

Representaciones Sociales Docentes sobre la Evaluación Educativa en Chile, ¿Aporte o Barrera para el Proceso de Inclusión Escolar?

Teachers' Social Representations on Educational Evaluation in Chile, Contribution or Barrier for the School Inclusion Process?

Carola Román Pérez * y Natasha Uribe
Universidad Autónoma de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Evaluación educativa
Evaluación de aprendizaje
Inclusión educativa
Representaciones sociales
Discurso docente

RESUMEN:

La presente investigación se justifica en los cambios educativos y sociales sobre evaluación ocurridos en Chile desde el año 2018. Desde las nuevas orientaciones la evaluación se promueve como un proceso formativo y flexible que se adapta a la diversidad de los estudiantes. El objetivo fue comprender las Representaciones sociales sobre evaluación educativa como aporte a la inclusión. Bajo un paradigma cualitativo, se trabajó con el discurso y las representaciones sociales de docentes de Educación Parvularia, Educación Física, Educación Diferencial y Educación Básica. Para el tratamiento de la información se utilizó el análisis de contenido estructural del discurso. Los principales resultados evidenciaron que los y las docentes juzgan sus estrategias evaluativas como insuficientes y la prueba SIMCE como un obstáculo para la Inclusión. Además, los docentes expresan que la evaluación se utiliza como instrumento de poder y control. Por su parte, favorece la inclusión cuando se utiliza la coevaluación y autoevaluación.

KEYWORDS:

Educational evaluation
Learning assessment
Educational inclusion
Social representations
Speech teacher

ABSTRACT:

This research is justified by the educational and social changes on evaluation that have occurred in Chile since 2018. From the new guidelines, evaluation is promoted as a formative and flexible process that adapts to the diversity of students. The objective was to understand the social representations on educational evaluation as a contribution to inclusion. Under a qualitative paradigm, we worked with the discourse and social representations of preschool teacher, Physical Education, primary school teacher, Special needs education. For the information treatment, the analysis of the structural content of the discourse was used. The main results showed that teachers judge their assessment strategies as insufficient and the SIMCE test as an obstacle to Inclusion. In addition, teachers express that evaluation is used as an instrument of power and control. For its part, it favors inclusion when using co-evaluation and self-evaluation.

CÓMO CITAR:

Román Pérez, C. y Uribe, N. (2022). Representaciones sociales docentes sobre la evaluación educativa en Chile, ¿aporte o barrera para el proceso de inclusión escolar? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 113-130.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100113>

1. Introducción

Trabajar en inclusión supone diversidad y estos principios son opuestos a cualquier tipo de discriminación. Los conceptos de Diversidad e inclusión se asocian con todos los estudiantes, tengan o no Necesidades Educativas Especiales (NEE), pues se trata de las barreras que experimentan niños, niñas y jóvenes en el entorno educativo y social, y con las formas de marginalización, exclusión y bajo rendimiento a las que pueden verse expuestos (Ainscow 2009; Azorín et al., 2017; Blanco, 2006; Blanco y Duk 2019; García, 2009; Rosselló, 2010). Por tanto, la educación inclusiva se justifica como: a) un proyecto de lucha general contra el fracaso y la exclusión, b) un cambio cultural en la escolarización actual y futura y c) un compromiso político a favor de un mundo más justo. En este escenario adquiere especial relevancia la eliminación de los procesos excluyentes manifiestos en determinadas actitudes y respuestas hacia la diversidad, en ocasiones, motivadas por razón de género, logro, etnia, clase social, religión, orientación sexual y discapacidad. Así mismo, la inclusión implica cambio en el currículum, la evaluación, la formación del profesorado y la formación de proyectos (Ainscow 2016; Blanco y Duk, 2019).

No obstante, según lo expuesto por Santos (2019), en el ambiente académico la discriminación es tan fuerte y constante que el porcentaje de suicidios de la población escolar va en aumento cada año. La discriminación se expresa en constantes ataques a las minorías como los niños, niñas y jóvenes migrantes que viven en condiciones lamentables, la discriminación sexista en contra del género femenino, la cual es perceptible con mayor intensidad en algunas culturas que en otras. También la población LGBTIQ¹ ha sido una de las poblaciones víctimas de la desigualdad y rechazo social en todos los contextos, el abordaje ha sido principalmente jurídico, dejando de lado la situación en el contexto escolar.

Dado los antecedentes mencionados, la escuela debe transformarse desde un paradigma homogeneizante hacia otro inclusivo en el cual el objetivo sea transmitir las diferentes culturas, analizar sus diferencias y semejanzas para posibilitar conocer, valorar y respetar las distintas identidades:

En consecuencia, educar en la diversidad es educar en la tolerancia, en la convivencia y en la solidaridad, principios ineludibles en una sociedad heterogénea, multicultural y compleja (...) tomar en cuenta en los niños su diversidad tanto territorial como la referida al género, la edad, y la clase social.
(Sánchez y Ortega 2008, p.133)

Se asume, por tanto, que la inclusión educativa remite a otras características de la población estudiantil, sin embargo, las preguntas por los estudiantes con discapacidad no han sido del todo resueltas, considerando que la educación especial y la integración educativa fueron predecesoras de la inclusión.

En Chile se dispone desde el año 2010 de *La política de educación especial: nuestro compromiso con la diversidad* (Ministerio de Educación de Chile, 2010). En este documento se declara textual: “La presente Política de Educación Especial constituye una nueva etapa en la Reforma Educacional, un nuevo impulso para que efectivamente los niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales hagan realidad el derecho a la educación” (p. 7).

¹ Término que surgió en los 90' para reemplazar el término “homosexual” e incluir otras identidades sexuales y de género.

También es importante considerar que estas orientaciones políticas se producen en el aula y escuela a través de los Proyectos de Integración Escolar y para ello existen normativas y set de evaluaciones que se deben aplicar.

A partir de lo anterior, se hace necesaria una revisión de las tres tareas fundamentales e interrelacionadas del trabajo docente: la planificación, la ejecución de la enseñanza y la evaluación (García y Morilla, 2011). Para las autoras,

la evaluación es uno de los elementos clave del currículum, por lo que, en continua interrelación con el resto, debe ir encaminada a poner de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas. Por ello, al planificar las competencias que queremos que desarrollen nuestros estudiantes, no sólo debemos pensar en cómo enseñarlas, sino también en cómo evaluarlas. (p. 7)

A luz de los antecedentes que se han presentado sobre inclusión educativa, es posible considerar la relevancia que tiene la evaluación como un recurso fundamental para que los y las docentes dispongan de instrumentos concretos que les permitan centrarse en logros de aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, esto no es suficiente debido a que las representaciones sociales que los docentes poseen sobre evaluación también son determinantes en el proceso inclusivo. Estas pueden relacionarse con control, poder y homogeneización y también con flexibilidad, respeto y diversidad.

En consecuencia, se aprecia que desde la teoría se han establecido diversas formas de evaluar según agente y función. No obstante, en la práctica educativa existe verticalismo, debido a que la mayor parte del tiempo es el o la docente quien evalúa a los estudiantes. Es poco usual que suceda lo contrario. Ello perjudica el carácter de acompañamiento hacia el estudiante en la construcción del proceso de aprender (Amaya, 2021). Ello implica un problema complejo, en tanto la evaluación puede ser una gran dificultad si los y las docentes perciben el proceso como dificultoso o carente de sentido para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepción.

2. Revisión de la literatura

2.1. Evaluación e inclusión educativa

El concepto de evaluación no remite una definición única, menos cuando se contextualiza en educación y en aprendizaje. En efecto, se describen períodos en los cuales la evaluación de aprendizajes se vinculaba únicamente con medición respecto de logros en objetivos de aprendizaje², hasta llegar a períodos más recientes en los cuales se promueve la evaluación basada en competencias, e incluso la evaluación constructivista con enfoque holístico (La Madrid-Vivar, 2020).

Es un acuerdo generalizado que la evaluación en educación es indisociable del aprendizaje, pues hace visible y evidente lo invisible y oculto. Se considera un proceso planificado, contextualizado cuya finalidad es recoger información orientada a la toma de decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se distinguen al menos tres tipos según su intención (i) diagnóstica: recoge información sobre el conocimiento y experiencias que los estudiantes poseen. Con ello se planifica el aprendizaje. (II) formativa: recoge información sobre los procesos de aprendizaje, orienta al estudiante y permite al docente revisar y ajustar la planificación inicial realizada. (iii) Sumativa: realizada, por lo general al finalizar una unidad de aprendizaje. Permite decidir si se cierra la Unidad o se destina más tiempo a ella. Asimismo, según los agentes

² Período Tyleriano

evaluadores es posible distinguir la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (Moreno 2016; San Martí, 2007).

En Chile, a partir del año 2018 el sistema de evaluación, promoción y calificación es regulado por el decreto n° 67. Entre otras medidas, este decreto declara que los docentes deben disponer de espacios para acordar y discutir criterios de evaluación, se debe explicitar estrategias para potenciar la evaluación formativa y, además, lineamiento junto a disposiciones destinados a diversificar la evaluación, de forma que se atiende de mejor forma a la diversidad del estudiantado.

Por otra parte, también existe el Sistema de Medición de la calidad de Educación SIMCE. Este sistema corresponde a una evaluación externa que busca contribuir al logro de calidad y equidad en educación informado sobre los logros del aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas del currículum nacional. Con respecto a la relación entre la Inclusión y la Aplicación de esta prueba, Frei (2019) sostiene que existe una percepción negativa como aporte a la inclusión, pues con independencia de los resultados de esta prueba, las prácticas inclusivas se encuentran calificadas como deficientes.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que la evaluación es consustancial al proceso educativo y no solo es una herramienta del docente cuyo centro o confusión es la calificación, sino que también se trata de diseñar procesos evaluativos formativos con actividades y herramientas concretas de autoevaluación y coevaluación, pues según los autores es parte del meta-aprendizaje de los estudiantes. Ellos y ellas autovaloran su propio trabajo, les ayuda a identificar sus propios logros, fortalece sus procedimientos, conocimientos y acciones, además de fomentar el trabajo en equipo cuando se usa de manera correcta, es decir, se trata de un proceso natural de autocrecimiento y desarrollo personal y social (Fuentes et al., 2020; Gallardo et al., 2020; González, 2022; Miranda y Olvera, 2019; Perassi, 2013).

Sin embargo, Ponce y Marcello (2020) sostienen que los procesos evaluativos tradicionales se han centrado en la heteroevaluación y evaluación sumativa, y, además están fuertemente arraigados en la gestión escolar. Según exponen, se requiere de un cambio trascendental en la preparación de los docentes en el diseño de técnicas, instrumentos y estrategias para la evaluación formativa, así como de políticas claras que orienten este proceso.

Junto con lo anterior López y Manghi (2021), sostienen que las prácticas inclusivas son posibles si las evaluaciones consideran las necesidades de los estudiantes. Se propone el trabajo entre pares y colaborativo y, además, consideran que aporte es mayor si los docentes también realizan su propio trabajo de esta forma. En este contexto, ampliar el repertorio de actividades e instrumentos de evaluación es indispensable.

El punto descrito anteriormente es reforzado ya que, como exponen Gudiño y otros (2022), la percepción de exclusión y discriminación en estudiantes con y sin necesidades de apoyo especial se presenta desde el rechazo de sus propios pares. Se trata, entonces, de reconfigurar el espacio de aprendizaje, por ejemplo, tener perspectiva inclusiva en los recreos con instrumentos de evaluación que utilicen escalas, registros, listas de cotejo (Junco, 2022) pueden favorecer el registro del desarrollo de procesos de socialización y comunicación entre todos y todas las estudiantes.

2.2. Representaciones sociales, políticas e inclusión

La teoría que sustenta la presente investigación se basó en las Representaciones Sociales (RS). El concepto de RS se refiere a valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social material y dominarlo y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y para denominar y clasificar distintos aspectos de mundo social y de su historia (Moscovici, 1975, 1979, 1985, 2003).

Asimismo, Jodelet (1984) hace aportes en la definición de este concepto, señalando que las RS corresponden a una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente marcados. El sentido común es, en principio, una forma de percibir, razonar y actuar. El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está socialmente elaborado.

Con respecto a las RS sobre inclusión educativa es posible considerar que existe confusión con respecto a los roles que a todos y a cada uno les compete. Uno de los juicios más claros hacia las políticas educativas de educación especial es: no se ponen de acuerdo si (el niño) es igual o es distinto (Román, 2010). Vista de esta forma, la inclusión conlleva la representación de algo exógeno, ajeno, que está afuera, entra o irrumpe en la escuela regular e involucra a personas para las cuales hay que hacer cambios si lo que realmente se quiere es que sea uno como los que están dentro y, por lo tanto, se mantiene en el sustrato profundo las actividades y concepto de integración y educación especial (Román, 2010).

En Chile se ha buscado propiciar ajustes y cambios que se materializan en acciones concretas a través de la política de educación especial (2010) Ley general de educación, LGE, (2011) y la ley N° 20.845 de inclusión educativa (2015), Ley N° 20.536 sobre violencia escolar (2011), sin embargo, las diferencias en los últimos años se han acrecentado a partir de un estudiantado multicultural (Arroyo, 2013) y con diversidad sexual. La discusión e incluso tensión frente a estas nuevas diferencias visibles y antes segregadas pone en cuestionamiento las estrategias para disminuir la exclusión y trabajar para la educación en contextos de educación multicultural, diversa e inclusiva (Gutiérrez y Riquelme, 2020).

En consecuencia, es posible partir del supuesto que los y las docentes apenas han podido concretar planificaciones y evaluaciones que respondan a estos cambios, pues la formación docente tampoco ha favorecido estrategias para la educación en la diversidad. Para Tello (2022), las actitudes del profesorado hacia la inclusión se han visto afectadas negativamente. Si bien es cierto los docentes, en general, presentan una representación positiva, la actitud se vuelve negativa debido a la poca experiencia que se les proporciona en su formación inicial y continua para trabajo con la diversidad, y además, por la falta de apoyo en sus instituciones. Finalmente, algunos autores, aún presentan respecto a la inclusión educativa en Chile debido a que desde sus investigaciones aún predomina, al menos en el caso de las NEE el paradigma de integración (Rosas et al., 2021).

3. Método

El siguiente trabajo se realizó con un método cualitativo bajo el paradigma interpretativo. Desde esta perspectiva, se emiten juicios sobre lo observado desde los actores y no a través de estándares universales. Se centra en el proceso, el poder, el

discurso y el conflicto, ofreciendo una representación y valoración de la práctica formativa y sus implicancias dentro de su contexto (Mac-Millan, Shumacher, 2005; Sandín, 2013).

El Objetivo de la Investigación fue comprender las valoraciones sobre evaluación educativa como aporte a la inclusión desde las representaciones sociales de docentes de educación Básica, Parvularia, Educación Física y Educación Especial.

Técnicas de recolección de información

Se incorporaron técnicas denominadas “Multimétodo” que corresponden a estrategias integradas para triangular información, complementarla y combinarla (De Sena et al., 2015) Además, con este sustento se cumplió con los principios de confiabilidad y validez por triangulación. Las técnicas utilizadas fueron entrevista, cuestionarios y escalas para la triangulación de la información, sin embargo, en el presente artículo se incluye únicamente el análisis y conclusiones derivados de las entrevistas ya que son más pertinente con el plan de análisis estructural del discurso.

Entrevista semiestructurada: permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida. El propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes desde la perspectiva de los entrevistados (Vargas, 2012).

Proceso de construcción y validación de las entrevistas

Una vez revisada y actualizada las referencias que dan sustento a esta investigación. Se procedió a construir dimensiones para la entrevista, Luego se redactaron preguntas abiertas de aproximación al objeto de estudio y finalmente se elaboraron preguntas relacionadas con la dimensión de evaluación y sus juicios. Finalmente, se elaboró un protocolo de entrevista.

Este protocolo se envió para su validación a tres expertos. A partir de las recomendaciones y ajustes sugeridos, se procedió con la elaboración de un nuevo protocolo que se validó, además, mediante la aplicación de la entrevista a dos docentes. Con ello se verificó la comprensión de las preguntas y se realizó el protocolo definitivo.

Participantes

Dado que en el paradigma cualitativo se busca comprender más que generalizar resultados se contó con la participación de educadoras/es de educación parvularia, educación básica, educación especial y educación física. La selección de los participantes se realizó considerando el criterio de pertinencia de las fuentes ya que se trata de docentes que se desempeñan con niños y niñas durante sus primeras etapas, y, en el caso de docentes de educación física, la experiencia educativa se realiza en un contexto abierto donde los Objetivos de Aprendizaje se vinculan con estrategias cuyo foco evaluativo se encuentra en procedimientos de observación.

Los y las participantes en el momento de la entrevista, trabajaban en establecimientos municipales /subvencionados en las regiones de la Arica, Valparaíso y Metropolitana, dada la situación de Covid-19 que afecta a nivel mundial, se encontraban realizando clases on line. El trabajo de campo se realizó durante el segundo semestre del año 2019. Se aplicó las entrevistas bajo la modalidad on line, ya que las reuniones presenciales no fueron posibles. Se concertó día y horas con los docentes y se realizó a través de la plataforma Teams. Se entrevistó a ocho docentes

que fueron distribuidos de la siguiente manera: 2 educador/a de Párvulos, 2 profesor/a de Educación diferencial, 2 profesor/a de Educación Básica y 2 profesor/a de Educación Física. Para obtener mayor variedad discursiva, y también encontrar convergencia y divergencia se consideró los años de experiencia laboral entre menos de 5 años y más de 5 años. Con el propósito de resguardar el anonimato de los y las participantes estableció códigos en los cuales se especifica una sigla asociada a su carrera, más las iniciales de nombre y apellido.

Resguardos éticos

La presente investigación se realizó bajo el respeto de confidencialidad de los informantes, tanto el proyecto como los instrumentos utilizados fueron aprobados por el comité de ética de la investigación de la Universidad Autónoma de Chile con código CEC 27-20.

Los resultados de la investigación se presentan usando fragmentos de algunas de las entrevistas con códigos, ubicadas al final de este artículo sin nombres, ni establecimientos para resguardar el anonimato de los participantes.

Plan de análisis de la información

Para el estudio de las RS en los discursos se utilizará el «análisis estructural», siguiendo las orientaciones de Martinic (1995, 2006). Según el autor, este tipo de análisis se basa en un procedimiento inspirado en la lingüística estructural, la que permite identificar, en primer momento, las unidades básicas de sentido y las relaciones existentes entre ellas y, en un segundo momento, el método organiza el movimiento de tales relaciones en un modelo de acción social (modelo actancial) que orienta la práctica de los sujetos enunciadore del discurso.

Los resultados recomponen las estructuras, identificando las realidades o temas que se asocian entre sí a través de relaciones de oposición o equivalencia. Luego se dinamizan las estructuras, distribuyendo las oposiciones y asociaciones identificadas en un modelo de acción social. Finalmente, se analizan las funciones simbólicas que asumen las distintas realidades o elementos considerados en el paso anterior, asumiendo que dicha organización y estructura da sentido a las prácticas o acciones que realizan los sujetos.

Primer nivel de análisis: Construcción de códigos

A partir de los discursos de los docentes emergieron los siguientes códigos de oposición. Estos códigos presentan el principio simbólico subyacente en sus discursos (Román, 2013). En ellos se aprecia la oposición entre una evaluación inclusiva o que favorece la inclusión y otra evaluación excluyente puede ser considerada como una barrera.

- Evaluación inclusiva (+): Planificación didáctica, apoyo de directivos y centros, Evaluación de escuelas flexible, evaluación **con** los estudiantes, dominio de estrategias evaluativas, evaluación entre pares, coevaluación, autoevaluación, evaluación en recreos, juegos, curriculum flexible, toma de decisiones en equipo, estrategias diversas.
- Evaluación excluyente (-): abandono del docente, evaluación sumativa, calificaciones, evaluación estandarizada (SIMCE), evaluación para el sistema, falta de estrategias para evaluar, pruebas, evaluación como control y poder, heteroevaluación como centro.

Segundo nivel de análisis: Estructura paralela

Los códigos son emergentes y se construyen a través de dos principios que operan en forma simultánea. En primer lugar, el principio de oposición o de disyunción (estructura paralela) y, en segundo lugar, el principio de unidad o de conjunción.

Este principio de oposición será representado por una barra (/). Los términos y su denominador común se deducen a partir del material.

El principio de conjunción será denominado totalidad y con él se da cuenta del eje semántico (T).


En la disyunción construida por el locutor uno de los dos términos adquirirá el valor positivo (+) y el otro, por el mismo principio de oposición, tendrá el valor negativo (-).

- A, B: términos o realidades constituidas
- / : relación de oposición o de disyunción
- T: Totalidad
- -/+ : Índice de valorización

En la construcción de la estructura paralela, se describen las diferentes relaciones que se establecen entre los códigos construidos, es decir, se organiza el texto subyacente de un modo particular. Estas relaciones dan cuenta de la organización o estructura de las representaciones que son objeto de estudio y se organizan de la siguiente forma (Cuadro 1).

Cuadro 1

Organización de las representaciones

c.b	Código de base	Realidades o elementos discursivos materiales sobre los cuales los hablantes construyen su discurso.
c.c	Código de calificación	Apreciaciones o valoraciones que califican o atribuyen propiedades, implícita o explícitamente, a términos o realidades que aparecen como significantes en un texto.
	Implicancia	Ambos conceptos establecen las relaciones lógicas y necesarias entre las realidades que califican y aquellas que son calificadas.

4. Resultados

A continuación, se presenta el resultado de la estructura paralela en la cual se organiza la síntesis de códigos que califican a una realidad que puede ser material y que asume una valoración positiva o negativa. En la interpretación y análisis se presenta la opción entre la evaluación sumativa y formativa. Es desde la teoría, estos tipos de evaluación tienen intencionalidades diferentes, por ende, no se excluyen ni contraponen, en cambio, desde la representación de los docentes entrevistados se valora positivamente, como aporte a la inclusión, la evaluación formativa.

Figura 1

Estructura paralela oposición entre evaluación formativa y sumativa

	(+)		(-)	
	A1		B1	TC1
Cc5	Satisfacción	/	Frustración	Sentimientos
⇕	I		I	
	A2		B2	TC2
Cc4	Mirar los logros	/	Se pierde de vista el OA	Fines
⇕	I		I	
	A 3	/	B3	TC3
Cc3	Proceso para reflexionar		final del trabajo y apuradas	Momento
⇕	I		I	
	A4	/	B4	TC 4
Cc2	potencian al niño	/	Se enfoca en logrado/no logrado y en porcentajes	Característica
⇕	I		I	
	B5	/	B5	TC5
Cc1	flexibles		Estructuradas	Orientaciones
⇕	I		I	
	A	/	B	TC
CB	Formativas		sumativas	Evaluación

4.1. Protocolo analítico de la estructura paralela

La estructura paralela (Cuadro 1) presenta como totalidad para calificar a “la Evaluación”. Los y las docentes al enunciar sus representaciones y juicios sobre ésta, oponen las evaluaciones de tipo formativa y sumativa. En la vertiente positiva se encuentra la evaluación formativa que, según los entrevistados, son flexibles, potencian al niño, se realizan durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Son una fuente que ayuda a la reflexión docente. También pone el centro en los logros que los estudiantes van desarrollando y, con ello, generan en todos los actores sentimientos de satisfacción.

Por su parte, las evaluaciones sumativas, son estructuradas, menos flexibles, se enfocan principalmente en el logro y no logro que se expresa en grados y porcentajes, se realizan al final del proceso, en muchos casos para cumplir con las calificaciones que determina en Ministerio de Educación o lo establecido por los Proyectos de Integración Escolar (PIEs), por lo cual los objetivos de aprendizajes se pierden de vista y con ello se genera sentimientos de frustración en los actores que son parte del proceso educativo.

generalmente, vamos a esta evaluación sumativa que entiende el logrado y por lograr eh que también nos limita y nos quita harta información porque nos enfocamos solamente a un indicador y lo hacemos apuradas y por cumplir” (Cita:

PEPOV). (En evaluación) "Es terrible, a veces uno no sabe qué hacer, no sabe cómo evaluar a un niño con necesidades educativas" (Cita: PEBGL). "Uno se preocupa del porcentaje que obtienen los niños (Cita: PEPCC). "Nosotros no nos centramos tanto en la evaluación para tener una calificación, sino que más bien para la formación de digamos de un ser integral y formativa" (Cita: EFISM). "La evaluación formativa potencia al niño y no centra el resultado como si lo hiciste bien o mal" (Cita: PEBMD).

4.1.1. Estructura cruzada

La estructura cruzada se utiliza para aquellas situaciones y códigos que, dependiendo de la representación, puede asumir una valoración positiva y negativa al mismo tiempo (Figura 2).

Figura 2

Estructura cruzada tipos de evaluación v/s aprendizajes

		Proceso formativo (+)		
	I Evaluación centrada en OA (+ -)	II Evaluación centrada en el estudiante- autoevaluación y co- evaluación (++)		Flexible y diversificado (+)
Homogenizante (pruebas).(-)				
	III Evaluación como resultado y poder (- -)	IV Evaluación flexible respecto a instrumentos pero centrada en la calificación (+ -)		
		Calificación (-)		

4.1.2. Análisis estructura cruzada

La estructura cruzada (Figura 2) cruza los ejes de evaluación y estrategias de evaluación, donde los docentes entrevistados declaran que la evaluación centrada en el estudiante permite la autoevaluación y la coevaluación de manera positiva "Lo que me gustaría, que también fuera no solo una heteroevaluación sino que también una autoevaluación, considerar aspectos también que tienen que ver con una evaluación compartida entre pares, una autoevaluación" (Cita: EDDFT). (campo semántico n° II). Este campo representa la acción evaluativa mejor valorada por los y las entrevistados (++).

Marcan la diferencia de evaluación y estrategias evaluativas cuando esta se utiliza como resultado del poder que tiene un docente, cuyo principal instrumento son las pruebas en el aula. "El foco está puesto en esa nota y la prueba, no el foco en aprender" (Cita: EDDL M), o estandarizadas. Tal es el caso de las evaluaciones que por ley se aplican a los niños y niñas con NEE para su ingreso y permanencia en los Proyectos de Integración y el SIMCE que omite las diferencias sociales y culturales "No estoy muy de acuerdo con ese tipo de pruebas, (...) por ejemplo un SIMCE no me puede medir (...) cuanto los niños han aprendido en tantos años porque el tema de la evaluación y la inclusión tiene que ver con el día a día" (Cita: PEBMD). "Para hablar de diversidad, no podemos ser todos evaluados con el mismo instrumento que te clasifica y marca la reputación de la escuela" (EDDFT). Ésta corresponde a la valoración y representación más negativa de la evaluación como aporte a la inclusión corresponde al campo semántico n°III (--).

No obstante, también en sus discursos se menciona a “otros docentes” que aun en el proceso formativo realizan evaluaciones homogenizante “Estas evaluaciones centradas en los (OA) con los niños... super importante que el propio niño se haga cargo o vaya siendo capaz de ver sus progresos, pero no como una nota por cada, por cualquier cosa le ponen un siete o un seis, pero no realmente le digan (cita: EDDLDM) (campo semántico n° I). Este caso da cuenta de aquellos docentes que serían flexibles y diversificados en cuanto a la evaluación y estrategias dentro del proceso formativo y la calificación de los estudiantes.

En el campo n° IV se encuentran aquellos docentes que realizan evaluaciones flexibles en cuanto a los instrumentos, pero centradas en la calificación y la heteroevaluación, por lo tanto, se perpetúa el foco en la evaluación exógena con poco aporte al crecimiento y desarrollo personal de los estudiantes. “A veces los profes hacen buenas actividades, pero siempre son ellos y no los niños (EDBGL).”

4.1.3. Modelo actancial

El tercer nivel de análisis corresponde al Modelo actancial en el cual se dinamizan los códigos y estructuras anteriormente presentados.

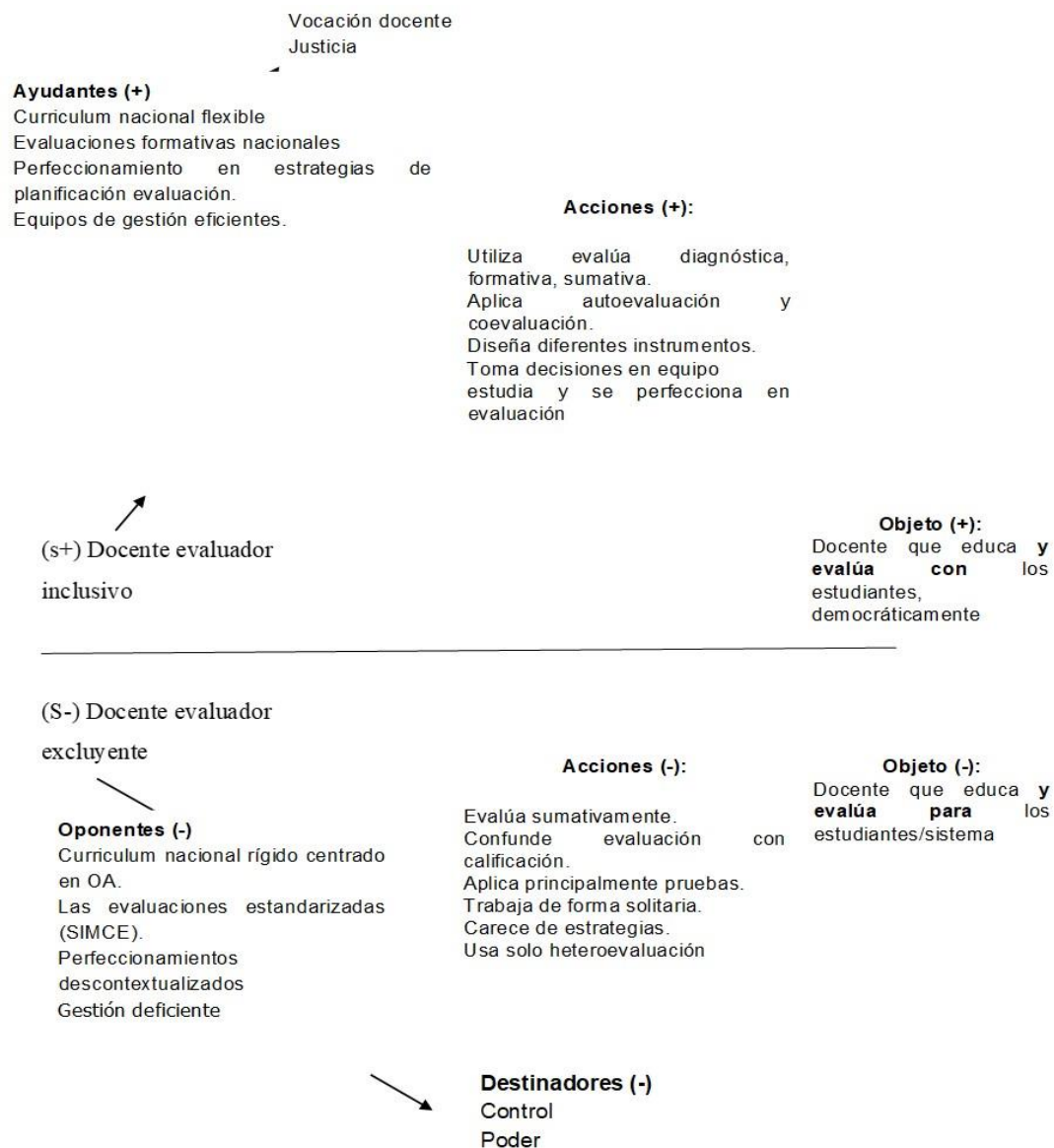
- Sujeto-objeto: Percepción de sí mismo se relaciona con elementos que se desean o que se rechazan, comprometiendo afectiva y racionalmente las acciones y recursos de los actores. alternativa existencial para el sujeto, donde se define socialmente un modo de ser positivo deseado (S+) que, al mismo tiempo, se opone a otro negativo no deseado (S).
- Acciones: alternativas de acción que, desde el punto de vista del actor, permiten alcanzar el objeto o bien buscado. adquieren valores positivos o negativos si ellas permiten alcanzar el objeto, o bien, tienen el efecto contrario de obstaculizar su logro
- Ayudantes y oponentes: dan cuenta de recursos, competencias y cualidades (internas o externas al sujeto) que tienen el poder de favorecer u obstaculizar la acción de este y el logro del Objeto
- Destinadores: Estos aparecen como intercambiables y comunicables y constituyen personajes, instituciones, situaciones, reglas, etc., que asumen la función de comunicar una fuerza o mensaje al sujeto para que lleve a cabo su acción. Este rol actancial es denominado destinador y su función es la de anunciar un deber, encarnar una moral, transmitir un poder, confiar una misión, etc.

4.2. Protocolo analítico modelo actancial

4.2.1. Búsqueda del bien deseado. Relación sujeto-objeto

Este eje está definido por la alternativa existencial del sujeto. La realidad del sujeto está percibida de acuerdo con la dicotomía ser un docente evaluador inclusivo y/ o ser un docente evaluador excluyente. Esta oposición evidencia que, un docente evaluador inclusivo, realiza una serie de acciones evaluativas que lo convierten en objeto. En este caso, un docente que evalúa y desarrolla su acción educativa con los estudiantes. Por su parte, aquel docente que corresponde evaluador excluyente, negativamente, se transforma en un profesional que trabaja para los estudiantes y el sistema.

Figura 3

Modelo actancial evaluación para la inclusión**4.2.2. Las acciones para llegar al objeto positivo**

En los discursos de los y las participantes de esta investigación, es posible identificar que las estrategias de evaluación son inherentes al proceso educativo si se busca la inclusión pues ésta se utiliza en todo momento. Además, cuando la evaluación se utiliza de forma flexible, es un aporte a la inclusión porque se confía en los aprendices y, por lo tanto, el agente principal en el mismo estudiante por ello se utiliza la autoevaluación y coevaluación. También se considera indispensable que para promover la inclusión el trabajo docente se realice en equipo para que la toma de decisiones y la retroalimentación sea un aporte eficaz en los logros y desarrollo integral.

En oposición, se aprecia que, cuando la evaluación se utiliza como estrategia de control, prima la heteroevaluación. Si bien es cierto, se aprecia su valor, cuando el docente es el principal agente evaluador, la inclusión educativa se diluye, ya que los juicios siempre son externos a quien aprende. De esta forma, es probable que se

confunda evaluación con calificación, especialmente, cuando el dominio teórico conceptual es insuficiente, de ahí que se apliquen pruebas, en las cuales los estudiantes mirarán más sus fracasos que sus logros.

4.2.3. Los ayudantes y oponentes para llegar al objeto

Los ayudantes que promueven la inclusión utilizando la evaluación corresponden a un currículum educativo flexible, que considere lo general y también lo particular, propio de cada contexto y cultura educativa.

Otro ayuda para que la evaluación aporte a la inclusión es el dominio conceptual y práctico de ella. Los docentes expresan que necesitan más preparación y perfeccionamiento en este sentido.

Los oponentes para que la evaluación sea un aporte a la inclusión corresponden a un currículum que se centra en objetivos de aprendizaje que omite el contexto y la cultura de los estudiantes. Unido a este currículum, las evaluaciones estandarizadas también son un oponente. pues la prueba SIMCE es juzgada como homogeneizante y, además, las evaluaciones en el aula utilizadas como medio de control, heteroevaluación y centradas en calificaciones.

4.2.4. La comunicación del destinador hacia el destinatario

Aquí se nos presentan, los elementos que comunican u otorgan al sujeto un poder para desencadenar o avalar su acción. Estos elementos asumen la función de comunicar una fuerza o mensaje al sujeto para que lleve a cabo su acción que sería, en este caso, el ser un docente inclusivo/inclusiva. A partir de los discursos analizados el poder que desencadena la acción docente corresponde a la vocación, el compromiso docente, la autorrealización del ser personal y profesional. En contraposición los destinadores negativos corresponden al control y el poder. En este caso, la evaluación en una herramienta que otorga dicho poder al docente. En otras palabras, es posible ser un docente evaluador para el sistema, excluyente o ser un docente que evalúe con los estudiantes y tenga como centro la democracia y los logros.

5. Conclusiones y discusión

Las estrategias para evaluar se representan como sobre-especialización cuando la Representación Social de diversidad educativa e inclusión se asocian a niños y niñas que presentan NEE (Román, 2010). En este caso sienten frustración y la evaluación es representada como una situación que produce angustia en los docentes.

Las evaluaciones nacionales, como el SIMCE, también son representadas como un obstáculo pues, aunque esta evaluación ha incorporado indicadores de desarrollo personal y social, sigue realizando comparaciones y rankings entre establecimientos educativos, sin considerar, el valor agregado que los docentes realizan, sobre todo, en contextos de diversidad cultural y alta vulnerabilidad social (Frei, 2019; Gutiérrez y Riquelme, 2020).

Para los y las docentes estas evaluaciones se consideran como un instrumento de poder y control en las escuelas para desarrollar y difundir los ámbitos del desarrollo personal y social de los estudiantes han sido débiles, por lo que se aprecia en esta investigación. En los discursos y representaciones los docentes juzgan negativamente este tipo de evaluaciones estandarizadas. Esto podría explicarse desde lo expuesto por Muñoz y otros (2022) ya que, si bien es cierto los resultados de esta prueba se utilizan para la

reflexión y toma de decisiones sobre la calidad, prevalece, o al menos coexiste, con la representación de la aplicación de la prueba como un sistema de rendición de cuentas.

Se destaca como aporte a la inclusión educativa, la autoevaluación y la evaluación entre pares (Amaya, 2021 López y Manghi, 2021), no obstante, se requiere de un cambio en las representaciones más profundas de evaluación asociada a “un instrumento del docente” pues, desde esta representación se trabaja para los estudiantes y del sistema educativo. Este cambio requiere repensar la educación y la evaluación con los estudiantes para que estos sean conscientes de sus procesos, protagonistas activos de su aprendizaje y personas comprometidas con su formación (Salazar, 2018; Fuentes et al., 2020).

La principal barrera es el desconocimiento es la falta de preparación para aplicar estrategias y procedimientos evaluativos (Ponce y Marcello, 2020), pues expresan que la formación tanto inicial como continua se les teoriza sobre inclusión y diversidad, pero las estrategias para abordarlas son ambiguas, sobre todo en evaluación. En consecuencia, más que hablar o realizar discursos sobre evaluación, autoevaluación y coevaluación, se requiere preparación con estrategias, procedimientos e instrumentos que permitan hacer concretas estas aspiraciones para que se favorezca realmente la inclusión educativa y la educación para la diversidad.

6. Discusión y reflexión

A partir de esta investigación es posible discutir y reflexionar sobre las tensiones docentes en cuanto a los fines y usos que la evaluación como aporte a la inclusión. Por una parte, es socialmente compartido que, sí, es un aporte, y, al mismo tiempo, declaran las carencias y limitaciones que existen tanto ellos/as y en la macroevaluación. Con respecto a ellos y ellas mismas, expresan la carencia de estrategias para poner en práctica diversos y ajustados procedimientos. En este sentido cabe preguntarse cómo y de qué forma pueden los docentes superar esta carencia sentida, si al mismo tiempo los perfeccionamiento y orientaciones son juzgadas como descontextualizadas y ambiguas.

También es posible plantearse el papel central que tienen las instituciones formadoras de docentes que, incluyen en sus mallas curriculares asignaturas de diversidad/inclusión, como, cambiando de forma tenue la representación social de la evaluación como sinónimo de calificación, pruebas y mediciones. Poco se aprecia en los discursos la retroalimentación hacia el sujeto que aprende.

A nivel macroevaluativo la aplicación de la prueba SIMCE es la principal forma de evaluación citada por los docentes, excluyendo, al menos en esta investigación la evaluación diagnóstica o progresiva impulsada por la agencia de la calidad de la educación. Para los docentes, esta una gran deficiencia, ya que a nivel microevaluativo se pretende que “un solo instrumento” recoja información sobre todo el sistema, y, lo más complejo, es que los docentes consideran que es poco el aporte a la inclusión.

Se requiere de una renovación e innovación profunda para la que la evaluación sea un aporte a la inclusión si se consideran especialmente los cambios a partir de la Ley de inclusión y el nuevo decreto de evaluación N° 67³ que rigen desde el año 2018 (Castillo et al., 2020).

³ <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=11272>

Es por ello que se requiere del diseño de nuevos procedimientos e instrumentos y orientaciones evaluativas, porque cuando están en juego los recursos, el ranking y las comparaciones, es altamente probable que los docentes se centren en la medición y en la calificación, dejando en segundo lugar la evaluación formativa junto con procedimientos de coevaluación y autoevaluación, aun cuando tanto desde los y las entrevistados y la teoría evaluativa, se concuerda en que estos tipos de evaluación son un aporte a la inclusión.

Existe poca evidencia de que se hayan diseñado o propuesto estrategias de evaluación flexibles con foco recursos, gestión y actores para responder a la diversidad. Se dispone hoy de una actualización de Validación de los instrumentos basados en el *Index for Inclusion* para el contexto educativo chileno (Castillo et al., 2020). Sin embargo, es necesario que instrumentos como éstos tengan tanta validez como aquellas que miden los Logros en cuanto a los OA.

En consecuencia, estas evaluaciones pueden ser obstáculo para la inclusión y el trabajo educativo que promueva la naturalización de las diferencias y la diversidad. Pueden ser un aporte, si se considera y promueve una fuerte difusión y comunicación de las evaluaciones diagnósticas, de progreso, y otras cuyo objeto sea evaluar la convivencia, el respeto la aceptación, tomando como referente el contexto.

Aunque los docentes reconocen sus propias carencias, también es importante centrarse en el papel central que juegan los equipos de gestión en el aporte de la evaluación a los procesos inclusivos. Del liderazgo y conocimiento de éstos también depende la toma de decisiones y usos de los resultados de la evaluación, y, hasta ahora existe poca información sobre estos actores.

Finalmente, un aspecto que llamó la atención es que los y las docentes promueven un discurso de aceptación hacia la inclusión y, como se describió anteriormente, asumen carencias en el ámbito de la evaluación, no obstante, apenas consideran la planificación didáctica como un recurso pedagógico que, por excelencia, tiene el docente para incluir. La funcionalidad y agentes de evaluación es instrumentos, recurso, contexto, y, cuando expresaron sus estrategias muy pocos describieron qué y cómo evalúan. Aun así, existen docentes que prefieren la evaluación entre pares, en recreos, con pautas de observación (Junco, 2022) y que son una muestra de que la evaluación es un recurso claro para favorecer la inclusión.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Universidad Autónoma de Chile, a través del concurso Fondo de apoyo a la Investigación Resolución n° 337/2014. El Código del proyecto corresponde a DIUA185-2020. La investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad Autónoma con el código CE2720.

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Ainscow, M. y Miles, S (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? Unesco.
- Amaya, D. A. D. (2021). Los sistemas docentes de evaluación de aprendizajes del alumnado. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 26(9), 23-40.

- Azorín C., Arnaiz, P. y Maquilón J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El legado de la conferencia de Salamanca sobre el pensamiento, las políticas y las prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- De Sena, A., Lisdero, P. y Scribano, A. (2015). *Caminos cualitativos: Aportes para la investigación en Ciencias Sociales*. Ciccus.
- Frei, M (2019). Correlación entre la inclusión y el SIMCE. *Revista Científica*, 4, 18-37. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.1.18-37>
- Fuentes, F. J. G., Pastor, V. M. L. y Thuillier, B. C. (2020). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de formación inicial del profesorado en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 417-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- García, A. (2009). *Educar en y para la diversidad en educación primaria*. CSIC.
- García, M. y Morillas, L. (2011). La planificación de evaluación de competencias en educación superior. *REIFOP*, 14(1), 113-124.
- Gallardo, F., López, V., Martínez, C. y Carter, B. (2020). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. *Magis*, 12(25), 169-186. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>
- Gudiño, M. R., Río, C. J. y Calle, R. C. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1*, 25(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30198>
- González, J. C. (2022). La evaluación de competencias desde el planeamiento didáctico. Conceptualización e importancia. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 9(1), 31-39. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n1.003>
- Gutiérrez, X. y Riquelme, E. (2020). Evaluación de necesidades educativas especiales en contextos de diversidad sociocultural: Opciones para una evaluación culturalmente pertinente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 159-174.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp 469-493). Paidós.
- Junco, C. G. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 31, 504-523. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>
- Inostroza-Barahona, C. y Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 93-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- La Madrid-Vivar, P. L. (2020). Evaluación del aprendizaje, de la medición a la evaluación por competencias. *Revista Identidad*, 6(1), 33-40. <https://doi.org/10.46276/rifce.v6i1.8>
- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173-187. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>

- Martinic, S. (1995). Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 16(1), 313-339.
- Martinic, S. (2006). *El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso*. En M. Canales, M. (Ed.), *Metodologías de investigación social* (pp. 299-320). Lom.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Política de Educación Especial: Nuestro compromiso con la Diversidad*. Ministerio de Educación.
- Miranda, M. y Olvera, F. (2019). La evaluación del aprendizaje y el examen, deconstrucción de significados para reorientar la práctica docente. Consideraciones desde un estudio. *Revista RedCA*, 1(3), 46-62.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moscovici, S. (1975). *Introducción a la psicología social*. Planeta
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huelmul
- Moscovici, S. (1985). Introducción: el campo de la psicología social. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social I* (pp. 11- 35). Paidós.
- Moscovici, S. e Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111- 152). Gedisa,
- Muñoz, B., Hernández, M. y Currás, M. (2022). Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) ¿Son utilizados sus resultados con fines pedagógicos o solo como un mecanismo de rendición de cuentas? Percepciones del profesorado de un centro público de Santiago de Chile. *Asociación de Jóvenes Investigadores de la UMU*, 141, 140-143.
- Perassi, Z. (2013). La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. *Argonautas*, 3, 1-16.
- Ponce, E. y Marcello, C. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: Una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 246-260.
<https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1216>
- Rosselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 2-10.
- Román, C. (2010). *Juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa: Evaluación de la política de educación especial* [Tesis de Doctorado]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile: El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 263-278.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200017>
- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E. y Infante, S. (2021). ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? Resultados comparativos del sistema regular y especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100055>
- Sánchez, J. y Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: Elementos que la fundamentan. *Sapiens*, 9(1), 123-135.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Sanmartí, N. (2007). Idea clave 1 La evaluación es el motor del aprendizaje. En N. Sanmartí, *10 ideas clave Evaluar para Aprender* (pp. 19-28). Graó.
- Santos, J. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 7(1), 36-40.
<https://doi.org/10.15649/2346030X.504>

- Salazar, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 31-46.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.001>
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: Una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
<https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

Breve CV de las autoras

Carola Román

Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Profesora de educación de educación diferencial, con mención en trastornos de Audición y Lenguaje de Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Trabajó en el sistema escolar en establecimientos para estudiantes con discapacidad auditiva e integración escolar. Investigadora en el campo de inclusión y evaluación educativa. Expositora en congresos nacionales e internaciones en temática referida a inclusión desde los niveles iniciales hasta la inclusión de estudiantes la educación superior a través programas propedéuticos en Chile. Actualmente, Académica Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile. Email: gilda.roman@uautonoma.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7921-8069>

Natasha Uribe

En la actualidad es académica investigadora de la Universidad Autónoma de Chile en la carrera de Pedagogía en Educación Física, Doctora en Ciencias de la actividad física y el deporte, Máster en Educación Física Mención Biomecánica. Licenciada en Educación Física y Deportes, Escuela Internacional de Educación Física y Deportes La Habana Cuba (EIEFD). Cursos de Biomecánica y entrenamiento deportivo. Participación como expositora en Congresos Internacionales y Nacionales de Biomecánica Aplicada al Deporte, Educación física e inclusión. Más de 10 años de experiencia en el análisis biomecánico y 3 años de experiencia como docente en el área de la investigación educativa. Actualmente, Académica Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile. Email: natasha.valentina@uautonoma.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5108-576X>