajos, da ejemplos, y resuelve preguntas. 3. El desarrollo de quices y talleres se hace de forma individual. 4. El desarrollo de quices y talleres se hace de forma grupal o de a parejas. 5. La profesora resuelve sus dudas, preguntas e inquietudes a través de redes sociales o por medio de correo.	Acompañamiento y la instrucción de la profesora. Seguimiento Actitud
1. La profesora desarrolla procesos de autoevaluación y coevaluación en el aula. 2. La profesora inicia el ciclo lectivo con una evaluación, un quiz, una competencia, un juego. (Diagnóstico) 3. La profesora asigna diferentes talleres, actividades, quices, y demás durante el trimestre. (obligatorios) 4. La profesora les asigna trabajos, tareas y talleres opcionales para que usted los desarrolle fuera del aula. (voluntarios) 5. La profesora promueve el desarrollo de actividades evaluativas de escucha, habla, lectura y escritura para que usted practique. 6. La profesora realiza al menos tres o cuatro quices durante el trimestre.	Criterio del desarrollo de la evaluación de inglés. Evaluación sumativa/formativa Evaluación por contenido Dinámica Autonomía Auto y coevaluación Evaluación/habilidad Nivel Gamificación Refuerzos Retroalimentación Corrección

<p>7.La profesora desarrolla la evaluación según el contenido visto en la clase. (vocabulario, estructuras, expresiones)</p> <p>8.La profesora desarrolla entregas, correcciones, y retroalimentación de sus evaluaciones, quices y trabajos.</p> <p>9.La profesora lo llama para analizar y reflexionar sobre su rendimiento en los exámenes.</p> <p>10.La profesora pacta compromisos con usted luego de terminar un trimestre. (Compromisos que requieran más participación o interés de su parte)</p> <p>11.La profesora desarrolla refuerzos antes y después de los exámenes finales con el fin de promover su aprendizaje.</p> <p>12.La profesora lo motiva cuando usted realiza de manera correcta sus trabajos con frases como; ¡muy bien!, ¡súper!, ¡excelente!, ¡si puedes!</p> <p>13.La profesora desarrolla actividades de juego y competencia en la clase para evaluar los contenidos.</p>	
<p>1.El material que usted recibe para ser evaluado es diferente al de sus demás compañeros.</p> <p>2.El material que usted recibe para ser evaluado cuenta con ejemplos.</p> <p>3.El material que usted recibe para ser evaluado cuenta con instrucciones cortas y claras.</p> <p>4.El material que usted recibe para ser evaluado tiene imágenes, dibujos, ítems, etc.</p> <p>5.El material que usted recibe para ser evaluado cuenta con diferentes tipos de letras con diferentes colores.</p> <p>6.Cuando usted presenta las evaluaciones o quices dispone de tiempos intermedios para descansar y retomar.</p> <p>7.Cuando usted presenta evaluaciones o quices de habla o escucha, cuenta con apoyos escritos o visuales.</p> <p>8. La profesora le estipula plazos más largos para la entrega de sus quices y exámenes.</p>	<p>Criterio de la adaptación del material.</p> <p>Adaptación del material (visuales, audio-orales, gráficos, descriptores)</p> <p>Adaptaciones de tiempo</p> <p>Adaptaciones en las instrucciones</p>

### 3.5.3 Revisión documental

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Estos nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio

(Hernández Sampieri , Fernández Collado , & Baptista Lucio , 2014). Para el desarrollo de esta investigación, se analizaron dos documentos un examen y un quiz que desarrolló la profesora durante el primer trimestre del año. El examen se le solicitó a la docente y el quiz al estudiante. El análisis se realizó bajo los criterios que se mencionan en el documento *Trastorno específico del lenguaje, guía para la intervención en el ámbito educativo* creado por la Asociación Atelga en el año 2014 y *El Instructivo Para La Evaluación Y Promoción De Estudiantes Con Necesidades Educativas Especiales* creado por el Ministerio de Educación de Ecuador en el año 2016. Algunos de los criterios fueron; la adaptación de las instrucciones; el tamaño color y fuente de la letra; los recursos y la significación de los recursos visuales; la extensión de las lecturas; entre otros. Los documentos se analizaron y se contrastaron con el objetivo de evidenciar los ajustes razonables que la profesora incluyó en cada uno de los instrumentos.

Los datos obtenidos por medio de los tres instrumentos se codificaron en el programa Nvivo Pro y se analizaron las gráficas, las nubes de palabras y los mapas jerárquicos que arrojó el programa en la exploración de los recursos.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este trabajo de investigación se trianguló la información, que se recolectó por medio de los tres instrumentos, entrevista, cuestionario y análisis documental.

Para el análisis, se propusieron algunas categorías iniciales basadas en los conceptos del marco teórico, que son la base de esta investigación. También se tuvieron en cuenta algunas categorías emergentes como la gamificación, la exigencia y las reflexiones.

Ilustración 4: Categorías propuestas para el análisis en NVIVO

Nombre	Recursos	Referencias	Creado el	Creado por	Modificado el	Modificado por
ACOMPANAMIENTO	2	9	23/07/2018 11:19 a. m.	AS	24/09/2018 12:13 p. m.	AS
ACTITUD	1	6	24/09/2018 12:24 p. m.	AS	24/09/2018 12:30 p. m.	AS
ADAPTACIONES	0	0	23/07/2018 11:07 a. m.	AS	30/07/2018 12:07 p. m.	AS
ADAPTACIÓN MATERIAL	2	5	23/07/2018 11:19 a. m.	AS	24/09/2018 12:13 p. m.	AS
AJUSTES DE TIEMPO	0	0	24/09/2018 10:27 a. m.	AS	24/09/2018 10:27 a. m.	AS
INSTRUCCIONES	3	6	23/07/2018 11:50 a. m.	AS	24/09/2018 12:14 p. m.	AS
AUTONOMIA	2	3	23/07/2018 12:23 p. m.	AS	24/09/2018 12:18 p. m.	AS
COMPETENCIA	2	3	23/07/2018 11:26 a. m.	AS	24/09/2018 12:18 p. m.	AS
EVALUACIÓN	0	0	23/07/2018 11:07 a. m.	AS	23/07/2018 11:15 a. m.	AS
AUTO EVALUACIÓN	2	4	23/07/2018 12:11 p. m.	AS	24/09/2018 12:14 p. m.	AS
COEVALUACIÓN	2	2	23/07/2018 12:11 p. m.	AS	24/09/2018 12:14 p. m.	AS
DIAGNÓSTICO	2	4	23/07/2018 11:17 a. m.	AS	24/09/2018 12:14 p. m.	AS
DINAMICA	3	10	23/07/2018 11:40 a. m.	AS	24/09/2018 12:15 p. m.	AS
EVALUACIÓN - CONTENIDO	2	5	23/07/2018 11:32 a. m.	AS	24/09/2018 12:15 p. m.	AS
EVALUACIÓN - HABILIDAD	3	8	23/07/2018 11:32 a. m.	AS	24/09/2018 12:15 p. m.	AS
EVALUACIÓN FORMATIVA	3	15	23/07/2018 11:16 a. m.	AS	24/09/2018 12:17 p. m.	AS
EVALUACIÓN SUMATIVA	2	4	23/07/2018 11:16 a. m.	AS	24/09/2018 11:28 a. m.	AS
EXIGENCIA	1	5	23/07/2018 11:40 a. m.	AS	16/08/2018 12:07 p. m.	AS
INFORMES	1	1	23/07/2018 12:32 p. m.	AS	16/08/2018 12:07 p. m.	AS
NIVEL	2	7	13/08/2018 12:02 p. m.	AS	24/09/2018 12:15 p. m.	AS
SEGUIMIENTO	2	8	23/07/2018 12:31 p. m.	AS	24/09/2018 12:17 p. m.	AS
TIEMPO	1	5	23/07/2018 12:39 p. m.	AS	16/08/2018 12:07 p. m.	AS
EXPERIENCIA	1	7	23/07/2018 11:05 a. m.	AS	16/08/2018 12:07 p. m.	AS
FILTRO AFECTIVO	2	4	13/08/2018 11:59 a. m.	AS	24/09/2018 12:29 p. m.	AS
FORMACIÓN	0	0	18/07/2018 12:48 p. m.	AS	16/08/2018 11:28 a. m.	AS
GAMIFICACIÓN	2	4	23/07/2018 11:26 a. m.	AS	24/09/2018 12:17 p. m.	AS
REFUERZOS	2	2	23/07/2018 11:36 a. m.	AS	24/09/2018 12:17 p. m.	AS
RETROALIMENTACIÓN	2	5	23/07/2018 11:32 a. m.	AS	24/09/2018 12:18 p. m.	AS
CORRECCIÓN	3	4	23/07/2018 11:33 a. m.	AS	24/09/2018 12:18 p. m.	AS
REFLEXIONES	4	6	23/07/2018 11:33 a. m.	AS	24/09/2018 12:18 p. m.	AS

#### Creación propia

En esta ilustración se observan todas las categorías que se propusieron para el análisis en el programa NvivoPro. También, aparecen las categorías emergentes marcadas con rojo.

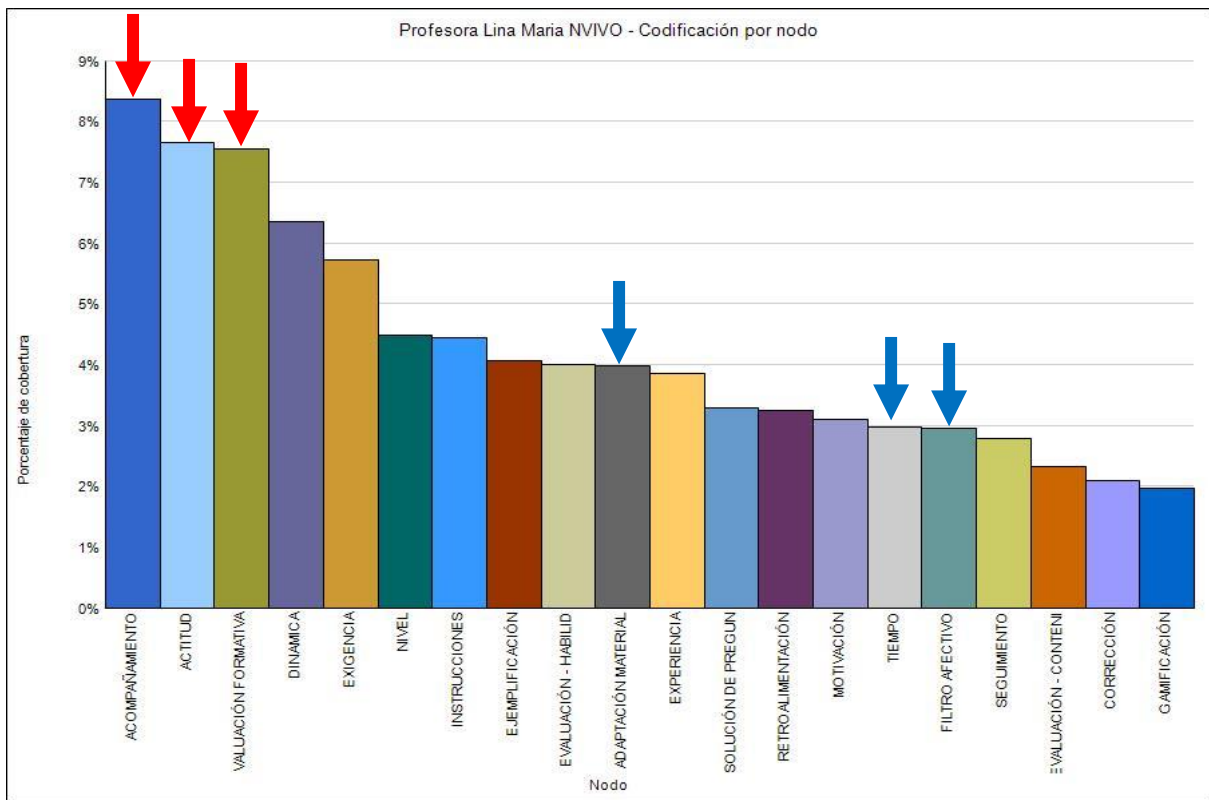
Todos los datos se codificaron y analizaron en el programa Nvivo Pro, este programa genera marcas de nube, jerarquizaciones y diagramas de barras calculando la repetición de los nodos o criterios en los recursos. Nvivo, permite ver el número de repeticiones y las marca en cada recurso; por lo que, para presentar el análisis de datos utilizó las gráficas arrojadas por el





## 4.1 La entrevista de la docente

Ilustración 6: Análisis jerárquico por categorías de la entrevista a la docente



Creación propia

El anterior diagrama de barras representa el análisis de la codificación por nodo, de la entrevista a la profesora *Lina María*. Las flechas rojas representan los criterios con más aparición en toda la entrevista y los azules son los criterios que se esperaba tuvieran más aparición, pero no la tuvieron.

### **Acompañamiento:**

La docente realiza un proceso de acompañamiento exhaustivo y constante con el estudiante. Lo anterior, se puede ver reflejado en sus respuestas, ya que ella menciona cada una de las actividades que realiza en su clase durante la evaluación y en su gran mayoría, estas están pensadas en el apoyo y el acompañamiento.

“Los junto y trabajo es con ellos cosas y les voy dando pistas, también les facilito el diccionario digamos, que les hago el modelo de la frase, los animo mucho, si hay cosas que les encantan entonces los pongo a competir para que ellos ganen, en esa medida ellos se animan se integran a la clase entonces.” (Profesora de inglés, 2018).

El acompañamiento que la docente realiza, se basa en la resolución de preguntas, la motivación, el apoyo, la ejemplificación, entre otros. La profesora está siempre presente durante los exámenes y comentó que esto se hace específicamente pensando en las preguntas que puedan surgir, y que otro profesor no podría resolver.

“Con el fin de estar con los estudiantes y responder a sus necesidades, generalmente sí estoy presente durante las evaluaciones. Las evaluaciones siempre las hago estando yo.” (profesora de inglés, 2018)

Del mismo modo, la profesora se preocupa por el proceso de aprendizaje del estudiante y al finalizar cada periodo, entabla diálogos con él para generar reflexiones que le permitan mejorar.

### **Actitud:**

La profesora tiene una actitud muy positiva frente a la presencia del estudiante. Ella es muy consciente de la importancia que tiene la formación en el tema y considera que esto ha sido una oportunidad para ser autodidacta, buscar por sí misma la forma de ayudarlo. Sin embargo, ella reconoce que aún desconoce muchos aspectos.

“La formación, básicamente mía como profesional porque hay muchos campos que no domino y a veces me siento corta entonces hay cosas en las que me siento así. Yo pienso que ni el tiempo ni el número de estudiantes es el obstáculo, es la formación que uno tiene. Si yo tuviera más herramientas o conociera de una metodología me facilitaría más el trabajo” (Profesora de inglés, 2018).

*Lina María* está interesada en motivarlo y buscar las maneras de colaborar con su proceso. Debido a lo anterior, ella destina mucho tiempo para el desarrollo de sus actividades y trabaja en las prácticas y metodologías que desarrolla en sus clases. Además, ella misma reconoce la importancia de su labor con el estudiante.

### **Evaluación formativa:**

El criterio de la evaluación formativa, era uno de los criterios que más me interesaba encontrar en las entrevistas, ya que, según la literatura relacionada con el tema de evaluación inclusiva, esta es concebida como un proceso. Un proceso que se divide en tres etapas: un pre (diagnóstico), un durante (actividades, talleres, exposiciones, quices) y un post (otro diagnóstico). La docente tiene este proceso bastante claro, y es evidente que se toma su tiempo para explorar las necesidades y crear bastantes actividades durante todo el trimestre.

“Con ellos básicamente el primer paso es ubicarles el nivel de inglés hasta donde ellos manejan. Casi siempre el primer periodo, yo me gasto por lo menos dos meses conociendo los estudiantes cuando inician el proceso conmigo.” (profesora de inglés, 2018)

Por otro lado, la docente realiza evaluación del contenido. La evaluación también está dividida por habilidades y ella comenta que toma en cuenta las habilidades que más desarrollan los estudiantes, para así desarrollar una evaluación ajustada.

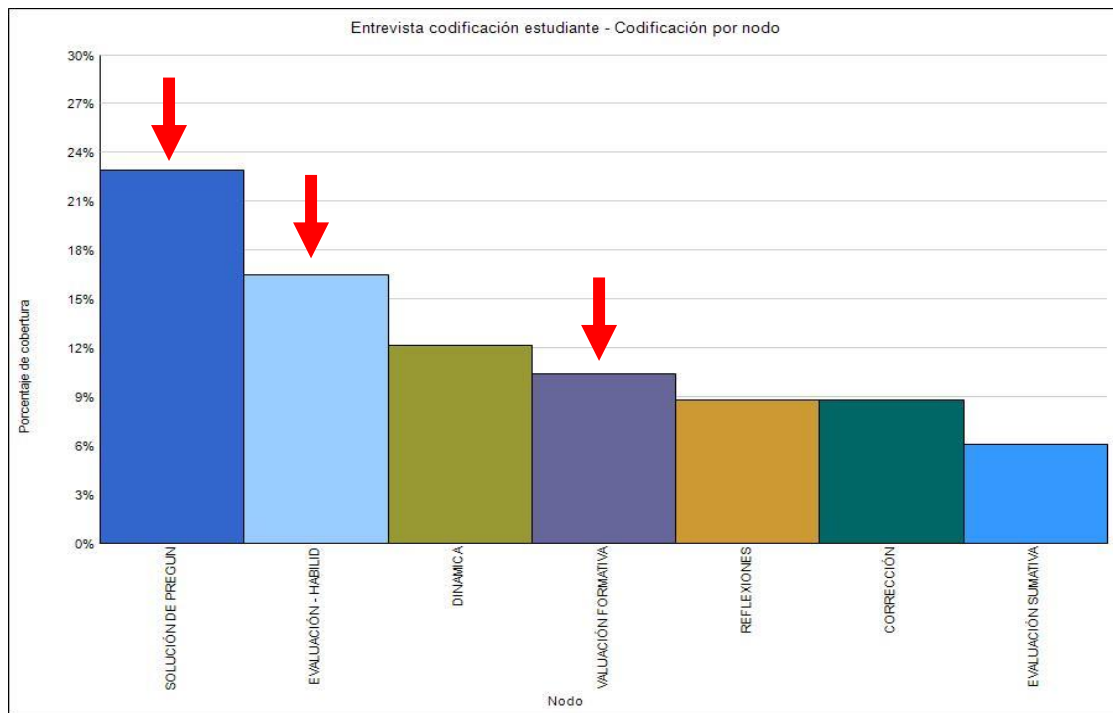
Un aspecto importante que cabe resaltar, es que ella comenta sobre los procesos de auto y coevaluación que desarrollan los estudiantes, algo que es de suma importancia para la reflexión y el mejoramiento de los estudiantes.

El colegio, tiene establecido dentro de su sistema de evaluación, que el porcentaje está dividido 75% trabajo en clase y 25% evaluación sumativa, lo que le permite al estudiante tener muchas oportunidades para aprobar la materia en el trimestre.

Los demás criterios que se tuvieron en cuenta, realizan su aparición, como por ejemplo la dinámica y las adaptaciones, pero no son privilegiadas. Del mismo modo, criterios como el tiempo, la exigencia y el filtro afectivo que se esperaba tuvieran una aparición más grande, debido a lo que se señala la literatura sobre el tema no la tuvieron.

## 4.2 La entrevista del estudiante

Ilustración 7: Análisis jerárquico por categorías de la entrevista al estudiante



Creación propia

Esta gráfica representa el análisis de la codificación por criterio en la entrevista realizada al estudiante *Juan Carlos*. Las flechas rojas representan los criterios que se van a analizar. Cabe aclarar, que la falta de aparición de muchos criterios en la entrevista fue lo que motivó la utilización de otro instrumento (cuestionario).

### Solución de preguntas:

En la entrevista, los datos del estudiante estuvieron más inclinados hacia la solución de las preguntas por parte de la docente. *Juan Carlos*, reconoce que la profesora está siempre con él resolviendo sus preguntas, algo que él considera de suma importancia para su proceso.

Aunque la entrevista fue corta, algo que llamó la atención fueron sus respuestas sobre el apoyo que brindaba la profesora. El estudiante comenta que durante su proceso ha habido muchas ocasiones en las que el apoyo de la docente le ha permitido avanzar.

“Una vez la profesora me corrigió, yo pude hacerlo”. (Estudiante, 2018)

### **Evaluación por habilidad:**

Realizar una evaluación ajustada a las necesidades de todos los estudiantes, es un proceso que toma tiempo y que no todos los docentes están dispuestos a realizar. Sin embargo, algo que se confirma con la entrevista a la docente y al estudiante, es que la docente sí se toma su tiempo para identificar las necesidades y las habilidades de los estudiantes, de modo que pueda crear una evaluación ajustada.

“La profesora se guía por el rendimiento de cada persona. Digamos que los que van más bajito les hace primero la oral y luego la escrita, y los que son superiores en inglés primero la escrita y luego la oral.” (Estudiante, 2018).

### **Evaluación formativa:**

En cuanto a la evaluación formativa, el estudiante afirma que la docente le brinda muchas oportunidades para que el desarrolle trabajos, presentaciones y actividades que le permiten cubrir el 75% de la nota. Algo que me llamó mucho la atención es cuando el estudiante afirma que,

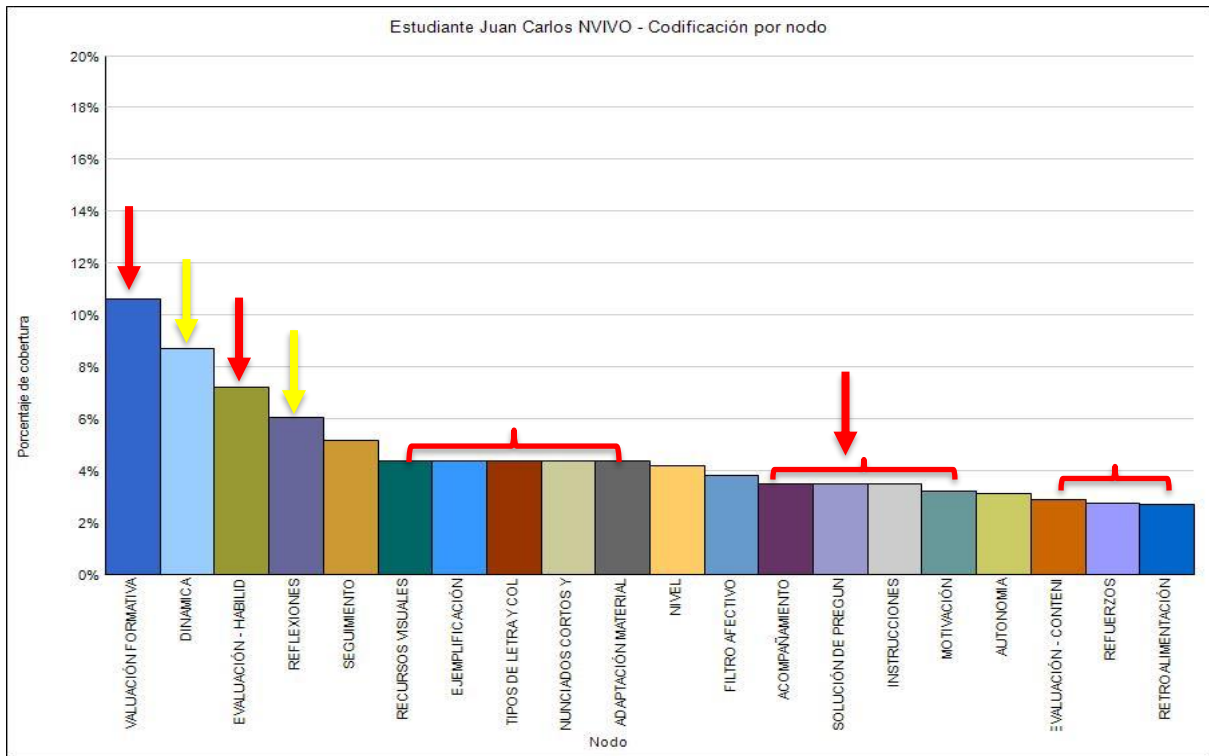
“Yo paso, por los talleres que ella pone, porque en las evaluaciones me va, pero mal” (Estudiante, 2018).

Esta es una de las frases que más me sorprende de las dos entrevistas, porque con ella se revelan dos asuntos importantes; el primero, la docente si realiza un proceso que involucra la evaluación formativa: el segundo, algo podría estar mal con las evaluaciones sumativas, porque no es normal que, si la docente las adapta, el estudiante las pierda con frecuencia. Es claro que el estudiante no está exento de perder, pero si genera preguntas el hecho de que las pierda con regularidad.

“Pues básicamente a mí me parecen difíciles porque hay temas que no entiendo, me da aburrimiento y pues el milagro es que he pasado por medio de tareas.” (Estudiante, 2018).

### 4.3 El cuestionario del estudiante

Ilustración 8: Análisis jerárquico por categorías del cuestionario al estudiante



#### Creación propia

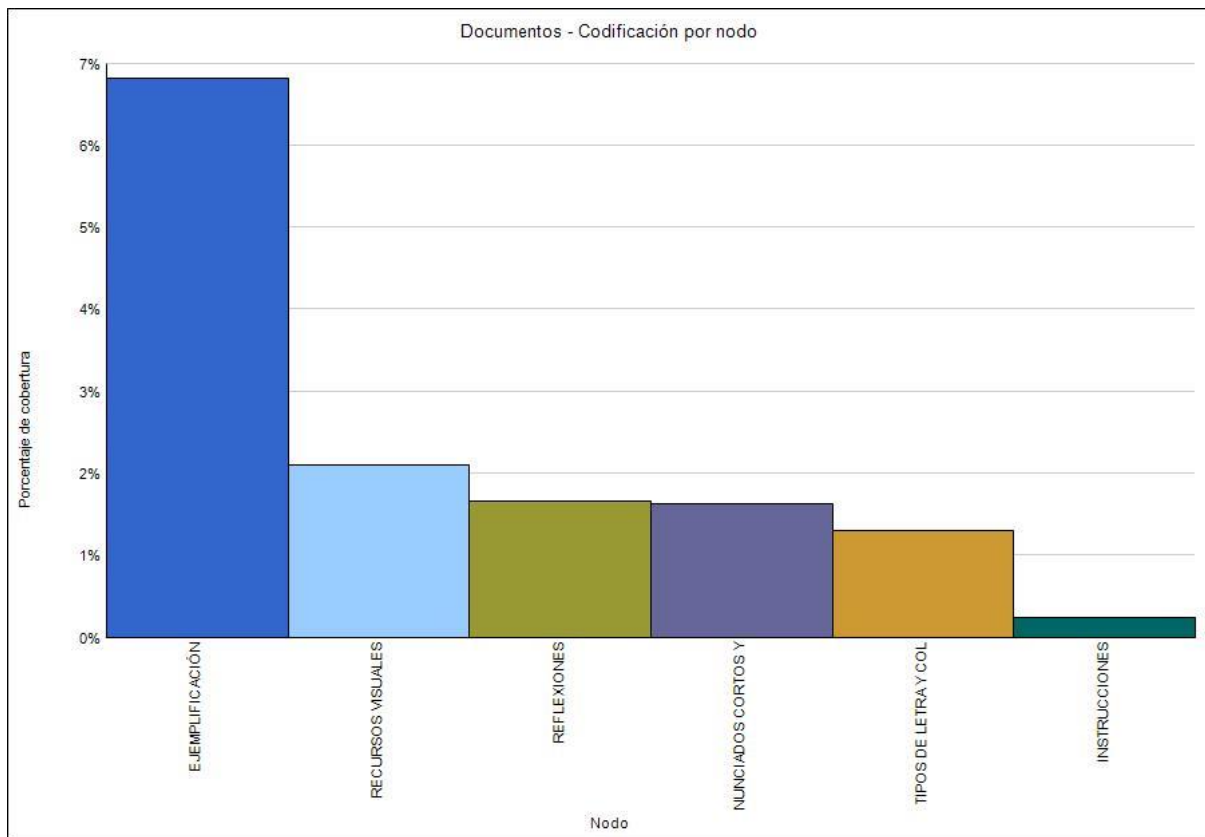
Esta gráfica, corresponde al análisis de la codificación del cuestionario que realizó el estudiante en la segunda intervención. Los datos que arrojó este instrumento se tomaron como datos de confirmación y se analizaron de forma cualitativa.

La gráfica tiene algunos cambios en comparación a la primera. Los criterios más frecuentes son la evaluación formativa, la dinámica y la evaluación por habilidad. Aunque dos de estos criterios siguen apareciendo como los más relevantes, el orden cambia y aparece la dinámica entre los tres primeros. (En este proyecto, la dinámica es entendida como las diferentes formas de interacción en la clase, individual y en grupo.). Aparte de eso, la resolución de preguntas se desplaza y ocupa un lugar más abajo en el diagrama. Como ya mencioné anteriormente, el cuestionario solo tenía un objetivo, confirmar la aparición de algunos criterios en la clase. Un ejemplo de esto son los criterios que aparecen en corchetes como: las adaptaciones, incluyendo la ejemplificación; los tipos de letra; las instrucciones, etc.

Luego de comparar los datos arrojados por los dos instrumentos, se concluyó que la entrevista tiene un valor mucho más grande para el proyecto, ya que permite evidenciar las opiniones y emociones del estudiante, mientras que el cuestionario solo confirma la aparición de algunos criterios que no se pudieron mencionar durante la entrevista.

#### 4.4 Análisis de documentos (quiz y evaluación)

Ilustración 9: Análisis jerárquico por categorías de los documentos



#### Creación propia

En esta gráfica se puede ver el análisis de la codificación de los documentos. Los documentos tuvieron unos códigos diferentes, que corresponden a los ajustes razonables (ejemplificaciones, recursos visuales, reflexiones, enunciados cortos y claros, tipos de letra y color, e instrucciones). Cabe aclarar que los instrumentos fueron solicitados, uno con anterioridad y el otro en una clase cualquiera sin previo aviso a la docente. Lo anterior con el fin de evitar la alteración de las muestras y con ello de los resultados.

Para realizar el análisis de los documentos se va a tener en cuenta una tabla de clasificación de la CIF (2001) que identifica las barreras y los facilitadores.



Ilustración 10: Escala positiva y negativa de los facilitadores y barreras CIF

<b>xxx.0</b>	NO hay barrera	(ninguna, insignificante,... )	0-4%
<b>xxx.1</b>	Barrera LIGERA	(poca, escasa,...)	5-24%
<b>xxx.2</b>	Barrera MODERADA	(media, regular,...)	25-49%
<b>xxx.3</b>	Barrera GRAVE	(mucha, extrema, ...)	50-95%
<b>xxx.4</b>	Barrera COMPLETA	(total,...)	96-100%
<b>xxx+0</b>	NO hay facilitador	(ninguna, insignificante,... )	0-4%
<b>xxx+1</b>	Facilitador LIGERO	(poco, escaso,...)	5-24%
<b>xxx+2</b>	Facilitador MODERADO	(medio, regular,...)	25-49%
<b>xxx+3</b>	Facilitador GRAVE	(mucho, extremo, ...)	50-95%
<b>xxx+4</b>	Facilitador COMPLETO	(total,...)	96-100%
<b>xxx.8</b>	barrera, no especificada		
<b>xxx+8</b>	facilitador, no especificado		
<b>xxx.9</b>	no aplicable		

Fuente: Escala negativa y positiva que permite valorar el grado en que un factor ambiental actúa como barrera o facilitador CIF, 2001.

### Ejemplificación:

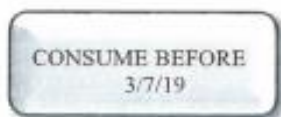
Aparte del acompañamiento realizado por la docente, ella intenta incluir ejemplos en los exámenes finales y los quices. A la luz de Atelga (2014) los ejemplos son un aspecto muy importante a tener en cuenta cuando se desarrolla la evaluación de un estudiante con TEL, pero estos deben ir acompañados de recursos visuales o auditivos que permitan la comprensión. Los ejemplos que aparecen en los instrumentos carecen de este tipo de recursos.

Ilustración 11: Pregunta de la evaluación final (parte 1)

¿Dónde puedes ver estos avisos?

En las preguntas 1 - 5. marca A, B o C. Escoge solo una opción, señala con una equis.

Ejemplo:



- A. In a new refrigerator
- B. In a ticket
- C. In a yogurt bottle

Respuesta:  A  B  C

Fuente: Evaluación sumativa del primer periodo del estudiante.

En el caso específico de este examen, la profesora me comentó que era tipo Icfes por la preparación que ella debía realizar con los estudiantes, pero en el caso del quiz que me entregó

el estudiante, el único elemento de ejemplificación que se evidencia es un cambio de letra para marcar un ejemplo.

Ilustración 12: Pregunta del quiz (parte 1)

Ambitious	Authentic	Caring	Creative	Dedicated	Enthusiastic
Impatient	Lazy	Shy	Passive	Lethargic	Selfish
Flexible	Honest	Integrity	Logical	Motivated	Optimistic
<b>Short-sighted</b>	Strict	Stubborn	Impulsive	Aggressive	Bossy
Open minded	Persistent	Responsible	<b>Self Controlled</b>	Trustworthy	Versatile
Persistent	Procrastinate	Greedy	Perfectionist	Multitasking	Passive

Fuente: Quiz del primer periodo del estudiante.

El hecho de que la ejemplificación ocupe el primer lugar, se debe a que el examen que la profesora preparó tenía un ejemplo por cada pregunta. Sin embargo, estos ejemplos no contaban con apoyos y en el quiz la evidencia de ejemplos es limitada y sucede lo mismo que en el examen.

Lo que se evidencia en los instrumentos corresponde claramente a lo que la profesora menciona en la entrevista, ya que para ella los ejemplos corresponden a la modelación.

“Lo que yo te decía, el ejemplo es muy importante en la modelación. La evaluación que yo hago para ellos va modelada siempre y en las primeras preguntas yo los exploro, entonces estoy ahí como lo contestarías, esta está muy bien.” (Profesora de inglés, 2018)

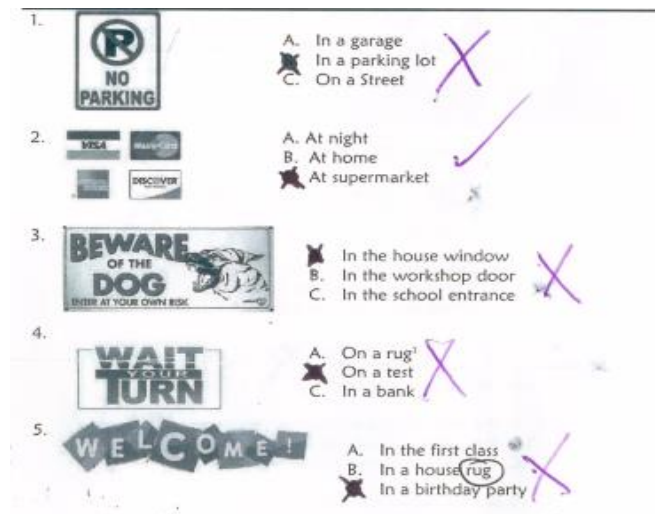
### Recursos visuales:

Los recursos visuales son un aspecto de gran importancia, ya que emplear recursos visuales puede compensar las dificultades de comprensión (Atelga, 2014). Los estudiantes con TEL tienen problemas en la comprensión de enunciados, por lo que apoyar las explicaciones orales y escritas con imágenes, videos u otros recursos audiovisuales, es determinante para su comprensión.

Los recursos visuales en el proceso de evaluación de *Juan Carlos* son una barrera, ya que son escasos y esto podría obstaculizar su comprensión. Por ejemplo, en el quiz no hay presencia de recursos visuales. Se está evaluando la comprensión del vocabulario de fortalezas (strengths) y debilidades (weaknesses), y se evidencia un nivel considerable de dificultad, porque son 36 palabras y ninguna cuenta con una ayuda visual. De las 36 palabras, el estudiante

consiguió responder correctamente 10, que en su mayoría son bastante parecidas al español. (flexible, honesto, responsable).

Ilustración 13: Pregunta de la evaluación final (parte 1)



Fuente: Evaluación sumativa del primer periodo del estudiante.

Por otro lado, los exámenes tipo Icfes tienen una característica, cuentan con algunas ayudas visuales para la resolución de la primera parte, esto es lo que registró el programa. Sin embargo, estos recursos son parte de la pregunta, pero no ayudas para la comprensión.

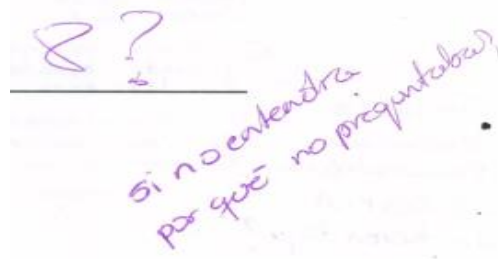
### Tipos de letra, tamaño y color:

En lo que se refiere a la letra, la fuente, el color y el tamaño, este aspecto va de la mano de los recursos visuales y el ajuste evidenciado de nuevo es limitado. La letra es la misma en casi todos los enunciados, no hay presencia de colores, ni de diferentes tamaños y fuentes. En este caso esto sería también una barrera, que si se ajustara podría convertirse en un facilitador y beneficiar altamente al estudiante.

### Reflexiones:

La docente realiza algunos comentarios en los instrumentos. Este aspecto es bastante importante, ya que el estudiante puede hacerse responsable de su proceso. Algo que llamó mi atención es que los comentarios de la docente van dirigidos a la actitud del estudiante.

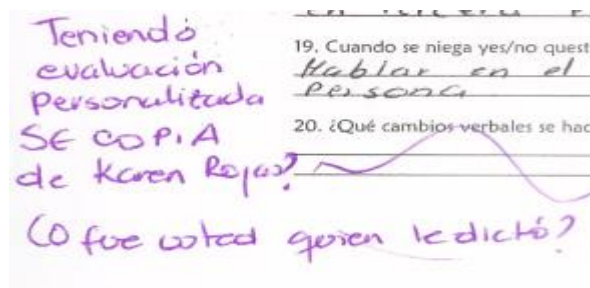
Ilustración 14: Comentario 1 en la evaluación final



Fuente: Evaluación sumativa del primer periodo del estudiante.

Por ejemplo, en este comentario la profesora le hace una observación al estudiante, que es bastante importante. Aunque la presencia de ella en el aula es importante, también es importante la iniciativa y el interés que ponga el estudiante en su proceso.

Ilustración 15: Comentario 2 en la evaluación final



Fuente: Evaluación sumativa del primer periodo del estudiante.

Este comentario es notable, ya que nos ofrece otra perspectiva del trabajo desempeñado por el estudiante. La docente en su entrevista menciona algo muy importante:

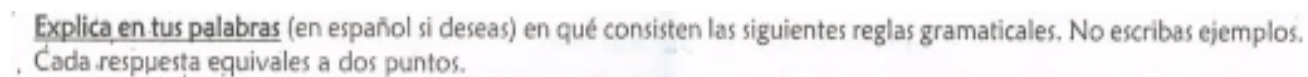
“Digamos que la exigencia y el acompañamiento es lo que hace la diferencia, el desempeño va ser el mismo y yo le apunto a lo que te digo, a los mínimos, entonces uno apunta al mínimo y el chico que lo supera pues con el mayor puntaje y a ese chico cuando él tiene que perder, pierde, porque a veces en la dificultad se escudan y son perezosos, entonces ahí es donde a veces ellos juegan, entonces a veces saben que la persona genera esa empatía y entonces no le hagamos que a mí me van ayudar, entonces cuando uno ya detecta la irresponsabilidad, pues de vez en cuando es bueno que pierdan para que realicen el doble de esfuerzo.” (Profesora de inglés, 2018)

Esta parte de la entrevista y la reflexión de la docente en el examen, nos proporcionan la idea de que **Juan Carlos** es como cualquier otro estudiante y si debe perder debido a que su proceso no ha sido el adecuado pues así será. Lo anterior, es uno de los paradigmas que se quería contrarrestar con la EI, ya que se pensaba que por el hecho de tener una discapacidad una persona estaba exenta de perder y por eso la exigencia era diferente.

### Enunciados cortos e instrucciones:

En cuanto a los enunciados, estos son claros y en muchas ocasiones están en español por lo que se le facilita mucho más al estudiante la comprensión. También, es importante resaltar que la docente incluye frases explicativas que le aclaran al estudiante lo que debe hacer.

#### Ilustración 16: Explicación en la evaluación (parte 3)

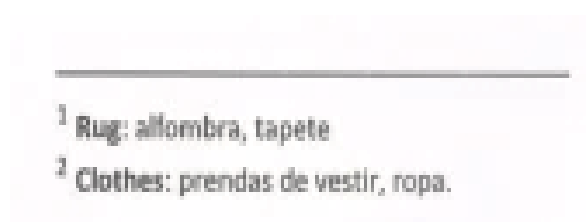


Explica en tus palabras (en español si deseas) en qué consisten las siguientes reglas gramaticales. No escribas ejemplos. Cada respuesta equivale a dos puntos.

Fuente: Evaluación sumativa del primer periodo del estudiante.

En los dos instrumentos, están los significados de algunas palabras en español que quizás el estudiante desconoce.

#### Ilustración 17: Significados en la evaluación final (parte 1)



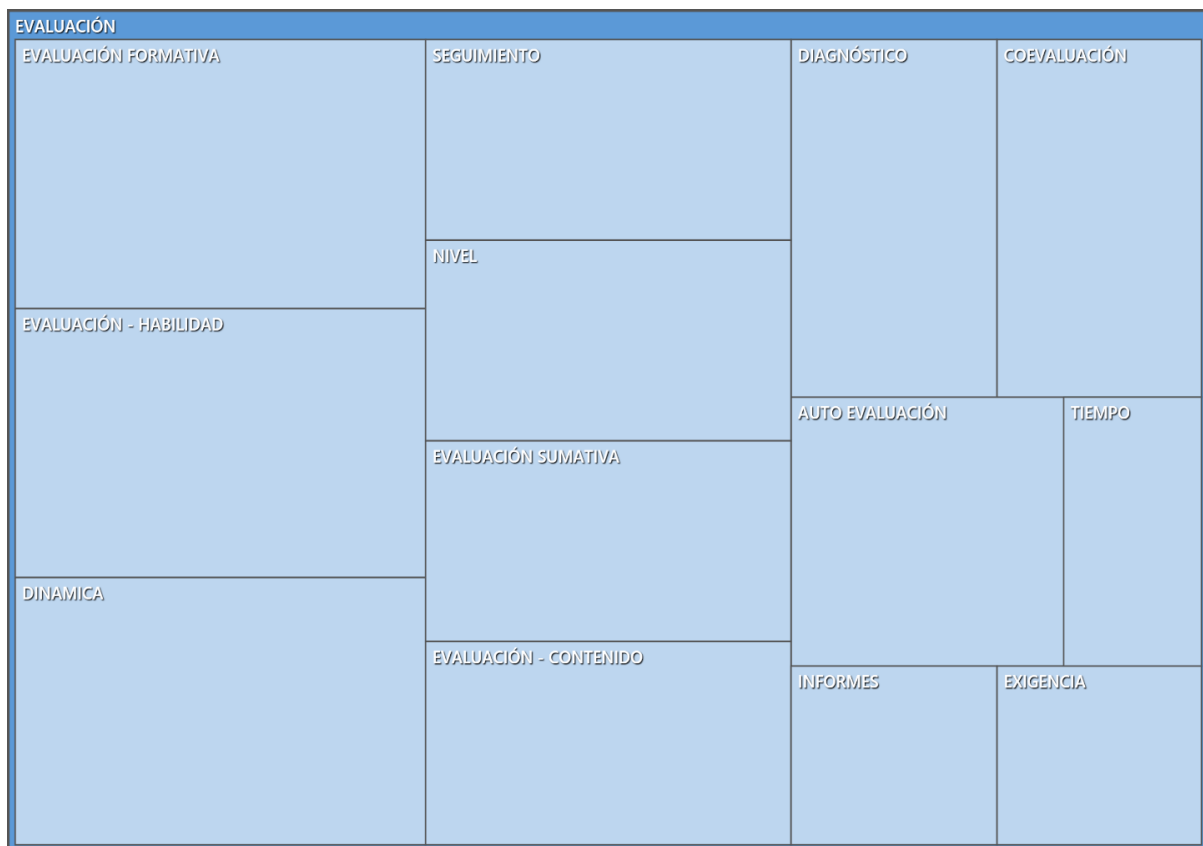
<sup>1</sup> Rug: alfombra, tapete  
<sup>2</sup> Clothes: prendas de vestir, ropa.

Fuente: Evaluación sumativa del primer periodo del estudiante.

Estos dos aspectos son facilitadores, ya que están contribuyendo a la comprensión y de alguna forma menguan el hecho de que las otras adaptaciones no sean del todo apropiadas.

## 4.5 La evaluación

Ilustración 18: Análisis jerárquico de todas las categorías en el nodo evaluación



### Creación propia

Este es el análisis del criterio evaluación en todos los nodos.

En esta gráfica se pueden ver reflejados todos los nodos/criterios que se utilizaron para analizar la evaluación en los recursos. Los criterios que más se ven evidenciados son evaluación formativa, evaluación por habilidad y la dinámica, aspectos muy importantes para una evaluación inclusiva. De igual forma, criterios como la autoevaluación y la coevaluación que son muy relevantes hacen su aparición. La docente y el estudiante confirman que estos dos procesos se llevan a cabo en las clases y son de vital importancia para el progreso del estudiante.

“Es decir, hay veces que se me va la semana entera haciendo las actividades de afianzamiento, pero en si siempre a la tercera semana como por exageración debe haber evaluación.” (Profesora de inglés, 2018)

“Entonces, con ellos la tarea va a ser distinta, los plazos son distintos cualquier actividad que ellos hagan en clase se les valora, porque pues no será tan exitoso digamos el quiz, aparte de eso, yo doy puntos positivos

por si contestaste una pregunta, si tradujiste una palabra, si hiciste correcta la pregunta; aunque es difícil también con ellos porque como casi no hablan, pero uno busca la estrategia.” (Profesora de inglés, 2018)

“Cuando cierro un desempeño yo retroalimentación entonces estas personas están debiendo tal cosa. La idea no es que me llenen el cuaderno o que me entreguen el trabajo que no hicieron sino tratar de hacer otras actividades.” (Profesora de inglés, 2018)

El criterio correspondiente al tiempo se tomó en este proyecto de investigación como los tiempos de entrega para las evaluaciones, talleres y demás actividades. Por cual, se esperaba una mayor aparición, ya que según (Atelga, 2014) es necesario brindarle al estudiante tiempos intermedios entre los puntos de la evaluación.

Luego de analizar el criterio en todos los recursos, se puede concluir que, en su mayoría, las prácticas de evaluación de la docente son de carácter inclusivo, y ella está inmersa en el proceso que la EI representa. Es posible evidenciar que la profesora tiene un gran interés en cuanto al desarrollo de la evaluación como un proceso que lleva al aprendizaje.

#### 4.6 Las adaptaciones

Ilustración 19: Análisis jerárquico de todas las categorías en el nodo adaptaciones

ADAPTACIONES			RETROALIMENTACIÓN
ADAPTACIÓN MATERIAL		EJEMPLIFICACIÓN	REFLEXIONES
TIPOS DE LETRA Y COLOR			
RECURSOS VISUALES			
ENUNCIADOS CORTOS Y CLAROS		INSTRUCCIONES	

Creación propia

Esta gráfica corresponde al análisis jerárquico de las adaptaciones encontradas en los documentos.

Con respecto a las adaptaciones de los instrumentos, se puede decir que algunos de estas son barreras y otros facilitadores. Sin embargo, se hace necesario el trabajo constante y la formación de la docente para que ella pueda realizar ajustes más apropiados y favorables, que faciliten la interpretación del estudiante y con esto la labor de la docente, ya que, si el estudiante no puede entender y pierde constantemente, esto significa más trabajo para los dos.

“La presencia de estos estudiantes para mí es como un desafío, en algunas oportunidades sorprenden, o sea, digamos, ellos uno cree que no les llega y les llega más rápido a ellos que a los que supone uno que tienen todas las capacidades, *pero otras veces para uno es como un desafío, porque hay veces que por más de que tú les expliques, les facilites, uno no utiliza la herramienta correcta y prácticamente toca hacer de cuenta que no está ahí, y es duro porque pues o avanzo o me quedo solo con él. Entonces es complicado.*”

La anterior cita refleja el hecho de que por más que la profesora haga esfuerzos, si los ajustes no son los convenientes, su trabajo se va a ver frustrado por los malos o bajos resultados. Al no utilizar el mecanismo apropiado, se puede afectar el proceso del estudiante.

También cabe mencionar, que al comparar los instrumentos con lo que la profesora comenta en la entrevista surge una reflexión que no se observa todo lo que ella menciona. Lo que refleja una contradicción entre la teoría y la práctica.

“Las de los niños con NEE son diseñadas con el mismo esquema, pero con un nivel más bajo entonces, si, tratamos de hacer lo que te digo. Como ya los conozco y sé que son socos entonces les trabajo más imagen o de pronto les doy el significado de las palabras en la parte de abajo de la evaluación, pero todas van en inglés, porque no les bajo el nivel, es decir, a veces uno les dice la instrucción, pero tú le das el ejemplo y ellos arrancan.” (Profesora de inglés, 2018)

Lo anterior, nos presenta una contradicción entre el uso del español para el significado de las palabras y la exigencia. En la entrevista ella dice que, si existe una diferenciación de nivel, pero no se les brinda un significado en español, pero en los instrumentos esto no se refleja.

“Digamos que la modelación ha sido como mi herramienta de combate cuando yo les modelo a ellos, dependiendo si son auditivos si son visuales me voy por ese lado.” (Profesora de inglés, 2018)



Del mismo modo con esta cita podemos ver, que se crea una contradicción, ya que la docente afirma modelar los instrumentos dependiendo de qué habilidades desarrollen más, pero esto no se evidencia claramente en los instrumentos.

Lo anterior, se explica debido a que probablemente al no contar con la formación adecuada, la profesora podría desconocer las adaptaciones convenientes para realizar la evaluación de un estudiante con TEL. Posiblemente, una de las causas por las que se presentan estos fallos en las prácticas de la docente es que ella podría desconocerlos, pero desafortunadamente a nosotros como docentes el desconocimiento no nos libra de la responsabilidad, ya que este es el contexto y la realidad que en el caso de *Lina María*, ella debe asumir.

### **Acompañamiento:**

El acompañamiento, que deriva en muchos otros criterios como la motivación, la actitud, el seguimiento, las reflexiones, los refuerzos, la retroalimentación, entre otros, es lo que está contribuyendo casi en un 80% a que el estudiante pase y pueda participar de manera equitativa en el aula.

“Yo siempre les he dicho, pregunten las veces que quieran, no importa, porque a veces uno pregunta y se les aclara a varios o les digo búsqüenme y yo les explico, entonces yo les hago la aclaración, por eso, les dejo mi correo a disposición. Ellos me pueden preguntar, además tenemos un grupo de apoyo por WhatsApp, entonces tengo la disponibilidad, pero ellos se tardan un poquito después de la explicación al rato dicen ¿esto se hace así? Entonces logro que lo entiendan, pero se tardan más tiempo de lo normal.” (Profesora de inglés, 2018)

Sin embargo, todo esto se ve reducido a la evaluación sumativa que claramente es preponderante y al final lo que más cuenta para el resto de la población, padres, directivos, otros docentes y el sistema.

La actitud de la docente es sobresaliente, su interés y trabajo se ven reflejados en el proyecto. El liderazgo docente que mencionó Esteban (2018) en el Segundo Congreso Internacional de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad es una parte esencial de las aulas inclusivas.

“Siempre tengo una mesa para todos, son como mis consentidos. Es con los que me voy a dedicar más tiempo, es a los que les tengo que ayudar entonces ellos saben que forman grupo conmigo.” (Profesora de inglés, 2018)

“Por ejemplo, cuando es un quiz generalmente yo califico y entre todos decidimos, y si se les da, digamos, la motivación por medio de dólares didácticos en clase, es que yo juego todo el tiempo entonces que, a la mejor calificación, a la mejor participación, etc. Entre todos miramos cuál era la respuesta y que si estaba ahí porque es importante que ellos sepan que ahí está la información.” (Profesora de inglés, 2018)

No obstante, ante la comunidad todo el esfuerzo de la docente es nulo, ya que hace falta más trabajo en torno al boletín, la capacitación y el personal adecuado para ajustar los exámenes.

#### 4.7 Gamificación

Ilustración 20: Marca de nube del nodo gamificación



Creación propia.

Esta marca de nube corresponde a las palabras más repetidas en el nodo de gamificación.

La gamificación es un fenómeno, que está causando mucho interés en torno al aprendizaje de L2. Por eso, la aparición de este como código emergente, fue un hallazgo particular. En la entrevista de *Juan Carlos* y *Lina María* un aspecto que generó bastante interés fue la frecuencia con la que se mencionaba el juego como metodología en las clases.

“O sea, ellos hacen una pre-consulta, luego se hacen muchas actividades en clase. Yo casi, prácticamente trabajo es jugando, juego todo el tiempo. Les compito todo el tiempo, sea por medio de un juego, un audio o un escrito. Generalmente, no trabajo test por la cuestión de ecología de las fotocopias y además porque les gusta más ser evaluados de otras formas” (Profesora de inglés, 2018).

“La motivación por medio de dólars didácticos en clase. Yo juego todo el tiempo entonces que, a la mejor calificación, a la mejor participación, etc.” (Profesora de inglés, 2018).

Lo particular en los hallazgos, es que el juego es concebido como una forma de vivir el aprendizaje. El juego tiene el objetivo de motivar al estudiante, para que a través de este él pueda presenciar su propio aprendizaje.

## CAPÍTULO V

### Conclusiones

✓ En general, algunas de las prácticas de evaluación de la docente son inclusivas, por ejemplo, los procesos de autoevaluación y coevaluación o las dinámicas en grupo que hacen parte del trabajo cooperativo. Estos dos aspectos son muy importantes para la educación inclusiva.

✓ Su desconocimiento acerca del tema y la no disposición del personal necesario como logopedas y psicopedagogos quienes le puedan brindar un aporte interdisciplinar, podría estar obstaculizando su labor y el aprendizaje del estudiante.

✓ La actitud de la docente es admirable, ya que su liderazgo la ha llevado a aprender por sí misma sobre la discapacidad del estudiante. Hubo un aspecto bastante importante mencionado por la docente que demostró su propio aprendizaje e interés. Ella mencionó las inteligencias múltiples como un aspecto a trabajar en el aula de lenguas, esta teoría es bastante importante cuando se habla de un aula inclusiva donde la diferencia es un factor privilegiado.

✓ Ella dispone de su tiempo, realiza investigación por su cuenta y está en un proceso de error-corrección todos los días. Probablemente, la docente desconoce los fallos que actualmente se presentan en sus prácticas y los instrumentos, pero esto, desafortunadamente a nosotros como docentes no nos libra de la responsabilidad que tenemos con esta realidad.

✓ El colegio no posee un informe ajustado, por lo que la evaluación sumativa es al final lo que más cuenta haciendo que todo el esfuerzo sea nulo, ya que hacia afuera el boletín solo dice si el estudiante acertó o no, y bajo los logros de los demás estudiantes que no tienen sus mismas características ni habilidades.

✓ La docente entra en muchas ocasiones en contradicción con lo que dice y lo que hace, debido a que ella ha hecho búsquedas y ha aprendido mucho por su parte, pero probablemente no conoce exactamente cómo llevar todos los lineamientos a la práctica o no tiene el tiempo necesario.

✓ Al final del día, el esfuerzo, la actitud, el interés y la colaboración del docente es lo más valioso que tiene el estudiante. En este caso, por ejemplo, la docente está intentando llevar al aula nuevas metodologías que le permitan al estudiante mejorar su proceso de aprendizaje.

## Recomendaciones

✓ Realizar el proceso, para solicitar el personal especializado que se necesita para los ajustes de los exámenes. La ayuda interdisciplinar que le puede brindar el personal adecuado podría permitirle hacer los ajustes más pertinentes.

✓ Trabajar en la creación de un informe que se oriente de la forma adecuada y que exprese logros diferentes, según las habilidades del estudiante. Además, que ponga en evidencia recomendaciones o acciones para mejorar el proceso.

✓ Hacer una reflexión sobre las prácticas, pero tomando como base los requerimientos de la discapacidad que tiene el estudiante. Para lo cual, se pueden utilizar manuales como el de Atelga, que proporcionan bastantes recursos e ideas para los ajustes en el contexto escolar.

✓ Tener en cuenta otra metodología que pueda ayudar a la participación y el progreso académico del estudiante (trabajo orientado por proyectos o trabajo colaborativo). El trabajo orientado por proyectos, por ejemplo, permite el desarrollo de habilidades intelectuales, de comunicación, interpersonales, de organización y gestión, de desarrollo personal, entre otras, ya que esta metodología motiva el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, para darle solución a los propios planteamientos (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f).

✓ Vincular a toda la comunidad educativa, incluyendo a los padres, para solucionar el problema que la profesora comenta referente a la ausencia de estos, porque el proceso de comunicación no es eficaz. “Yo casi no cito padres porque la experiencia con papás pues no es la mejor. Ellos vienen, ellos asisten, pero no encuentras eco, porque son personas que tienen poca formación académica. Tú no cuentas con un papá profesional a quien tú le puedes explicar, además de que es inglés. Ahí si quedo varada. La verdad, prefiero hablar es con el estudiante prefiero hacer el control con el estudiante invitarlo a realizar las cosas” (Profesora de inglés, 2018) Del mismo modo, la vinculación de sus pares (compañeros) para darle solución a los problemas interpersonales que tiene el estudiante y que la profesora señaló en la entrevista. “Por ejemplo, la parte socio afectiva de relación no es que se den mucho a los amigos, no es que todo el mundo quiera trabajar con ellos entonces. A veces el saber que el par es el docente los hace sentir bien.” (Profesora de inglés, 2018). Lo anterior, teniendo en cuenta que este es un criterio mencionado por Pastor en su texto “*Educación inclusiva*”

Dado que un niño con discapacidad está en su aula ordinaria, sus relaciones con otros niños deberían organizarse, siquiera inicialmente, hacia actitudes favorables de aceptación y ayuda espontánea, de aquí que, al menos en una primera aproximación en la estructuración de las estrategias a desarrollar, podrían tenerse en cuenta:

Tareas cooperativas y actitudes generales, en las que el alumno con discapacidad se muestre competente, favoreciendo una dinámica positiva y natural de las relaciones.

Trabajos específicos que el alumno sin discapacidad realiza con su compañero que la tiene: preparación del material, mobiliario, ayuda en la confección de la materia.

Relaciones de juego en el aula y patio de recreo, favoreciendo situaciones de amistad y afecto, necesarias para mantener un clima de igualdad y naturalidad en el contexto escolar

(Luque Parra & Luque Rojas , Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales, 2011)

### **Campo de la investigación**

✓ Teniendo en cuenta que la educación inclusiva es una realidad de nuestro contexto escolar, la idea es que exista cada día más un liderazgo en los docentes por investigar y por proponer alternativas o proyectos, que ayuden y les permitan a todos los estudiantes su participación y éxito académico.

✓ Hacer una propuesta con los ajustes necesarios, que sirva como ejemplo para el desarrollo de la evaluación que se lleva a cabo con estudiantes en condición de discapacidad intelectual (TEL).

## Bibliografía

- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial . (2007). *European Agency*.  
Obtenido de European Agency : [https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice\\_Assessment-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-ES.pdf)
- Agut Horna , N. (10 de Mayo de 2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula* , 42-44.
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , 11-25.
- Barrera , D. R., & Gutierrez, J. D. (2009). *Pontificia Universidad Javeriana*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5850>
- Bermúdez Jiménez , J., & Fandiño Parra, Y. (s.f.). *El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias*. Obtenido de El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias:  
<file:///C:/Users/Amparo/Downloads/1982-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3921-1-10-20130208.pdf>
- Bernal Castro , C. A. (2009). *Corporación Síndrome de Down*. Obtenido de Corporación Síndrome de Down:  
<https://s185bd3a8e4de20ca.jimcontent.com/download/version/1398714959/module/9015198370/name/Legislacioninclusiva.pdf>
- Booth , T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en la participación en los centros escolares* . España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Carvajal, F., & Colombia, M. d. (Febrero de 2017). *Ministerio de Educación Nacional* . Obtenido de Ministerio de Educación Nacional : [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360294\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360294_foto_portada.pdf)
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 78-89.
- Castañeda , A. (s.f.). *Escuelas que aprenden* . Obtenido de Escuelas que aprenden :  
<http://www.escuelasqueaprenden.org/imagesup/C%F3mo%20trabajar%20y%20evaluar%20ni%F1os%20con%20necesidades%20educativas%20especiales,%20integrados%20al%20sistema%20escolar%20regular.pdf>
- Castro Sanchez , C., García Gómez , B., & Herrera Cerquera, M. (2015). *Universidad Javeriana*. Obtenido de Universidad Javeriana:  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18909>
- Colombia, G. N. (2010). *Plan Nacional de desarrollo 2010-2014*. Colombia.

- Crespo , A., Pantano , L., Fontán , M., Colatto , A., Varela , G., Fernández , É., & Scaricabarozzi , R. (2010 ). *De La Educacion Especial A La Inclusion Social*. Letra Viva.
- Díaz Bravo, L., Torruco García , U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruiz , M. (16 de Abril de 2013). *ELSEVIER*. Obtenido de ELSEVIER: <http://riem.facmed.unam.mx/node/47>
- Douglas Brown, H., & Abeywickrama, P. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains: NY: Pearson Education.
- Duk, C., & Murillo, F. (2016). La inclusion como dilema . *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11-14.
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de educación y desarrollo social* , 139-150.
- Ecuador, M. d. (2016). *INSTRUCTIVO PARA LA EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES*. ECUADOR.
- Educativo, F., & Perú, M. d. (2007). <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3259>. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3259>: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3259>
- Escobar Londoño, J. V. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 50-58.
- Especial, A. E. (2004). *European Agency*. Obtenido de European Agency: <http://www.european-agency.org>
- Foro Educativo . (2007). *Ministerio de Educación* . Obtenido de Ministerio de Educación .
- Galicia, A. T. (2014). *Asociación TEL Galicia*. Obtenido de Asociación TEL Galicia: <file:///D:/bibliografia/TEL%20CITA%20IMPORTANTE%20EVALUACIÓN%20INCLUSIV A.pdf>
- García Muñoz , T. (Marzo de 2003). *UnivSantana*. Obtenido de UnivSantana: [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf)
- García Pastor, C., & Marchena Gomez, R. (2013). Educación Inclusiva. *Siglo cero*, 5-21. Obtenido de Educación Inclusiva: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/index.html>
- Hernández Sampieri , R., Fernández Collado , C., & Baptista Lucio , P. (2014). *Metodología de la investigación* . México : McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Hurtado Lozano , L. T., & Agudelo Martínez , M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad. *CES movimiento y salud*, 44-55.
- I Barrachina, A. L., Aguado, G. A., Cardona I Pera, M. C., & Sanz-Torrent, M. (2013). *EL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE. DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN*. EDITORIAL UOC, S.L.



- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f.). *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*. Obtenido de Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>
- Leon Cruz, A. (2009). *Pontificia Universidad Javeriana*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5860>
- Ley 1651 Por el cual se reglamenta el ofrecimiento y desarrollo de programas de idiomas (12 julio de 2013). Recuperado el 20 de octubre de 2018, desde <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201651%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202013.pdf>
- Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación (8 febrero de 1994). Recuperado el 20 de octubre de 2018, desde [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 361 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones (11 febrero de 1997). Recuperado el 25 de octubre de 2018, desde [http://www.minambiente.gov.co/images/normativa/leyes/1997/ley\\_0361\\_1997.pdf](http://www.minambiente.gov.co/images/normativa/leyes/1997/ley_0361_1997.pdf)
- Ley 762 por la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (5 de agosto de 2002). Recuperado el 20 de octubre de 2018, desde [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/ley0762\\_2002.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/ley0762_2002.html)
- Lupiañez Sanchez , H. (2012). *Universidad de Almería* . Obtenido de Universidad de Almería: [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1163/Lupia%C3%B1ez%20\\_Sanchez\\_Herminia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1163/Lupia%C3%B1ez%20_Sanchez_Herminia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , 201-223.
- Luque Parra, D. J., & Luque Rojas , M. J. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales. *Revista Iberoamericana de Educación* , 2-12.
- Luque Parra, D. (s.f.). *Revista Iberoamericana de Educación*. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* , 2-22.
- Martinez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión* , 165-193.
- Ministerio de Educación Nacional . (Julio de 2006). *Colombia Aprende* . Obtenido de Colombia Aprende : [http://colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156\\_archivo.pdf](http://colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá, Colombia.

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75160\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75160_archivo.pdf)

Ministerio De Educación Nacional. (2004) Programa nacional de bilingüismo Colombia 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad. Recuperado el 22 de octubre de 2018, desde

[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017) Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Marulanda Páez, E., Jiménez Pulido H., Roa Méndez, R., Pinilla Benítez, P., Pinilla Martínez J.

Monzón Troncoso, M. (2015). Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico. *Academicus*, [http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6\\_2.pdf](http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf).

Muntaner Guasp, J. J., Gil Bussalleu, T., & Etxabe, E. (2004). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. España: Editorial Laboratorio Educativo.

Murillo, F., & Duk, C. (24 de Diciembre de 2012). *Universidad Autonoma de Madrid*. Obtenido de Universidad Autonoma de Madrid:

<https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article11617>

Murillo, J., & Duk, C. (24 de Diciembre de 2012). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos:

<https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article11617>

ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.

Pastor, C. A., Bonardell Rollan, M., Alfonso Castrejon, M., Canadillas Valdecillo, C., Gayo Espinosa, N., Lage Lopez, F., . . . Ramos Rivera, P. (2014). *ITE*. Obtenido de ITE:

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.1.2.htm>

Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista educación inclusiva*, 125, 142.

Rodriguez Perez, I. (10 de Octubre de 2012). *Universidad Pedagogica Nacional*. Obtenido de Universidad Pedagogica Nacional :

<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2865/TESIS%20FINAL%20EULISES%20RAM%C3%8DREZ.pdf?sequence=1>

Rosales Mejía, M. M. (12 de Noviembre de 2014). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos:

<https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/662.pdf>

Sanchez, J. M. (1994). *Dialnet*. Obtenido de Dialnet:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0021.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf)

- Sandoval Mena, M., Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, C., & López Cruz, M. (2014). *Instituto Nacional De Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*. Obtenido de Instituto Nacional De Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca-España: Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales.
- UNESCO. (2007). *Inclusión educativa: El camino Del futuro. Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina*. Recuperado el 20 de noviembre de 2014, desde [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/News\\_documents/2007/0709BuenosAires/Presentacion\\_ES.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709BuenosAires/Presentacion_ES.pdf)
- Urmeneta, C. E. (s.f.). *Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura, Universidad Autonoma de Barcelona*. Obtenido de Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura, Universidad Autonoma de Barcelona: [http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar\\_2001\\_teorias\\_adquisicion\\_l2\\_manus.pdf](http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf)
- Wilches Novoa, P. A. (2016). *Pontificia Universidad Javeriana*. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20968/WilchesNovoaPaolaAndrea2016.pdf?sequence=1>

## ANEXOS

### Anexo 1

Entrevista al docente \_\_\_\_\_

Esta entrevista se desarrolla con el fin de extraer los datos necesarios para el desarrollo de la investigación *Caracterización de las prácticas de evaluación utilizadas en la clase de inglés con un estudiante con necesidades educativas especiales en el grado once.*

Inicialmente se le van a realizar una serie de preguntas que contribuyen a la construcción de su perfil y caracterización.

#### 1. Preguntas que responden al perfil y caracterización del docente.

¿Cuál es su formación?

¿Cuántos años tiene de experiencia como docente del área de inglés?

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la Institución la Balsa?

¿Cuánto tiempo lleva trabajando con el estudiante \_\_\_\_\_?

¿Usted había trabajado con estudiantes en condición de discapacidad antes de llegar a la Institución La Balsa?

¿Usted tiene algún tipo de formación para trabajar con estudiantes en condición de discapacidad?

¿Está realizando actualmente algún tipo de formación?

¿Qué tipo de formación? ¿Cuándo y dónde la adquirió?

¿Usted estaría dispuesto a recibir dicha formación?

¿Usted considera necesaria dicha formación? ¿Por qué?

¿Cómo se siente respecto a la presencia de un estudiante en condición de discapacidad en el aula?

Ahora, se le van a realizar unas preguntas para responder a los criterios que se van a describir dentro de la investigación.

## 2. Preguntas que responden a los criterios para caracterizar la evaluación

### 1 criterio

¿Quién define la evaluación que se debe desarrollar en el aula de inglés?

¿Cómo evalúa el proceso de aprendizaje de inglés de los estudiantes? Describa lo más detallado posible

¿Cada cuánto se realizan las evaluaciones?

¿Cuáles cree que son las mayores dificultades al evaluar el estudiante en condición de discapacidad?

Cuéntenos sobre alguna experiencia exitosa de evaluación con el estudiante

Cuéntenos sobre alguna experiencia negativa de evaluación con el estudiante

### Aspectos que abordar

\*Disposiciones de la institución

\*Disposiciones del docente

\*Cuándo y cómo se evalúa

\*Evaluación de habilidades

\*Evaluación de contenidos

\*Evaluación cualitativa y cuantitativa

### 2 criterio

¿De qué forma evalúa a sus estudiantes? Es posible que me entregue una muestra

¿Qué tipos de evaluación utiliza dentro del aula de inglés?

¿De qué forma aplica la evaluación?

¿De qué forma realiza la entrega de la evaluación de regreso?

¿Con el estudiante \_\_\_\_\_ se llevan a cabo los mismos procedimientos, de la misma manera?

### Aspectos que abordar

- \*Prácticas, instrumentos, enfoques.
- \*Evaluación antes, durante y después.
- \*Tipo de evaluación según el contenido y la habilidad.
- \* Aplicación, ayudas, colaboración, presencia/ausencia, aportes psicológicos y emocionales.
- \*Retroalimentación, corrección, reflexiones, decisiones a partir de la evaluación (cambio en la aplicación, y desarrollo de la evaluación, recuperaciones, refuerzos)

### 3 criterio

- ¿Usted evalúa a todos los estudiantes de la misma manera?
- ¿Usted utiliza el mismo formato de evaluación con todos los estudiantes?

### Aspectos que abordar

- \*Adaptaciones; visuales, audio-orales, gráficos, descriptores, uso de las TIC.
- \*Adaptaciones; psicológicas, interaccionales, emocionales, sociales.
- \*Adaptaciones; dinámica.

### 4 criterio

- ¿Cómo realiza usted el seguimiento del estudiante \_\_\_\_\_ en términos de progreso?
- ¿Maneja usted algún tipo de carpeta especial para las tareas, evaluaciones, talleres, y demás realizadas por el alumno a lo largo del curso?

### Aspectos que abordar

- \*Evaluación formativa y sumativa

## Anexo 2

### Entrevista del estudiante

---

Esta entrevista se desarrolla con el fin de extraer los datos necesarios para el desarrollo de la investigación, *Caracterización de las prácticas de evaluación utilizadas en la clase de inglés con un estudiante con necesidades educativas especiales en el grado once.*

#### 1. Preguntas que responden al perfil y caracterización del estudiante.

¿Cuánto tiempo lleva estudiando en la Institución la Balsa?

¿Usted ha estudiado en otra institución antes? ¿Cuál?

¿Con quién vive?

\*¿A qué se dedican sus padres?

¿Usted recibe algún apoyo para los trabajos o tareas en casa? ¿Quién le brinda este apoyo?

#### 2. Preguntas que responden a los criterios para caracterizar la evaluación

##### 1 criterio

¿Cómo lo evalúa el profesor? ¿Hace quices? ¿Hace talleres? ¿Cuántos quices hace? ¿Hace trabajos en clase? Describa lo más detallado posible

Aspectos que abordar

\*Evaluación

\*Sumativa y formativa

\*Cualitativa cuantitativa

##### 2 criterio

¿De qué forma lo evalúa el profesor? (Oral, escrita) Es posible que me entregue una muestra

¿De qué forma lleva a cabo la evaluación el profesor? (¿Qué hace primero? ¿ella les dice que hay evaluación?, ¿los separa?, ¿los deja hacer en grupo?, ¿responde preguntas?

¿De qué forma entrega los exámenes la profesora? ¿Los corrigen en clase, ella los llama para ver las notas y los exámenes?

Aspectos que abordar

\*Prácticas, instrumentos, enfoques y métodos que subyacen.

\*Evaluación antes, durante y después.

\*Tipo de evaluación según el contenido y la habilidad.

\* Aplicación, ayudas, colaboración, presencia/ausencia, aportes psicológicos y emocionales.

\*Retroalimentación, corrección, reflexiones, decisiones a partir de la evaluación (cambio en la aplicación, y desarrollo de la evaluación, recuperaciones, refuerzos)

3 criterio

¿El profesor hace la misma evaluación para todos los estudiantes?

¿Las evaluaciones de inglés le parecen fáciles o difíciles?

\*Adaptaciones; visuales, audio-orales, gráficos, descriptores, uso de las TIC.

\*Adaptaciones; psicológicas, interaccionales, emocionales, sociales.

\*Adaptaciones; dinámica.



### Anexo 3

#### Desarrollo de la evaluación en la clase de inglés

El presente cuestionario hace parte de los instrumentos de recolección de datos del trabajo de grado: Caracterización de las prácticas de evaluación utilizadas en la clase de inglés con un estudiante con NEE realizada por Luz Valeria Bedoya Cerquera estudiante del programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

A continuación, usted va a responder una encuesta tipo Likert, la cual requiere que clasifique las siguientes afirmaciones como ciertas o falsas

Si	No
----	----

Por favor responda las preguntas honestamente. Los resultados de esta investigación solamente tienen propósitos académicos. Además, su nombre será anónimo así que puede responder con tranquilidad.

1. Las siguientes preguntas responden al criterio del acompañamiento, y la instrucción de la profesora en el desarrollo de la evaluación en el aula.

Pregunta	Si	No
1. Durante el desarrollo de las evaluaciones trimestrales. La profesora está presente, explica los puntos de la evaluación, da ejemplos, y resuelve preguntas.	X	
2. Durante el desarrollo de los quices y trabajos. La profesora está presente, explica los puntos de los quices y trabajos, da ejemplos, y resuelve preguntas.	X	
3. El desarrollo de quices y talleres se hace de forma individual.	X	
4. El desarrollo de quices y talleres se hace de forma grupal o de a parejas.	X	
5. La profesora resuelve sus dudas, preguntas e inquietudes a través de redes sociales o por medio de correo.		X

2. Las siguientes preguntas responden al criterio del desarrollo de la evaluación de inglés en el aula.

Pregunta	Si	No
1. La profesora desarrolla procesos de autoevaluación y coevaluación en el aula.	X	
2. La profesora inicia el ciclo lectivo con una evaluación, un quiz, una competencia, un juego. (Diagnóstico)	X	
3. La profesora asigna diferentes talleres, actividades, quices, y demás durante el trimestre. (obligatorios)	X	
4. La profesora les asigna trabajos, tareas y talleres opcionales para que usted los desarrolle fuera del aula. (voluntarios)	X	
5. La profesora promueve el desarrollo de actividades evaluativas de escucha, habla, lectura y escritura para que usted practique.	X	
6. La profesora realiza al menos tres o cuatro quices durante el trimestre.	X	
7. La profesora desarrolla la evaluación según el contenido visto en la clase. (vocabulario, estructuras, expresiones)	X	
8. La profesora le estipula plazos más largos para la entrega de sus quices y exámenes.		X
9. La profesora desarrolla entregas, correcciones, y retroalimentación de sus evaluaciones, quices y trabajos.	X	
10. La profesora lo llama para analizar y reflexionar sobre su rendimiento en los exámenes.	X	
11. La profesora pacta compromisos con usted luego de terminar un trimestre. (Compromisos que requieran más participación o interés de su parte)	X	
12. La profesora desarrolla refuerzos antes y después de los exámenes finales con el fin de promover su aprendizaje.	X	
13. La profesora lo motiva cuando usted realiza de manera correcta sus trabajos con frases como; ¡muy bien!, ¡súper!, ¡excelente!, ¡si puedes!	X	
14. La profesora desarrolla actividades de juego y competencia en la clase para evaluar los contenidos.	X	

3. Las siguientes preguntas responden al criterio de la adaptación del material.

Pregunta	Si	No
1. El material que usted recibe para ser evaluado es diferente al de sus demás compañeros.	X	
2. El material que usted recibe para ser evaluado cuenta con ejemplos.	X	
3. El material que usted recibe para ser evaluado cuenta con instrucciones cortas y claras.	X	
4. El material que usted recibe para ser evaluado tiene imágenes, dibujos, ítems, etc.	X	
5. El material que usted recibe para ser evaluado cuenta con diferentes tipos de letras con diferentes colores.		X
6. Cuando usted presenta las evaluaciones o quices dispone de tiempos intermedios para descansar y retomar.		X
7. Cuando usted presenta evaluaciones o quices de habla o escucha, cuenta con apoyos escritos o visuales.	X	

¡Muchas gracias! 😊