

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**Especialización en Asesoramiento Educativo
Segunda Cohorte**

**LAS EVALUACIONES PSICOEDUCATIVAS REALIZADAS A
ESTUDIANTES QUE INGRESARON A LINEAMIENTOS DE INCLUSIÓN
EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL VALLE MEDIO DE RÍO NEGRO,
ARGENTINA (2018-2019)**

**CURSANTES: Mayra Anabel Monedero - Cecilia Andrea Silva
DIRECTORA DE TIF: Mg. Marina Copolechio Morand**

Enero 2024

**LAS EVALUACIONES PSICOEDUCATIVAS REALIZADAS A
ESTUDIANTES QUE INGRESARON A LINEAMIENTOS DE INCLUSIÓN
EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL VALLE MEDIO DE RÍO NEGRO,
ARGENTINA (2018-2019)**

Agradecimientos

A nuestras familias por su comprensión, apoyo y acompañamiento incondicional a lo largo de la formación y construcción de este trabajo.

A las Supervisoras de Educación Primaria Zona II y III y a la Supervisora de Educación Especial Zona I y II, de Valle Medio, por su disposición para acceder a las fuentes documentales. A nuestras colegas que nos prestaron su voz y su tiempo para la realización de las entrevistas.

A la Facultad de Ciencias de la Educación y Dirección de Posgrado de la UNCo por contribuir a nuestra formación profesional.

A la Mg. Marina Copolechio Morand, nuestra directora de Trabajo de Integración Final, que a pesar de la distancia geográfica que nos separa fue nuestra guía durante todo el proceso de investigación. Agradecemos su profesionalismo, dedicación y empatía para acompañarnos.

Acerca del uso del lenguaje...aclaraciones necesarias

En relación al lenguaje inclusivo resulta necesario expresar nuestra adhesión al uso del mismo, reconociendo además que nos encontramos en proceso de deconstruir y desaprender ciertos modos de nombrar.

Considerando que resultará complejo, al momento de escribir, abarcar las múltiples identidades, en este trabajo optamos por emplear simultáneamente el género femenino y masculino. Cabe mencionar que no es nuestra intención obturar el debate actual en torno a los modos de nombrar, conceptualizar e interpretar simbólica y discursivamente nuestro mundo, por el contrario celebramos que la lengua se encuentre en movimiento constante para superar la lógica binaria que nombra a las personas.

ÍNDICE

Resumen	5
1.Introducción.....	6
2. Estado del arte	9
3. Marco teórico	13
3.1 <i>De la escuela homogeneizadora a la escuela inclusiva</i>	13
3.2 <i>Concepciones acerca de la discapacidad a lo largo de la historia</i>	15
3.4 <i>La evaluación psicoeducativa desde una perspectiva inclusiva</i>	22
3.5 <i>Historizando la conformación de los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico</i>	24
4. Consideraciones Metodológicas	28
4.1 <i>Contexto de la investigación</i>	28
4.2 <i>Enfoque metodológico, técnicas de recolección de datos, estrategias de procesamiento y análisis</i>	29
5. Análisis e interpretación de resultados.....	32
5.1 <i>Los informes de evaluación psicoeducativa realizados a estudiantes para el ingreso a lineamientos de inclusión</i>	32
5.1.1 <i>Actores que se mencionan e intervienen en los informes de evaluación psicoeducativa</i>	32
5.1.2 <i>Cómo se evalúa: técnicas e instrumentos</i>	36
5.1.3 <i>Qué se evalúa de los y las estudiantes</i>	41
5.2 <i>La perspectiva de quienes realizan estas evaluaciones</i>	43
5.2.1 <i>Quién, cómo y para qué evaluar</i>	43
5.2.3 <i>Técnicas e instrumentos que utilizan para evaluar</i>	51
5.2.4 <i>Reflexiones acerca de los modos de evaluar y escribir el informe.</i>	54
6. Conclusiones	60
7. Referencias Bibliográficas	64
8. Anexos	69
8.1 <i>Modelo de entrevista</i>	69

Resumen

Actualmente en Argentina, la educación inclusiva constituye una de las preocupaciones centrales para garantizar el derecho a la educación de toda la población y especialmente, de los y las estudiantes en situación de discapacidad. Desde este marco, cada provincia fue promulgando normativas específicas para la inclusión de dichos estudiantes. En el caso de Río Negro, la Resolución del Consejo Provincial de Educación N° 3438/2011 establece los lineamientos para la inclusión de estos y estas estudiantes especificando, entre otras cuestiones, la realización de evaluaciones psicoeducativas para definir su ingreso o no a estos lineamientos. En este marco, el trabajo de investigación se propuso analizar las evaluaciones psicoeducativas realizadas a estudiantes que ingresaron a lineamientos de inclusión durante su escolarización primaria en Valle Medio, en la provincia de Río Negro, Argentina, en el periodo 2018-2019. Y a su vez, relevar la perspectiva que adoptan las personas que integran los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) respecto a la realización de las evaluaciones psicoeducativas.

El enfoque adoptado fue cualitativo y se emplearon como técnicas de recolección de datos el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Se analizaron once informes psicoeducativos y se entrevistaron a seis integrantes de los ETAP que llevaron a cabo el proceso de evaluación y la realización de dichos informes.

Los principales resultados, tanto de los informes de evaluación como de lo relevado en las entrevistas, permitieron concluir que las evaluaciones psicoeducativas que se llevaron a cabo en el periodo 2018-2019 se encuentran más cercanas a un paradigma de la integración educativa que de la educación inclusiva. Asimismo se ha evidenciado que la práctica ejercida por parte de los y las integrantes del ETAP, respecto a la evaluación, se correlaciona con un modelo clínico de asesoramiento e intervención.

Creemos que los resultados obtenidos en este estudio, pueden contribuir a reflexionar y visitar los sentidos y formatos que caracterizan a la realización de las evaluaciones psicoeducativas, en pos de posibilitar la detección y definición de apoyos situados y oportunos para acompañar las trayectorias escolares, en el marco de la educación inclusiva.

1.Introducción

Los principios teóricos que sustentan la educación inclusiva se materializan en variadas legislaciones internacionales, nacionales y provinciales las cuales delimitan y orientan las prácticas escolares. A más de diez años de la aprobación de los lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios por Resolución del Consejo Provincial de Educación (CPE) N°3438/2011, en la provincia de Río Negro, la educación inclusiva y el acompañamiento a las trayectorias escolares continúa siendo un desafío en nuestro sistema educativo.

El diseño de este trabajo de investigación comenzó a partir del recorrido realizado en la Especialización en Asesoramiento Educacional, la cual nos brindó aportes y posibilitó nuevas revisiones y reflexiones respecto a nuestra práctica profesional. A su vez, el desempeño de nuestro rol en los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) gestó un interés tanto personal como profesional en lo concerniente a la realización de las evaluaciones psicoeducativas a estudiantes que presentan desafíos en los aprendizajes escolares. En relación a estas prácticas, nos inquietan y convocan a la reflexión y problematización algunos ejes vinculados al contenido de las mismas, al paradigma que subyace, a los modelos de intervención que predominan, a la concepción adoptada acerca de la discapacidad y a los aportes que brindan los informes de evaluación para diseñar futuras configuraciones de apoyo. En este sentido, las preguntas que orientaron la investigación fueron:

- ¿En qué medida las evaluaciones psicoeducativas que se presentan para el posible ingreso de estudiantes a los lineamientos de inclusión responden a la concepción de evaluación propuesta por la Resolución del CPE N° 3438/2011?
- ¿Qué, cómo y para qué se evalúa?
- ¿Qué aspectos e información brindan las evaluaciones psicoeducativas para acompañar las trayectorias de estudiantes con discapacidad?
- ¿Qué concepción de discapacidad subyace en la realización de las evaluaciones?
¿Y al momento de escribir el informe?
- ¿Qué concepción de sujeto de aprendizaje opera en el proceso de evaluación?
- ¿Cómo se piensan los recorridos escolares?
- ¿Cuáles son los marcos epistemológicos y normativos desde donde se posicionan los y las integrantes de los ETAP para realizar las evaluaciones psicoeducativas?
- ¿Qué modelo de asesoramiento prima en la realización de las intervenciones?

A partir de estas inquietudes e interrogantes, se llevó adelante esta investigación cuyos objetivos fueron:

Objetivos generales	Objetivos específicos
<p>1-Analizar las evaluaciones psicoeducativas realizadas a estudiantes que ingresaron a los lineamientos de inclusión durante su educación primaria, en el Valle Medio, provincia de Río Negro, Argentina, en el periodo 2018-2019.</p>	<p>1.1- Identificar los actores que se mencionan e intervienen en los informes de evaluación psicoeducativa.</p> <p>1.2- Describir las técnicas e instrumentos utilizados durante el proceso de evaluación.</p> <p>1.3- Indagar los aspectos que se evalúan de los y las estudiantes.</p>
<p>2- Releva la perspectiva que adoptan las personas que integran los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) respecto a la realización de las evaluaciones psicoeducativas.</p>	<p>2.1- Describir, desde la perspectiva de las entrevistadas, los actores, modos y sentidos de las evaluaciones psicoeducativas.</p> <p>2.2- Indagar acerca de los marcos normativos de referencia que orientan a estas profesionales en la realización de las evaluaciones.</p> <p>2.3- Describir las técnicas e instrumentos que las entrevistadas utilizan en las evaluaciones psicoeducativas.</p> <p>2.4- Releva reflexiones acerca de los modos de evaluar y escribir el informe.</p>

El enfoque de investigación fue cualitativo. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Por un lado, se analizaron un total de once informes de evaluaciones de estudiantes que ingresaron a lineamientos de inclusión durante su escolaridad primaria, considerando quiénes se mencionan e intervienen en los informes de evaluación psicoeducativa, cuáles son las técnicas e instrumentos para evaluar y qué se evalúa de los y las estudiantes. Por otro lado, se realizaron entrevistas a seis integrantes¹ de los ETAP con

¹ Por resguardo ético no se informa nombres y apellidos de las personas entrevistadas.

la finalidad de recuperar las voces de quienes participaron del proceso de evaluación psicoeducativa y realización de los informes.

Los principales resultados permitieron identificar que los informes de evaluación analizados se encuentran más cercanos al paradigma de la integración educativa en términos de los y las actores intervinientes en el proceso de evaluación, las técnicas e instrumentos utilizados y los aspectos que se evalúan de los y las estudiantes. Prevalece en los mismos una concepción de discapacidad vinculada a identificar características y limitaciones individuales del sujeto, más que a una concepción entendida desde un modelo social y una mirada inclusiva.

Al mismo tiempo recuperar las voces de quienes llevaron a cabo el proceso de evaluación psicoeducativa y la realización de los informes, permitió reconocer en los decires quién/es, cómo y para qué se evalúa, cuáles son los marcos normativos de referencia, las técnicas e instrumentos utilizados e incorporar algunas reflexiones acerca de los modos y sentidos de evaluar que favorezcan la construcción de trayectorias escolares de estudiantes en situación de discapacidad. De acuerdo a lo expresado por las entrevistadas se pudo evidenciar que, respecto de las intervenciones al momento de realizar las evaluaciones psicoeducativas, subyace una perspectiva que se sitúa preferentemente desde un modelo de asesoramiento clínico que se corresponde a los principios teóricos del paradigma de la integración. No obstante, las entrevistas permitieron ampliar, y en algunos casos tensionar, lo expresado en los informes al posibilitar un espacio para revisar personal y profesionalmente los formatos, sentidos y contenidos de los informes psicoeducativos dando lugar a reflexiones que se aproximan a los postulados de la educación inclusiva.

Consideramos que los resultados obtenidos posibilitan problematizar y resignificar sentidos y formatos en torno a los procesos de evaluación psicoeducativa que se realizan en los ámbitos educativos, para intervenir en las trayectorias escolares y definir posteriores apoyos, que se aproximen a concepciones y prácticas situadas desde el paradigma de la educación inclusiva.

2. Estado del arte

A partir del relevamiento del estado del arte, en este apartado recuperamos aquellos aportes que tienen estrecha relación con el problema y los objetivos de esta investigación. En este sentido, retomamos una serie de investigaciones en tanto antecedentes internacionales de España, Chile y Ecuador referidos a los enfoques de las evaluaciones psicopedagógicas en el marco de la educación inclusiva. Posteriormente retomamos investigaciones llevadas a cabo en Argentina, en las provincias de Neuquén y Río Negro, relacionadas con las perspectivas de los equipos técnicos en su quehacer profesional.

En este marco, la investigación desarrollada en España por Gerardo Echeita e Ignacio Calderón (2014) puso en discusión las concepciones y prácticas que entran en juego por parte de los y las profesionales de la orientación educativa al momento de llevar a cabo la evaluación psicopedagógica al alumnado considerado con necesidades educativas especiales. Según los autores dichas evaluaciones están más vinculadas al modelo médico de la discapacidad que al modelo de educación inclusiva que se sustenta principalmente en el modelo social de la discapacidad. A partir de la experiencia de elaboración de un contrainforme psicopedagógico (Calderón y Habegger, 2012) que visibilizaba lo excluyente de la herramienta, ofrecieron reflexiones para pensar en una propuesta alternativa. Este estudio constituyó un aporte para diseñar y desarrollar nuestra investigación en tanto analizó las evaluaciones psicoeducativas desde un paradigma de la educación inclusiva.

En consonancia a lo anterior, el artículo de Claudia Fuenzalida (2019) emergió a partir de un trabajo de campo realizado por estudiantes de Pedagogía Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado en Santiago de Chile. En la misma se realizó un análisis de las evaluaciones psicopedagógicas administradas a estudiantes destinatarios del proyecto de integración escolar para valorar su ingreso, de acuerdo a lo propuesto en la normativa vigente. La autora concluyó que los datos, instrumentos y prácticas solicitados en la evaluación respondían a un paradigma centrado en el déficit del sujeto, dejando de lado el carácter multidimensional y ecológico de la evaluación, sin aportar información valiosa en cuanto a las necesidades y apoyos que requerían los y las estudiantes. De este modo, los aportes del presente artículo nos invitaron a pensar en los enfoques de la evaluación y en los datos que brinda.

En esta línea, la investigación realizada en Ecuador por Jhoselyn Yolanda Chávez Morales (2021) buscó comprender cómo se inicia y desarrolla la evaluación psicopedagógica a estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad. Dicha evaluación se constituye, en muchas ocasiones, en el primer paso para una aproximación al proceso de inclusión educativa y son requeridas a las Unidades de Apoyo a la Inclusión (entidades públicas que realizan de manera gratuita la evaluación y orientan a las instituciones escolares y familias de los sujetos evaluados) por parte de profesionales del ámbito psicopedagógico que integran los Departamentos de Consejería Estudiantil que funcionan al interior de las instituciones escolares. La autora entrevistó a personas que participaron en el proceso de evaluación psicopedagógica de estudiantes próximos al proyecto de inclusión educativa. De las conclusiones, se desprende que el proceso de evaluación actual no se ajusta a las nuevas tendencias de evaluación debido a que lo expuesto en los informes da cuenta de una centralidad en la individualidad del evaluado, en términos de déficit, enfatizando en las escalas de inteligencia y alejándose de una evaluación centrada en la persona donde se puedan identificar potencialidades, necesidades y apoyos. En este sentido, este estudio guarda relación con el nuestro en relación al objeto de investigación y como se describe más adelante, nuestros hallazgos coinciden en gran medida con los suyos. Además, la descripción de diversos enfoques de evaluación y su implicancia en el diseño de las trayectorias que se incluye en el artículo, nos brindó aportes específicos para pensar las dimensiones de análisis de las evaluaciones psicoeducativas que realizamos en esta investigación.

Los antecedentes hasta aquí mencionados, nos permitieron reflexionar acerca del diseño y ejecución de las evaluaciones psicopedagógicas, ya que se evidencia cierto consenso entre las investigaciones respecto de que los enfoques más recurrentes que éstas adoptan se relacionan con perspectivas de un paradigma clínico y psicométrico alejadas de un modelo social de la discapacidad y de un enfoque educativo inclusivo. Si bien resultan aportes valiosos y pertinentes, los mismos no refieren al quehacer de los equipos técnicos en nuestro contexto local, aspecto en el que avanza nuestra investigación. Respecto de este eje, identificamos como significativo el artículo de Karina Senz (2016) que se desprende de su tesis de Maestría en Psicología del Aprendizaje titulada “Las prácticas de intervención de los/as asesores/as Pedagógico/as de la provincia de Neuquén”. Sus objetivos apuntaron al análisis de la normativa respecto del rol del Asesor/a Pedagógico y del paradigma de intervención que recupera el punto de vista en relación a los factores personales necesarios para el desempeño de la labor asesora. A partir de las voces de las personas entrevistadas concluye que, si bien la normativa establece un punto de partida para encuadrar la tarea, en algunos casos se obstaculiza para realizarla de manera colaborativa.

Respecto al paradigma de intervención, concepto clave para nuestra investigación, el artículo infiere que las preferencias y cualidades personales, entre ellas, el compromiso, la responsabilidad y el estilo propio, resultan un elemento constitutivo en el desempeño del rol. Este escrito fue relevante para nuestro estudio ya que brindó aportes para analizar las perspectivas que adoptan los Equipos Técnicos ante la administración de las evaluaciones psicoeducativas.

Por otro lado, el artículo escrito por María del Carmen Porto y María Daniela Sánchez (2011) recupera una investigación llevada adelante en el nivel medio del sistema educativo de Río Negro que analizó los alcances y la complejidad de la intervención interdisciplinaria de los equipos técnicos. El artículo realiza un recorrido histórico de cambios, reformulaciones e intervenciones que acontecieron en la asistencia técnica de Río Negro desde su creación a la fecha, profundizando en la reformulación de la Resolución del Consejo Provincial de Educación N°3748 del año 2004 que estableció la función de asesorar, acompañar y orientar, priorizando la intervención institucional/grupal e interinstitucional. Desde una metodología cualitativa, sus resultados brindan reflexiones acerca del alcance de las intervenciones y las disconformidades que se ponen en juego cuando los ETAP intentan responder a las múltiples solicitudes que reciben de las instituciones educativas. Las autoras destacan que más allá de la reformulación del 2004, en el campo escolar aún siguen vigentes prácticas asistenciales que portan el mote de “especializada”. En este sentido, concluyen que la normativa se vuelve insuficiente cuando se trata de deconstruir y cambiar formas de hacer naturalizadas en el espacio escolar. La investigación nos permitió reflexionar acerca de algunos ejes y resultados de nuestro estudio, especialmente los relacionados con la intervención de los y las profesionales que conforman los Equipos Técnicos y los vinculados a las tensiones entre la normativa, los discursos y las prácticas.

Por último, la investigación de Soledad Vercellino, Mónica Amado y Lesly Aylin Sanhueza Silva (2018) llevada adelante en Río Negro abordó los apoyos a la inclusión, sus marcos de referencia y las prácticas efectivas, tomando como dimensiones de análisis el marco referencial del “apoyo” y la implementación de la configuración de apoyo. Fue realizada desde un enfoque epistemológico hermenéutico/interpretativo y a través de una metodología cualitativa. En sus hallazgos destacan que los marcos de referencia de quienes intervienen en los procesos de inclusión, lejos de ser homogéneos son paradójales y contradictorios entre el decir y el hacer, como así también disímiles en función de las trayectorias laborales y académicas. Esto mismo sucede con la concepción de discapacidad que sustenta las intervenciones. En este sentido, señalan que las configuraciones de apoyo que se implementan estarán signadas por la trama subjetiva,

institucional, interinstitucional que se va tejiendo entre las y los distintos actores. Los resultados de esta investigación constituyen un insumo significativo para nuestro estudio, especialmente respecto del desarrollo de las categorías teóricas vinculadas al paradigma de la inclusión y de las perspectivas que adoptan los equipos técnicos.

En síntesis, el relevamiento y la lectura de distintas investigaciones internacionales, nacionales y especialmente locales, resultó valioso para revisar el marco teórico y metodológico de nuestra investigación, como así también para poner en relación nuestros hallazgos con otros resultados de investigación. Asimismo, este relevamiento da cuenta de la importancia de continuar avanzando en investigaciones que, como la nuestra, analicen los sentidos, los enfoques y los modos en que se llevan adelante las evaluaciones psicopedagógicas de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en contextos diversos.

3. Marco teórico

3.1 De la escuela homogeneizadora a la escuela inclusiva

Este apartado focaliza en los modos en que ha sido pensada la escuela desde visiones homogeneizadoras hasta visiones inclusivas, procurando dar cuenta de que una visión no reemplaza a la otra, sino que éstas expresan tensiones y coexisten en la actualidad. Hoy en día es posible observar la convivencia de discursos y prácticas que responden a visiones diferentes respecto de la escuela y que, en el caso de nuestra investigación se reflejan en los modos de pensar y llevar adelante las evaluaciones psicoeducativas a estudiantes con discapacidad.

Siguiendo a Ruth Sautú un paradigma “constituye un conjunto de conceptos teórico-metodológicos que el investigador asume como un sistema de creencias básicas que determinan el modo de orientarse y mirar la realidad” (2005, p.34) y en nuestro caso, de pensar la escuela y sus sujetos. En este sentido, a continuación se realiza un breve recorrido conceptual de los distintos paradigmas educativos en relación a la diferencia, centrándonos particularmente en la escolarización de las personas con discapacidad a lo largo de la historia.

Siguiendo a Maria José Borsani (2018) el paradigma homogeneizador está ligado a la conformación de los sistemas educativos que particularmente en nuestro país se relacionan con la sanción de la Ley N°1420, promulgada en el año 1884, que estableció la obligatoriedad de la escuela primaria laica y gratuita. La escuela tradicional se caracterizó por una enseñanza masiva, gradual y simultánea fundamentada en el principio de homogeneización. La idea de igualdad en vista de la construcción del “ciudadano argentino” buscaba borrar las diferencias culturales, sociales, étnicas, entre otras. Las prácticas docentes partían de un currículum cerrado, de base rígida, donde los y las alumnas aprenden lo mismo, al mismo tiempo, utilizando un único método de enseñanza. Ante este no reconocimiento de las diferencias emerge la sospecha de ineducabilidad como destino posible.

Siendo las personas con discapacidad uno de los grupos concebidos “ineducables”, entre la década del 40 y 50 se crean las escuelas especiales como instituciones posibles para albergar a estos sujetos. Este modelo educativo se identifica con el paradigma segregador, ya que las escuelas especiales resultan un sistema paralelo al de las escuelas comunes. Aquí los criterios de normalidad

y anormalidad orientarán las prácticas desde un hacer asistencial y rehabilitatorio, donde el sujeto es concebido como objeto de cuidados y por ende, debe ser asistido para alcanzar la “normalidad”. La rehabilitación se convierte en un requisito previo para compartir con otros/as “normales”. Dichas prácticas, fundamentadas desde el modelo médico-patológico se sustentan en un currículum propio, diferenciado de la escuela común y formulado para cada tipo de discapacidad.

A partir de la década del 80, en nuestro país, comienza a pensarse un modelo educativo que establece relaciones entre “común” y “especial”. Se reconoce este modelo dentro del paradigma integrador, desde el cual surge la posibilidad de integrar al sujeto con discapacidad en la escuela común, con apoyos individualizados que le permitan adaptarse al currículum escolar. Persiste la idea de déficit y normalidad. En este marco, será el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) aquel que oriente las intervenciones técnicas para “compensar”, “asistir” y “reeducar” al “diferente” (Borsani, 2018). Este término, si bien resultó superador para potenciar y habilitar el acceso de estudiantes con discapacidad a las escuelas “comunes”, continuó sustentado en el principio homogeneizador y clasificador, ponderando la dicotomía anormal-normal.

Al inicio de este nuevo siglo comenzó a gestarse el paradigma inclusivo con postulados que parten desde un enfoque de derechos, reconociendo las diferencias y desnaturalizando la idea de “normalidad”. Coincidimos con Aizencang y Bendersky en que:

La escuela siempre reconoció las diferencias entre los sujetos, el problema radica en el trato que ha decidido para ellas. La mirada puesta en la construcción de los diferentes (y no en la aceptación de las diferencias) ha contribuido, en algunos casos, a la mirada peyorativa que responsabiliza al sujeto de sus dificultades. (2013, p. 114)

En este sentido, la escuela inclusiva busca romper el carácter homogeneizador, cuestionando la gradualidad y simultaneidad, interpelando a las trayectorias escolares teóricas para pensar en trayectorias escolares reales (Terigi, 2007, 2010) y proponiendo un currículum común y flexible, desde el cual se diseñen propuestas diversificadas que atiendan la heterogeneidad del aula (Anijovich, Capelletti, y Cancio, 2014). Aquí la escuela “común” y “especial” no se piensan como sistemas contrapuestos, sino que buscan confluir en un mismo espacio en pos de deconstruir las barreras de acceso al aprendizaje y la participación, entendidas como aquellas dificultades u obstáculos que experimenta un estudiante en interacción con el contexto. Las barreras no son propias del sujeto sino que son generadas por las políticas, culturas, las instituciones y las personas, se vinculan con la inflexibilidad de los métodos, recursos y prácticas pedagógicas que impiden y/o

limitan el acceso y la participación en las propuestas educativas (Booth y Ainscow, 2002). Es decir, ya no se trata de que el sujeto se adapte a la institución sino que es la institución la que debe mirarse a sí misma asumiendo la responsabilidad pedagógica en pos de ofrecer y enriquecer situaciones, experiencias y modos de organización pedagógico-didácticos para alojar a todos y todas independientemente de sus condiciones y necesidades educativas. Desde este enfoque nos posicionamos, en la presente investigación, para analizar las evaluaciones psicoeducativas.

Considerando que el recorrido realizado por los distintos paradigmas vinculados a las prácticas educativas de las personas con discapacidad se articulan con determinadas concepciones acerca de la discapacidad, consideramos oportuno, a los fines de la investigación, desarrollar las mismas en el próximo apartado.

3.2 Concepciones acerca de la discapacidad a lo largo de la historia

Luego de recuperar los aportes centrales de los distintos paradigmas educativos en relación a la diferencia, resulta pertinente abordar cuáles han sido los modos de concebir la discapacidad para llegar a entenderla desde un modelo social², tal lo plantean los distintos marcos normativos y teóricos actuales.

Recuperamos a la catedrática española Pilar Arnaiz Sánchez (2003), citada por Leticia Grosso (2017), quien plantea cuatro eras para desarrollar y comprender los modos de concebir la discapacidad: era de la segregación, era de la institucionalización, era de la normalización y era de la inclusión³. En esta misma línea, retomamos los aportes de Agustina Palacios (2008) quien distingue tres grandes momentos históricos respecto de la mirada acerca de las personas con discapacidad y las respuestas sociales que se fueron dando en cada tiempo. En la antigüedad y la edad media identifica el “modelo de prescindencia”; luego de la Primera Guerra Mundial, el

² Si bien en este apartado no profundizamos en los recientes desarrollos de la Teoría Crip (McRuer, 2020), no por ello dejamos de reconocer sus críticas al modelo médico y también al modelo social de la discapacidad (Moya, 2018; Vallejos, 2012) y de valorar sus aportes para revisar los modos en que, desde el capacitismo, se concibe a la discapacidad.

³ Si bien la autora vincula las eras con fechas específicas relacionadas con sucesos del contexto español, y más allá de que algunas fechas no se correspondan con nuestro contexto, retomamos la clasificación de Sánchez Arnaiz con fines analíticos y porque permite visualizar el modo en que se fueron configurando y reconfigurando las concepciones acerca de la discapacidad a lo largo del tiempo.

“modelo de la rehabilitación”; y en la década del 60 del siglo pasado, el “modelo social” que tiene sus orígenes en los Estados Unidos.

A fines didácticos, según Grosso (2017) podría ubicarse en primer lugar la “Era de la segregación” la cual se posiciona en un primer momento desde un paradigma pre-científico donde los modelos que pregonaban eran de infanticidio y demonización, considerando que la discapacidad era atribuida por castigos de los dioses, y por lo tanto eran ocultados de la vida social. Esta era se emparenta con el “modelo de prescindencia” que conceptualiza Palacios (2008) cuyas características principales son la justificación religiosa como causa de la discapacidad y la concepción de improductividad de las personas con discapacidad, ya que no realizan aportes a la sociedad por lo que es posible prescindir de ellas.

Con el avance de la ciencia moderna, comienzan a dejarse de lado las explicaciones religiosas y míticas, y la ciencia médica adquiere un rol importante, junto con la psiquiatría, por sus fundamentos racionales y empíricos. A nivel socioeconómico ocurría la Revolución Industrial que exigía mano de obra calificada, dando comienzo de esta manera a la “Era de la institucionalización”. Aquí, aquellas personas que no cumplían los requisitos para el mundo del trabajo por estar enfermas, “ser anormales e incurables”, fueron recluidas o aisladas en asilos, hospitales, manicomios u otros establecimientos de encierro, donde algunos comenzaron a recibir una atención médica-pedagógica con la finalidad de que se adapten socialmente. La era de la institucionalización se vincula a lo que Palacios (2008) reconoce como “modelo de la rehabilitación”. En este modelo las causas que se atribuyen a la discapacidad son científicas, se alude a la condición funcional en términos de salud/enfermedad. Al ser consideradas causas científicas son factibles de ser modificadas, por lo que la persona puede ser rehabilitada. La productividad o aporte a la sociedad va a depender de la recuperación o rehabilitación. En palabras de Indiana Vallejos “es la respuesta de la máquina imperfecta, de la máquina fallada, a la intervención correctora, por eso resulta posible establecer de modo estándar las posibilidades de rehabilitación de un sujeto” (2012, p.4). En esta matriz, se gesta la educación especial, como espacio educativo orientado a la recuperación. De hecho, es durante las primeras décadas del siglo XX que gracias a los aportes de la psicometría respecto a la medición diagnóstica, las instituciones escolares se organizaron por patologías y grados de afectación.

Considerando los postulados que dieron origen a la escuela especial, en las décadas del 60 y 70, grupos de familias de personas con discapacidad en España comenzaron a reunirse velando por las posibilidades de participación e integración de sus hijos e hijas al medio social y cultural.

De esta manera se sitúa la “Era de la normalización” con la implementación de las estrategias de integración no solo para personas con discapacidad intelectual sino también sensorial. En este sentido, dicha era se vincula con el paradigma de la integración, desarrollado en el apartado anterior, que bajo los criterios de normalidad y enmarcado en un modelo médico-patológico, daba lugar a la participación de personas con discapacidad en distintos espacios educativos.

Más allá de que las formulaciones de dicha era y el paradigma de la integración estuvieran basados en los derechos humanos, al momento de la efectivización existían (y existen) resabios del modelo médico-patológico generando de esta manera nuevas formas de segregación. Es entonces cuando la idea de “normalidad” comienza a cuestionarse e impulsa a pensar a la persona con o sin discapacidad desde un paradigma de la complejidad, dando paso a la “Era de la Inclusión” que promueve el reconocimiento del valor de las diferencias y de los derechos de las personas desde un modelo social. Se comienza a conceptualizar a la discapacidad no en función del déficit del sujeto, tal como lo planteaba el modelo médico patológico, sino en relación a la interacción con su contexto.

En el año 2007, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), ratificada en Argentina mediante la Ley N°26.378/2008, le otorga carácter legal a esta concepción de discapacidad, adoptando el modelo social y el enfoque de los derechos humanos. De este modo, la Convención reconoce que las personas con discapacidad son sujetos de derecho y ya no objetos de la salud, la asistencia social, la solidaridad, la caridad. Al mismo tiempo, conceptualiza a la discapacidad como una producción social, resultado de la interacción de la persona que tiene algún déficit con el entorno, estableciendo en el apartado “e” del Preámbulo que: “la discapacidad (...) resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. En un sentido similar, Vallejos al referirse al modelo social afirma que en éste la discapacidad es una “forma de opresión social a quienes tienen un déficit, un impedimento, construyendo entornos físicos y sociales que castigan a quienes se desvían del estándar de normalidad” (2012, p.6), razón por la cual en este modelo se invita a dejar de poner el foco en el sujeto y sus supuestas limitaciones y a contemplar el entorno, la sociedad, las barreras materiales y simbólicas. Desde esta perspectiva, la discapacidad no es un problema de la persona y de sus características, sino el resultado del encuentro entre esas características y la forma en que fue diseñada la sociedad.

Entendemos que las concepciones sobre discapacidad y la mirada que se ha construido a lo largo de la historia respecto de este grupo de personas, se han inscripto en las distintas formas de producción y reproducción de la sociedad, y han ido configurando modos de ser y estar, así como marcos legislativos y políticas sociales, económicas y educativas. En este sentido, resulta significativo visibilizar los acontecimientos que se fueron trazando hacia una educación inclusiva.

3.3 Recorrido normativo hacia una educación inclusiva

Consideramos de relevancia retomar los aportes de Borsani (2018) respecto a los acontecimientos ocurridos a nivel internacional y nacional, los cuales permitieron profundizar la comprensión de los postulados que dan fundamento al paradigma de la educación inclusiva vinculado al modelo social de la discapacidad, para luego aludir a los marcos normativos provinciales que orientan las prácticas de quienes acompañan las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad.

A nivel internacional, algunos sucesos relacionados con los movimientos de integración educativa durante el siglo pasado, entre ellos el Informe Warnock en 1974 en Gran Bretaña, la Declaración Mundial “Educación para Todos y marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” en Jomtien, Tailandia en 1990, y luego en España, en 1994 la Declaración de Salamanca sobre “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad”, apostaron a promover y garantizar una educación para todos y todas que celebre, reconozca y atienda las diferencias.

En este marco de acciones que promovieron la integración educativa de distintos grupos, entre ellos el de las personas con discapacidad, en nuestro país se sancionó la Ley Federal de Educación N°24.195/1993 que estableció que la integración educativa y las Necesidades Educativas Especiales (NEE) eran una cuestión de Estado. Se propuso además, un currículum común para todo el estudiantado. En lo respectivo a las personas con discapacidad, en Argentina, se reconocen como hito la creación, en el año 1995, del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y la promulgación de la Ley de Discapacidad N°24.901/1997 que establece un Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad.

En este nuevo contexto, en 1998, se anuncia en el país el acuerdo Marco para la Educación Especial que “normatiza la Integración Educativa y considera clave ubicar a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) para arbitrar medidas educativas que contemplen metodologías y recursos acordes” (Borsani, 2018, p.26). Específicamente, postula la necesidad de transformar la educación especial superando la visión de subsistemas aislados (común y especial) y establece sus funciones.

Dando continuidad a las construcciones y discusiones llevadas a cabo con anterioridad y apostando a la inclusión social y educativa, se destaca otro hito a nivel internacional: el Foro Mundial de Educación para todos realizado en Dakar, Senegal en el año 2000. Aquí se presta atención a los grupos que continúan sufriendo procesos de exclusión (niños, niñas, mujeres y minorías étnicas) y se identifican las barreras en pos de actuar y cumplir los objetivos y finalidades de una “Educación para Todos”.

Con posterioridad a los acontecimientos mencionados y siendo de relevancia para garantizar los derechos de las personas con discapacidad se estableció, en 2006, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). La misma, como norma universal, prescribe una nueva concepción de discapacidad, adhiere al modelo social y reconoce, entre otros, el derecho a la educación sin discriminación sobre la base de la igualdad de oportunidades. En ese mismo año, en Ginebra, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura realizó la 48° reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) UNESCO titulada “La educación inclusiva un camino hacia el futuro”. En este encuentro se reafirmaron los principios de la educación inclusiva y el derecho a que cada sujeto aprendiente reciba una educación equitativa y de calidad.

Siguiendo esta línea, en Argentina, como políticas vinculadas al paradigma de derechos, identificamos la Ley Nacional N° 26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes que garantiza el disfrute y ejercicio de los derechos reconocidos en las legislaciones nacionales y tratados internacionales. Asimismo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, instituye la ampliación de derechos en lo concerniente a la educación. Borsani expresa que esta ley:

Ubica la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. Propone la Educación Inclusiva comprendida como la

capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo. (2018, p.27)

Respecto de la educación especial, esta Ley establece en su artículo N°42 que “la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” superando así la concepción de ésta como sistema educativo paralelo.

Para acompañar esta ley educativa nacional, se aprueban resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), que prescriben modos de hacer ligados a los decires de la nueva legislación. En este marco, distinguimos como significativas para los recorridos escolares de las personas con discapacidad, la Resolución CFE N° 144/2011 que aprueba el documento de la Modalidad Especial, donde “se plantea la política de la modalidad especial, en vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo que permita asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas” (p.2). Por su parte, la Resolución CFE N°174/2012 establece y regula las pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y destaca que la trayectoria de estudiantes con discapacidad debe ser abierta y flexible entre escuela de educación especial y la de los niveles comunes. Además, la resolución CFE N°311/2016 referida a la “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad” propone garantizar los apoyos necesarios para que los y las estudiantes puedan inscribirse en la escuela que deseen y aprendan en igualdad de condiciones. Además, establece que aquel alumno o alumna contemplada en un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (P.P.I) debe ser evaluado/a acorde a lo propuesto en dicho proyecto emitiendo su certificación correspondiente que habilite a estudios terciarios y/o universitarios.

Otro acontecimiento que se dio en esos años, precisamente en el 2014, desde la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones fue el Acta CoNISMA N° 12/2014 donde se establecen las pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos y otros tratamientos como resolución de problemáticas que se manifiestan en el ámbito escolar. En vinculación a nuestro tema de investigación, nos resulta oportuno recuperar entre sus consideraciones la referida a “apostar a la construcción de abordajes pedagógico-escolares inclusivos: Es necesario abandonar una perspectiva patologizante de los problemas educativos y construir un abordaje pedagógico-escolar inclusivo donde se reconozcan los aportes de otras disciplinas” (Acta N° 12/14, p.11).

En la provincia de Río Negro, identificamos como antecedentes de la educación inclusiva el “Proyecto de Integración Escolar de los alumnos con discapacidad mental, sensorial y motora en los establecimientos educativos comunes”, reglamentado en el año 1991 mediante la Resolución CPE N° 1.331/1991. Este proyecto fue clave para habilitar otras trayectorias escolares posibles, siendo la educación especial la encargada de llevar adelante las prestaciones y servicios tal como lo indicaba la Ley N°2.055 del año 1985. El mismo se sostuvo por dos décadas, hasta su derogación por la Resolución de CPE N° 3.438/2011, la cual estableció, desde un paradigma de inclusión educativa, los “Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio”. Consideramos de relevancia enfatizar, que al año siguiente, se sanciona la Ley Orgánica de Educación N°4.819/2012 que adhiere a los principios de una educación inclusiva, pluralista e intercultural. En línea con lo expresado en la Resolución anterior, expone entre los fines de la política educativa provincial el de “brindar a las personas con discapacidades temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades y el ejercicio de sus derechos” (Artículo 10, inciso “m”).

En relación a la Resolución CPE N° 3.438/2011, normativa vigente para diseñar y acompañar las trayectorias de estudiantes con discapacidad, en sus consideraciones explicita la necesidad de modificar la organización del sistema de enseñanza en pos de atender, desde nuevos marcos conceptuales, los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad en el marco de una escuela inclusiva. La misma postula un marco teórico que desarrolla conceptos centrales de la educación inclusiva y el enfoque social de la discapacidad para atender a las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad. Asimismo, regula, entre otras cuestiones, las misiones y funciones del Equipo de Apoyo a la Inclusión que acompañará sus trayectorias.

Dentro de los lineamientos generales para acompañar las trayectorias de los y las estudiantes con discapacidad, la resolución establece la realización de la evaluación psicopedagógica “cuando la condición de discapacidad del alumno/a sea detectada durante su trayectoria por alguno de los Niveles, (...) para el diseño de adecuaciones curriculares y apoyos” (p.20). Por último y a los fines de nuestra investigación resulta central destacar que la concepción de evaluación psicopedagógica que se promueve desde lo normativo, parte de concebir a la discapacidad desde un modelo social. En este sentido, la resolución establece evaluar las necesidades educativas de los y las estudiantes en la interacción con su contexto, pudiendo dar cuenta de los aspectos personales que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje; las habilidades para la vida diaria; sus fortalezas e intereses; el nivel de competencia curricular y las posibilidades de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento; la

interacción con su contexto familiar, escolar y comunitario; la necesidad de asistencia personalizada y modelos didácticos-pedagógicos que favorezcan una trayectoria integral. En línea con lo anterior, el documento “Caracterización y evaluación psicopedagógica, en base a la Res. CPE N° 3.438/2011” producido en el año 2015 por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro, avanza en esta perspectiva. En el próximo apartado analizamos algunos de sus aportes.

3.4 La evaluación psicoeducativa desde una perspectiva inclusiva

El Documento “Caracterización y evaluación psicopedagógica, en base a la Res. CPE N° 3.438/2011” del año 2015, propone ampliar la mirada y concebir a la evaluación, a partir de los aportes de Engëstrom (1987), como un sistema de actividad (que incluye artefactos de mediación, sujeto, objeto, reglas, comunidad y división del trabajo) donde la evaluación psicopedagógica, sin perder su carácter situacional y mediado, tiene que ser entendida como "una práctica al interior de un sistema de enseñanza y aprendizaje escolar” (Amado, 2015, p. 6).

Los elementos que constituyen el sistema de actividad serán resignificados en función del paradigma que enmarque la evaluación. Desde un modelo de integración, los conceptos, técnicas e instrumentos que subyacen parten de un enfoque clínico, entendiendo a la discapacidad desde un saber médico. La tarea de evaluar se le asigna a profesionales especializados en la administración de pruebas psicométricas, las cuales serán insumo para establecer las indicaciones que orienten las propuestas de enseñanza. A excepción de quienes evalúan, el resto de las personas involucradas en el acompañamiento (docente de ciclo, grado o sección y docente integrador) asumen un rol pasivo ante el diseño y/o construcción de las orientaciones. Quien es evaluado/a es ubicado/a en una posición de objeto de intervenciones rehabilitadoras y compensatorias.

En contraposición, la evaluación comprendida desde el paradigma de la educación inclusiva entiende a la discapacidad como un constructo complejo resultante de la relación que se establece entre sujeto y contexto. En lo referido al proceso de evaluación, la misma será “la resultante de triangular o integrar información proveniente de diversas fuentes: familia, profesionales externos, docentes, profesionales de ETAP y EE” (Amado, 2015, p. 8). Asimismo, el o la estudiante como sujeto de derecho es considerado actor activo en la toma de decisiones.

En este sentido, recuperamos los aportes de José Antonio Castorina (2017) respecto a la categoría de marco epistémico para pensar las concepciones en torno a la evaluación psicopedagógica. El mismo refiere a un conjunto de principios y valores que subyacen a la práctica profesional, los cuales determinan los modos en que se formulan los problemas, las categorías teóricas y el hacer procedimental. Tal lo plantea el autor:

Se trata de un sentido común académico, que consta de una versión simplificada y no argumentada de las filosofías vigentes en un contexto histórico, que se impone (...) y que lleva a considerar “naturales” ciertas preguntas y ciertos enfoques de los problemas. (p.22)

Es decir, este conjunto de principios teóricos, de valores, de sentidos comunes que atraviesan las prácticas profesionales de los equipos técnicos influyen en la concepción de enseñanza y aprendizaje, de educabilidad, de sujeto y consecuentemente en los modos de analizar la demanda y diseñar e intervenir en el proceso de evaluación.

Este mismo autor menciona dos enfoques que operan en la intervención psicopedagógica, uno de ellos es el marco epistémico de la escisión (MEE), el cual está anclado en un dualismo que disocia implícitamente naturaleza y cultura. Cuando la disociación se produce en términos de naturaleza las capacidades cognitivas son concebidas como fijas y medibles, por lo que se emplean pruebas estandarizadas que procuran alcanzar precisión y objetividad. De esta manera, se deja por fuera el contexto escolar (aula, propuesta pedagógica, relaciones con pares y docentes, etc.) y aquellos análisis en términos cualitativos.

Respecto al segundo enfoque, el autor postula el marco epistémico relacional (MER) como alternativa superadora de la disociación: “se trata de un complejo entramado de relaciones que constituye a las entidades: entre sujeto y objeto, naturaleza y cultura, individuo y sociedad, interno y externo” (2017, p.30). La unidad de análisis se centra en las relaciones que se establecen entre el sujeto y el contexto. En este sentido, se asume otro modo de problematizar e intervenir que permita articular lo observado con las teorías, el sujeto con el objeto de conocimiento y los valores epistémicos con los acontecimientos, desde una perspectiva vigotskiana. Las evaluaciones dinámicas, amparadas en la idea de Zona de Desarrollo Próximo apuestan a una mirada prospectiva que “supone una interrelación entre lo que sabe y lo que sabrá con ayuda de otro, entre el individuo y las condiciones sociales (y la transmisión social del saber), entre el sujeto del aprendizaje y la cultura que se le propone” (2017, p. 34).

Considerando los desarrollos teóricos expuestos hasta aquí, se podría afirmar que para generar prácticas de evaluación desde un paradigma inclusivo que entienda a la discapacidad desde un modelo social resulta necesario pensar y sostener intervenciones ancladas en un modelo epistémico relacional para superar la mirada disociada entre naturaleza y cultura, focalizando en las relaciones que se establecen entre el sujeto y el contexto.

3.5 Historizando la conformación de los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico

De acuerdo a lo mencionado en los distintos apartados respecto a los paradigmas educativos en relación a la diferencia, las concepciones de la discapacidad y las concepciones de evaluación psicoeducativa, consideramos de relevancia historizar la conformación de los ETAP en nuestra provincia. Entendemos que dichos desarrollos conceptuales han tenido implicancia para ir gestando y configurando los distintos momentos de la orientación escolar. Al respecto, Sandra Bertoldi y María del Carmen Porto (2008) señalan que la historia de los Equipos Técnicos en la Provincia de Río Negro comienza a constituirse a finales de la década del 70. En el año 1978 por Resolución N°123/1978 la asistencia técnica se materializa en la figura del Técnico Docente. Según las autoras, este dispositivo se caracterizaba por ser unidisciplinar, cumpliendo funciones al interior de la escuela y trabajando de forma individual con el/la alumno/a. Su labor se sustentaba bajo principios teóricos positivistas, con fuerte predominio del uso de técnicas psicométricas que permitían “orientar adecuadamente” los trayectos escolares. Tal como señalan Silvia Barco y Marcelo Mango (1999) bajo argumentos técnicos-pedagógicos se buscaba organizar los grupos de manera homogénea, clasificándolos en “lentos” y “rápidos” a través de la elaboración de diagnósticos, resultantes de pruebas de madurez y actividades de aprestamiento, que respondían a un modelo médico-rehabilitador.

Con la vuelta a la democracia se crea en Río Negro, en el año 1986, por Resolución 1.831/1986 el Servicio de Apoyo Técnico (SAT). Dicho servicio se configura como un equipo interdisciplinario con estructura autónoma, que funcionaba fuera de la escuela, desde una perspectiva que contemplaba un abordaje institucional y preventivo. En este sentido, la mirada estaba puesta en el trabajo con las y los adultos por sobre las técnicas psicométricas y estandarizadas. Sus funciones tenían que ver con atender las situaciones problemáticas que podían surgir a nivel institucional, integrar los Consejos de Convivencia, realizar procesos de orientación

vocacional y formar parte de los Equipos Integradores en el marco del “Proyecto de Integración de Alumnos con Discapacidad”. En relación a esto último, la tarea consignada en la resolución, indicaba:

Trabajar en la caracterización psicopedagógica funcional del alumno a través de las siguientes técnicas investigativas: observación, entrevistas (con alumnos, padres, docentes, profesionales de la salud, etc.), test, pruebas pedagógicas y otras que se consideren relevantes en la información que proporcionan para la caracterización mencionada. Confeccionar el informe y orientar a los maestros de educación común y especial con pautas psicopedagógicas que deriven de la caracterización efectuada para la elaboración del PEI. (Res. CPE N°855/1993)

Vale destacar de este tiempo, la promoción de prácticas democráticas desde un hacer institucional por parte de los SAT. Dichas prácticas posibilitaban mirar más allá del caso, centrando la intervención en la prevención y en un abordaje institucional. Asimismo, en lo que respecta a los procesos de evaluación se reconoce la ampliación a técnicas de tipo cualitativas en pos de habilitar la participación de estudiantes, familias y otros profesionales.

Las políticas neoliberales de los años 90 producen un fuerte impacto socioeconómico, lo que conlleva a la supresión de los SAT dado el ajuste presupuestario que se implementa en materia educativa en la provincia de Río Negro. Esta situación genera descontento y malestar en la comunidad educativa provincial y ante estos reclamos se crean los ETAP mediante la Resolución CPE N°200/1996. Estos equipos se constituían, en nivel primario, con dos cargos, uno del área pedagógica que podía ser cubierto con un perfil de técnico psicopedagogo, pedagogo o asistente educacional, y otro cargo de técnico asistente social. Funcionaban fuera de las escuelas y dependían de las Supervisiones Zonales. En cuanto a sus funciones, la normativa establecía:

Elaborar estrategias de acción para las instituciones educativas sobre la base de los diagnósticos y la priorización de las problemáticas emergentes (...) y en relación con el proceso de integración de alumnos con discapacidad en forma conjunta con el Supervisor con quien desempeñan la tarea. (Res. CPE N° 200/1996, p.11)

Lo explicitado en la resolución respecto a las misiones y funciones da cuenta de un corrimiento en la perspectiva de abordaje, estableciendo una vuelta a la intervención individual centrada en “el caso”. Además, se hace hincapié en la atención de los emergentes dejando de lado la tarea preventiva.

En el marco del descontento de la comunidad educativa producto de las políticas de ajuste implementadas en la década del 90, y las tensiones producidas entre las instituciones escolares y los alcances de la intervención, se procede a reestructurar los ETAP. Con la Resolución CPE N°1.946/2004 se inaugura la reorganización de la estructura, incorporando nuevos perfiles y postulando un abordaje interdisciplinar. En sus considerandos se explicita:

“-QUE los cambios sufridos por la situación socioeconómica y sociocultural de nuestro país en los últimos años, han incidido negativamente en las instituciones educativas, ocasionando dificultades en el aprendizaje de alumnos y alumnas;

-QUE estas dificultades, por su grado de complejidad y característica de la demanda, exceden las posibilidades de intervención de los equipos docentes de manera exclusiva, ya que requieren abordajes interdisciplinarios que permitan la atención integral del proceso educativo;

-QUE por lo expuesto se hace necesario reorganizar la estructura y funciones de los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico a fin de adecuarlos al nuevo escenario institucional”. (Res. CPE N° 1.946/2004, p. 1)

La nueva estructura dispone la incorporación, en nivel primario, de los cargos de técnico/a fonoaudiólogo/a, técnico/a psicopedagogo/a y técnico psicólogo/a, a los cargos ya existentes de técnico/a pedagogo/a y técnico/a asistente social. Expone además, los aportes que cada perfil contribuirá desde su formación profesional al trabajo interdisciplinar. Al respecto, Bertoldi y Porto (2008) expresan que si bien se visualizaron mejoras en las condiciones estructurales a partir de la reestructuración, no se logró desactivar la tensión entre las escuelas y los ETAP en relación a los alcances de intervención.

Ese mismo año, con la Resolución CPE N°3.748/2004 se resignifican las misiones y funciones de los ETAP, desde una perspectiva de abordaje preventivo e institucional. En este sentido, se enfatiza en el trabajo con los y las adultas presentes en la escena escolar desde un enfoque institucional, formulando acuerdos, contratos pedagógicos ante situaciones que repercutan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo la resolución indica el trabajo articulado con otras instituciones. En lo concerniente a nuestro tema de investigación, establece dentro de sus funciones:

Realizar evaluación socio-psico-pedagógica de alumnos cuya causal de dificultad en el aprendizaje sea presumiblemente una patología o discapacidad, a fin de analizar y definir la conformación de equipo integrado, junto a la escuela especial e inter-consulta con el área de salud si fuera necesario. (Res. CPE N° 3.748/2004, p.2)

Hasta aquí la historización de la conformación de los ETAP y el establecimiento de sus misiones y funciones, evidencia, tal lo señalan Diana Martín y Cecilia Musci (2015) que a pesar de que la normativa prescribe un abordaje preventivo e institucional, en la práctica profesional coexisten diversos modelos de asesoramiento. Siguiendo a las autoras, podemos identificar tres grandes modelos, a saber: el modelo psicométrico, el modelo clínico y el institucional. El primero, se centra en el aspecto individual y establece un pronóstico académico-profesional en base a la elaboración de un diagnóstico que contempla capacidades, aptitudes e intereses, mediante la ejecución de tests. El segundo, se basa en el diagnóstico del estudiante con algún tipo de dificultad, apoyándose en la realización de test para pensar y elaborar orientaciones, concibiendo que las capacidades son modificables con una adecuada intervención. Finalmente el tercer modelo, el institucional, parte de la premisa de que la mejora institucional compromete a todos los actores escolares, recupera las voces de los y las docentes para pensar en forma colaborativa, desde la implicancia y la corresponsabilidad. No obstante, tal lo plantea Daniel Korinfeld:

A pesar de la crítica que propuso un descentramiento del individuo, como foco de las problemáticas, “el alumno problema” no ha dejado de ocupar el centro de la escena. La perspectiva “gabinetista”, muy probablemente atraviesa y tensiona la tarea cotidiana de los profesionales, más allá de sus enunciados y referencias teórico prácticas. (2003, p. 1)

En este sentido y considerando lo planteado por el autor, resulta un desafío cotidiano intervenir desde una perspectiva institucional y concebir los procesos de evaluación psicoeducativa desde un enfoque de la educación inclusiva, atendiendo a la concepción de discapacidad propuesta por el modelo social, tal lo postulan los marcos normativos vigentes.

4. Consideraciones Metodológicas

4.1 Contexto de la investigación

El área de localización de la investigación se dio en el Valle Medio de la provincia de Río Negro, ubicada en la Patagonia Argentina. Esta región está conformada por las localidades de Pomona, Lamarque, Luis Beltrán, Choele Choel, Darwin, Belisle y Chimpay. En lo referido a la organización del sistema educativo provincial vale mencionar que, en la localidad de Choele Choel, se emplaza la Sede Supervisiva que congrega las distintas supervisiones de los niveles obligatorios y modalidades. Dicha sede comprende dos Zonas Supervisivas de Nivel Inicial, tres Zonas Supervisivas de Nivel Primario, dos Zonas Supervisivas de Nivel Secundario, una Zona de Educación Primaria de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y una Zona de la modalidad de Educación Especial.

En esta investigación se puso el foco en los ETAP de Zona Supervisiva de Educación Primaria (SEP) Zona II y Zona III, que conforman Equipo de Apoyo a la Inclusión con el Equipo Técnico de la Escuela de Educación Especial⁴ de la localidad de Choele Choel.

La Zona SEP II acompaña un total de ocho escuelas ubicadas en las localidades de Luis Beltrán y Choele Choel. Integra Equipo de Apoyo a la Inclusión con las escuelas de educación especial (E.E.E) de Lamarque y Choele Choel, compartiendo con la E.E.E de Choele Choel tres escuelas emplazadas en dicha localidad. Por su parte, la Zona SEP III está conformada por un total de nueve escuelas ubicadas en Choele Choel, Darwin, Belisle y Chimpay, las cuales establecen configuración de apoyo con la E.E.E de Choele Choel.

Cada zona cuenta con un Equipo supervisivo compuesto por: Supervisor/a, Secretario/a Pedagógico/a y un ETAP con distintos perfiles: Técnico/a Psicopedagogo/a, Técnico/a Pedagogo/a, Técnico/a Social y Técnico/a Psicólogo/a. El cuadro siguiente detalla cantidad de cargos, tipos y turnos en las SEP de ambas zonas.

⁴ Dicho equipo está integrado por: Asistente Educacional, Asistente Fonoaudiólogo/a y Asistente Social quienes desempeñan sus funciones en la sede de la Escuela Especial.

	S.E.P Zona II- Valle Medio 1	S.E.P Zona III- Valle Medio 1
Turno Mañana	1 cargo de Técnico/a Psicólogo/a 1 Técnico/a Psicopedagogo/a	2 cargos de Técnico/a Psicopedagogo/a, 1 cargo de Técnico-a Asistente Social
Turno Tarde	2 cargo de Técnico/a Psicopedagogo/a 1 cargo de Técnico/a Pedagogo/a 1 cargo de Técnico/a Asistente Social	1 cargo de Técnico-a Pedagogo-a 1 cargo de Técnico-a Psicólogo-a

Cabe mencionar que por falta de perfiles Técnico/a Fonoaudiólogo/a en la zona, desde las Supervisiones de Nivel Primario se solicitó la refuncionalización de dicho perfil por el cargo de Técnico/a Psicopedagogo/a.

4.2 Enfoque metodológico, técnicas de recolección de datos, estrategias de procesamiento y análisis

Considerando que los objetivos de nuestra investigación buscaron, por un lado analizar las evaluaciones psicoeducativas realizadas a estudiantes que ingresaron a lineamientos de inclusión y, por otro lado, relevar la perspectiva de quienes integran los ETAP respecto de la realización de las evaluaciones psicoeducativas, asumimos una perspectiva metodológica cualitativa. Ésta se caracteriza, según los aportes de Sautú (2003), por su carácter holístico e intensivo, el cual trata de captar los elementos claves de la realidad estudiada, su lógica y reglas implícitas y explícitas, como así también las percepciones, ideas, emociones e interpretaciones de los agentes sociales quienes

ocupan un lugar central en la investigación. En este tipo de metodología, los datos son recabados en la situación real, en el campo, en los discursos espontáneos, en los documentos de la vida de la gente o de sus instituciones.

Atendiendo a nuestro posicionamiento metodológico, una de las técnicas de recolección de datos que se implementó para alcanzar el primer objetivo tuvo que ver con el análisis documental de fuentes secundarias.

Las fuentes secundarias que analizamos en este estudio fueron los informes de evaluaciones psicoeducativas realizadas a estudiantes que ingresaron a lineamientos de inclusión según Res. CPE N°3.438/2011 durante su escolaridad primaria. El recorte parte de consultar los informes realizados durante los años 2018 y 2019, donde la conformación como Equipo de Apoyo a la Inclusión se realizó con la Escuela Especial de la localidad de Choele Choel. De la consulta realizada en ambas zonas supervisivas, recuperamos un total de once informes de evaluación psicoeducativa, cinco realizados en el año 2018 y seis en el año 2019. De los mismos, tres corresponden a la SEP Zona II y los ocho restantes a la SEP Zona III. Para su análisis se establecieron tres dimensiones. La primera vinculada a reconocer a las y los actores que se mencionan e intervienen en los informes de evaluación psicoeducativa. Una segunda dimensión puso el foco en cómo se evalúa atendiendo a las técnicas y a los instrumentos utilizados. Y por último, la tercera dimensión analizó aquellos aspectos que se evaluaron en/de los y las estudiantes en estas evaluaciones psicoeducativas.

Por otro lado, en función del segundo objetivo planteado se empleó la técnica de entrevista, con la finalidad de recuperar las voces de integrantes del ETAP que llevaron a cabo el proceso de evaluación psicoeducativa y la realización de los informes. De un total de doce perfiles que participaron en la elaboración de las respectivas evaluaciones, aceptaron concretar la entrevista seis, cinco de ellas con titulación en psicopedagogía y una en psicología.

El modelo de entrevista adoptado fue semiestructurado y se establecieron un total de ocho preguntas que permitieron orientar la conversación (ver Anexo 1-Instrumento de entrevista). En el instrumento de entrevista construido se pueden discriminar tres grandes grupos de preguntas. En una primera parte se presentaron interrogantes vinculados al proceso de evaluación y marcos normativos de referencia, luego aspectos relacionados con el informe de evaluación psicoeducativa y por último, preguntas que apuntaron a la revisión de los modos de evaluar. Para la realización de las mismas se acordó un día y horario de encuentro virtual a través de la plataforma Google

Meet, realizando grabación y posterior transcripción de las respuestas dadas. En función de la información recabada, se plantearon cuatro dimensiones de análisis que procuraron dar cuenta de la perspectiva de las entrevistadas respecto de: quién, cómo y para qué evaluar; marcos normativos de referencia al momento de evaluar; técnicas e instrumentos utilizados; y reflexiones acerca de los modos de evaluar y escribir el informe.

En el próximo apartado se describen y analizan, en primer lugar los resultados obtenidos de las fuentes documentales secundarias, y en segundo lugar, la información recabada de las entrevistas realizadas, a partir de las dimensiones mencionada.

5. Análisis e interpretación de resultados

5.1 Los informes de evaluación psicoeducativa realizados a estudiantes para el ingreso a lineamientos de inclusión

5.1.1 Actores que se mencionan e intervienen en los informes de evaluación psicoeducativa

En el marco de esta investigación, cuando nos referimos a quiénes participan en los informes de evaluación psicoeducativa no aludimos solamente a quién es el o la profesional que administró o firma la evaluación, sino que consideramos quiénes están presentes, se mencionan o intervienen en estas evaluaciones. Desde esta perspectiva, al analizar el corpus se identifica la participación de técnicos/as, familias, docentes y estudiantes, cada uno de estos actores participa de manera diferenciada. Considerando lo explicitado en la portada de los informes, las evaluaciones fueron realizadas por integrantes de los ETAP. De un total de once informes, en seis aparece como perfil interviniente sólo el de técnica psicopedagoga. Dada la conformación de los equipos, en las evaluaciones restantes, aparecen en tres de ellas, los cargos de técnica psicóloga y técnico/a pedagogo/a, y en otras dos el cargo de técnica pedagoga y técnica psicopedagoga. Cabe aclarar que las personas que ocupaban los cargos de Técnico/a Pedagogo/a al momento de realizar estas evaluaciones, eran profesionales con titulación en psicopedagogía. De acuerdo a lo mencionado se visualiza, en la totalidad de los informes, que los perfiles “psi” asumen un rol activo en las acciones que hacen al proceso de evaluación y a la redacción del informe, son quiénes gestionan y llevan a cabo las distintas acciones: entrevista con la familia, entrevista con el/la docente, observación áulica y de recreo, empleo de técnicas proyectivas, madurativas y pruebas pedagógicas.

Otro actor interviniente que se menciona en las evaluaciones es la familia a quienes en la mayoría de las evaluaciones se les realiza una entrevista de la cual se desprenden datos que se vinculan a la conformación familiar, hitos del desarrollo referidos centralmente al embarazo y a los primeros aprendizajes del desarrollo motor y cognitivo, consultas médicas y trayectoria escolar. Cabe mencionar, que de la totalidad de los informes, sólo uno no cuenta con entrevista a la familia explicitando las dificultades que impidieron concretarla. Tres de las evaluaciones hacen mención sólo a los hitos del desarrollo y dos sólo recuperan aspectos de la trayectoria escolar. De los demás

documentos, dos refieren a hitos del desarrollo, trayectoria escolar y consultas médicas. De los restantes, dos referencian conformación familiar, hitos del desarrollo y consultas médicas. Sólo uno refiere a todos los aspectos antes mencionados. Por lo tanto, se evidencia que si bien no todas las evaluaciones apuntan a obtener información acerca de las mismas dimensiones, en la mayoría se recuperan aspectos referidos a los hitos del desarrollo. Esto invita a pensar que prima una concepción de desarrollo asociada a parámetros de normalidad, y que si algo de “lo esperable” no acontece en el tiempo evolutivo, es signo de anomalía, tal como se infiere en los siguientes fragmentos:

Comenta que en su desarrollo evolutivo M. presentó algunas dificultades en el habla, recuerda que en sala de 4 años (nivel inicial) mencionaba pocas palabras y sus mensajes eran ininteligibles. (...) La niña nació por parto natural a término, sin inconvenientes, adquirió la marcha al año y medio. (Evaluación psicoeducativa N°2)⁵

B. fue una niña deseada, sin complicaciones en el embarazo, nació por cesárea. Después de nacida se dieron cuenta de las anomalías cardíacas que poseía, fue operada al mes y medio y luego al año de vida. (Evaluación psicoeducativa N°11).

Al mismo tiempo, la intervención de la familia en estas evaluaciones se limita a brindar información referente a la individualidad del o de la estudiante, por ejemplo, cómo fue el embarazo y el parto, si ha requerido de consultas y/o intervenciones médicas, cómo se dio el control de esfínteres, en qué momento adquirió ciertas habilidades motrices y/o cognitivas, entre otros. Sin embargo, no se evidencia indagación en relación a aspectos vinculados a la vida diaria, rutinas, gustos e intereses y modos de relacionarse en otras instituciones y/o contextos que podrían considerarse aspectos centrales para construir trayectorias educativas relevantes y significativas desde un marco de educación inclusiva.

Otro actor que interviene en las evaluaciones son los y las docentes. Su voz aparece en un primer momento cuando se expresa el motivo de la demanda que se enuncia de modo diverso en los informes analizados. En algunos se alude a “problemas de aprendizaje”, en otros a la necesidad de “indagar aspectos relacionados al aprendizaje del estudiante”. Sólo en dos documentos se cita de manera directa la voz del o la docente:

⁵ Las once evaluaciones psicoeducativas analizadas se enumeraron del N° 1 al 11 para utilizar referencias en este apartado.

Niña que presenta dificultades en su proceso de aprendizaje, reconoce números hasta el 30, y en cuanto a la lecto-escritura identifica sólo algunas vocales. (Evaluación psicoeducativa N°2)

Se distrae fácilmente, requiere atención personalizada para realizar alguna actividad. Dificultades en los aprendizajes escolares, lectoescritura. (Evaluación psicoeducativa N°5)

Estos modos de enunciar el motivo de la demanda se asocian con una concepción individualizante de la discapacidad, vinculada a las limitaciones del sujeto, que señala que “las dificultades” o “los problemas” son de quien no aprende dejando por fuera el contexto. Se trata de una mirada emparentada con un modelo médico más que con un modelo social de la discapacidad coherente con el modelo inclusivo y con las normativas vigentes que regulan estas evaluaciones.

A lo largo de los informes analizados no se profundiza en preguntas acerca de la enseñanza o del contexto, de las barreras al aprendizaje y a la participación, preguntas que podrían haber resignificado la demanda para pensar posibles intervenciones desde el paradigma de la educación inclusiva. Por el contrario, las acciones realizadas que se describen en el proceso de evaluación no recuperan el entorno y refuerzan la idea de que las dificultades son inherentes al sujeto, predominando de esta manera un modelo de asesoramiento clínico.

Si bien todos los informes señalan que se ha realizado una entrevista con el o la docente, solo cuatro de ellos refieren de forma breve algún aspecto de lo conversado:

La docente de grado ha referido importantes regresiones en sus aprendizajes, esto no permite la transferencia de los contenidos abordados a otras situaciones. (Evaluación psicoeducativa N°2)

La docente refiere que se interesa por las actividades requeridas pero en general no logra iniciarlas sin acompañamiento. Copia del pizarrón las palabras, la fecha, pero no comprende lo que tiene que realizar. (Evaluación psicoeducativa N° 4)

A pesar de que en los documentos se registran aspectos vinculados a la alfabetización inicial en lectura, escritura y en matemática, no es posible corroborar si los datos fueron recabados mediante la entrevista o se obtuvieron a través de pruebas pedagógicas y/o observaciones áulicas, dado que esto no se explicita en los documentos analizados.

Un aspecto a destacar es que lo que se retoma en los informes como resultado de la entrevista con el o la docente, no avanza en aspectos relacionados al saber didáctico que podrían resultar un insumo interesante para evaluar y diseñar los apoyos del o de la estudiante. Es decir, no hay referencias acerca de los propósitos, las estrategias metodológicas, los recursos y materiales didácticos que se implementan en las prácticas de enseñanza que permitan conjeturar cuáles podrían sostenerse o cuáles deberían modificarse. Por lo tanto, se puede inferir que el interés de recuperar esas voces está centrado en el saber respecto al evaluado, sin hacer un ejercicio reflexivo de la propia práctica para visualizar e identificar cuáles son las barreras al aprendizaje y a la participación que se producen en la interacción entre el/la estudiante y su contexto y con qué recursos se cuentan para diseñar los apoyos. De esta manera se reafirma una concepción de la discapacidad centrada en el déficit y limitaciones del individuo.

En la totalidad de las fuentes consultadas, se enuncian datos del o de la estudiante: nombre completo, DNI, fecha de nacimiento, edad, grado, turno. No obstante, no se hace explícita su participación desde un rol activo en el proceso de evaluación y tampoco obran en los informes analizados producciones, decires de parte de los y las estudiantes que pudieran dar cuenta de su participación en este proceso. Se trata de sujetos que ocupan un lugar pasivo en la evaluación, siendo, de hecho el objeto de éstas y no siendo concebidos como sujetos intervinientes. Tal como se mencionó en apartados anteriores, este modo de concebir al sujeto de la evaluación se relaciona con una concepción anclada en un paradigma de la integración, donde el evaluador es poseedor del saber hacer y el saber mirar.

En resumen, y a partir del análisis realizado se puede afirmar que el perfil de Técnico/a Psicopedagogo/a es el que asume un rol activo en la realización de la evaluación psicoeducativa, al ocupar el lugar de un saber especializado que habilita y orienta el hacer. Por su parte, las familias son consultadas para recabar información acerca de aspectos individuales del sujeto, sin visualizarse en lo escrito, cómo acontece la interacción del sujeto con el entorno, cómo es su vida cotidiana, cuáles son sus gustos e intereses. Por otro lado, los y las docentes son quienes inician la demanda de evaluación psicoeducativa de los y las estudiantes, en general, apoyándose en decires anclados en lo que el/la estudiante “no puede”, “no logra”, centrando, por lo tanto, la mirada en el sujeto e invisibilizando el contexto. Por último, el lugar de los y las estudiantes que son evaluados queda subordinado a la pasividad, siendo ubicados en la posición de objeto de intervención, objetos a ser mirados/as, evaluados/as, sin voz activa durante este proceso, y de manera consecuente en las orientaciones que se formulan. Considerando los aportes de Engeström (1987) quien concibe a

la evaluación como un sistema de actividad, puede afirmarse que el ejercicio del rol de los/las actores/as involucrados/as se correlaciona con un modelo de la integración. Asimismo, se vislumbra que en las evaluaciones prima una concepción individualizante de la discapacidad, donde la diferencia es entendida como carencia, déficit, minusvalía, falta y no como potencial. Esta idea se contrapone con el paradigma de la educación inclusiva que debería orientar estas evaluaciones y desde el cual se entiende a la persona con discapacidad en la interacción con el contexto.

5.1.2 Cómo se evalúa: técnicas e instrumentos

En cuanto a las técnicas e instrumentos empleados en el proceso de evaluación, todos los informes psicoeducativos, enuncian la realización de entrevistas, la administración de técnicas proyectivas, madurativas y pruebas pedagógicas. Tal como se analizó en la dimensión anterior, la entrevista con la familia y con las y los docentes se realiza para recabar información acerca de los aspectos individuales del o la estudiante.

En relación a las pruebas psicométricas, del total de evaluaciones, seis referencian la realización del Test de Inteligencia para Niños WISC IV⁶ y formulan un párrafo con los resultados obtenidos.

Se administró el test de inteligencia WISC IV, el mismo arroja cuatro puntajes Índices comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria operativa, velocidad de procesamiento y un CIT (coeficiente intelectual total) este último es significativamente descendido para su edad cronológica. (Evaluación psicoeducativa N°2)

De los seis informes, tres explicitan los resultados con datos cuantitativos. Uno de ellos expresa: “en conclusión F. de 8 años de edad obtuvo un CIT de 49 que se corresponde con un rendimiento intelectual extremadamente bajo según baremos de WISC IV” (Evaluación psicoeducativa N°4). Del mismo modo, en la Evaluación psicoeducativa N° 6 se enuncia: “de

⁶ Test de WISC IV: Escala Wechsler de Inteligencia para Niños. Es un instrumento clínico de aplicación individual para la evaluación de la capacidad cognoscitiva de niños/as desde los 6 años hasta los 16 años; proporciona subpruebas y puntuaciones compuestas que representan el funcionamiento intelectual en dominios cognoscitivos específicos, así como una puntuación compuesta que representa la capacidad intelectual general.

acuerdo a los resultados obtenidos se observa que en los índices de comprensión verbal y razonamiento perceptivo, su desempeño es descendido, encontrándose por debajo de la media”.

Sólo uno de los informes explicita la implementación del Test de Raven⁷, concluyendo: “[...]puntaje: 12, percentil: 10, rango IV. Capacidad intelectual inferior al término medio” (Evaluación psicoeducativa N° 1).

A partir del análisis realizado, es importante mencionar que en los informes consultados no se recuperan aspectos vinculados al modo o estilo de resolución, estrategias utilizadas y descripción de la conducta del sujeto ante la realización del test, sino que directamente se expone, como se ejemplifica más arriba, una sumatoria de los resultados obtenidos. Por lo tanto, se evidencia que se le asigna preponderancia en el valor otorgado al resultado cuantitativo. El puntaje define, bajo la supuesta objetividad y rigurosidad de la técnica, el desempeño cognitivo del o la estudiante.

Respecto a las pruebas proyectivas, también utilizadas para medir la “madurez intelectual”, los once informes referencian la administración de la técnica del Test Gestáltico Visomotor de Bender⁸. Explicitando en su mayoría la observación de indicadores de organicidad y/o emocionales, estableciendo una comparación respecto a la edad cronológica. En este sentido, un informe de evaluación referencia: “en el desempeño de S. de 8 años de edad cronológica, se evidencia un desfase significativo de la percepción viso-motriz con respecto a lo esperado para su edad cronológica. Indicando un funcionamiento deficiente” (Evaluación psicoeducativa N° 3). En la misma línea, la evaluación psicoeducativa N° 11 explicita: “en el BENDER: Su edad de maduración visomotora se encuentra descendida, en relación al promedio de los niños de su edad, observándose dificultad en la organización visual, con evidencia de signos de organicidad”.

Asimismo del total, tres informes esbozan como conclusión de este test, la edad equivalente del/la evaluado/a: “refleja inmadurez en su percepción visomotriz de dos años y medio aproximadamente” (Evaluación psicoeducativa N° 2); “su edad de maduración visomotora es de cinco (5) años” (Evaluación psicoeducativa N°10). Lo explicitado en estas citas respecto a la edad

⁷ El Test de las Matrices Progresivas de Raven, es una prueba no verbal utilizada para medir la habilidad de pensamiento abstracto, razonamiento y analogías.

⁸ El Test de Bender es una prueba perceptiva y proyectiva, que consiste en reproducir nueve figuras. Se utiliza para evaluar la percepción visomotora, la integración visoespacial y la capacidad para reproducir formas y patrones.

equivalente pretende afirmar que existen logros, habilidades, aprendizajes esperables para un determinado tiempo.

Por su parte, lo expresado en los informes da cuenta de resultados respecto a la prueba tal lo sugiere el manual de aplicación del Test de Bender, sin entrecruzar las orientaciones de dicho manual con el hacer del sujeto evaluado. Esto se visibiliza en lo manifestado en la evaluación N°6: “se observan indicadores comunes en niños con lesión cerebral muy significativos para su edad, tales como: integración, rotación, distorsión de la configuración básica. La velocidad con la que dibuja sugiere impulsividad y escasa capacidad de atención”. Cabe mencionar que esta descripción no ofrece aportes significativos para diseñar la trayectoria y los apoyos, simplemente acentúa, desde un enfoque médico-patológico, lo escrito en el manual de aplicación.

En resumen, el análisis e interpretación que se expone del Test de Bender da cuenta de una concepción de desarrollo y aprendizaje signado por la idea de normalidad-anormalidad. Tal como acontece con el resto de las pruebas psicométricas, adquiere confiabilidad para validar el déficit y las dificultades, certificando en términos medibles y cuantificables la cuestión limitante que porta el sujeto.

Además, en la totalidad de las evaluaciones psicoeducativas se empleó el Test de Dibujo de la Figura Humana (DFH)⁹ a partir del cual se desprenden resultados asociados a la “madurez intelectual” persistiendo tal como se señaló más arriba, un predominio por lo cuantitativo, con el agregado de indicadores emocionales. En los informes se lee: “la prueba proyectiva del DFH, arroja un nivel de capacidad intelectual normal bajo (CI:70-90) con indicadores emocionales que manifiestan inseguridad, retraimiento e inestabilidad” (Evaluación psicoeducativa N° 10). De igual modo en la Evaluación psicoeducativa N°8, se enuncia: “el Test del Dibujo de la Figura Humana indicaría un desarrollo madurativo normal bajo. (...) El dibujo presenta una integración pobre, con indicadores de inmadurez emocional”.

Otras técnicas proyectivas administradas fueron, el Test de la Familia Kinética¹⁰ en seis evaluaciones, y el Test de la Casa-Árbol-Persona (HTP)¹¹ presente en cuatro informes. Los datos

⁹ El Test del Dibujo de la Figura Humana es una prueba de representación gráfica que consiste en dibujar una persona. Se utiliza como test evolutivo de maduración mental y como test proyectivo para evaluar rasgos de personalidad.

¹⁰ El Test de Familia Kinética, es una prueba proyectiva de representación gráfica el cual solicita “dibujar tú familia haciendo algo”. Permite reconocer los conflictos del niño/a con su grupo familiar, y cómo se ubica en la dinámica familiar.

¹¹ El Test de la Casa-Árbol-Persona, es una técnica proyectiva que consiste en solicitar que el niño/a dibuje una casa, un árbol y una persona. Se utiliza para explorar los modos de responder del examinado/a a las presiones y exigencias ambientales.

recuperados de las producciones gráficas remiten a indicadores emocionales. En este sentido, las fuentes consultadas, refieren:

Con respecto a lo proyectado en el HTP, V. dibuja una casa pequeña, con paredes altas, sin techo, una pequeña puerta, lo que indicarían una posible introversión y necesidad de autoprotección de lo exterior, timidez, fragilidad, incertidumbre y carencias afectivas (...). Además, cabe destacar que los niños que dibujan una casa sin techo manifiestan una posible ausencia de capacidad para la creatividad y/o fantasía; puede también relacionarse con un escaso nivel cognitivo y/o trastornos de aprendizaje. (Evaluación psicoeducativa N° 9)

De igual forma, en la Evaluación psicoeducativa N° 7 consta:

En el Test del árbol aparecen elementos básicos que conforman la estructura del Yo. Se observan indicadores que demuestran cierta fragilidad y falta de seguridad en el terreno emocional. También se hacen presentes indicadores que denotan un funcionamiento primitivo y cierto infantilismo.

Tanto en el Test DFH como en el Test de Familia Kinética y HTP, identificamos que aquello que se escribe respecto a la dimensión emocional, continúa teniendo la misma lógica que en las pruebas detalladas con anterioridad. El valor está puesto en lo que se ve y hace en el momento de la administración, desconociendo al sujeto en contexto escolar, áulico y socio familiar.

En relación a las pruebas pedagógicas, el total de informes de evaluación refieren a la realización de las mismas. En los escritos se enuncia información concerniente a la alfabetización inicial en lectura (decodificación, interpretación y comprensión), escritura (copia, dictado y producciones) y matemática (numeración, operaciones y resolución de problemas). Vale mencionar que es difícil discernir si la información que se recupera proviene de las pruebas pedagógicas implementadas y/o de otras fuentes como observaciones áulicas, entrevista con docentes, entre otros.

La información se recupera en términos de aquello que el o la estudiante “no logra” o se remarca la distancia entre “lo que logra” y “lo que se espera” de acuerdo a los lineamientos curriculares de acreditación. En ocasiones, se expresan en algunas evaluaciones logros de aprendizaje. No obstante, inferimos que de manera implícita se pondera el “desfasaje” entre lo alcanzado y el grado que cursa. A modo de ejemplo, recuperamos los siguientes fragmentos:

No se observa autonomía. Diferencia letras de números, pero no conoce aún todas las letras. Se evidencia un desfase en relación a los contenidos escolares y lineamientos de acreditación. (Evaluación psicoeducativa N°3)

Logra asociar grafemas y fonemas simples, tales como "Ma" o "Me" con ayuda de soportes gráficos y la docente. Logra diferenciar números de letras. (Evaluación psicoeducativa N°6)

Logra recitar la serie numérica del 1 al 20, no logra contar oralmente en forma inversa del 10 al 0. No ha internalizado la estrategia de sobre conteo para resolver situaciones como por ejemplo $7 + 2$. (Evaluación psicoeducativa N°2)

Si bien lo que se expone en relación a las pruebas pedagógicas resulta valioso para conocer los aprendizajes alcanzados y aquellos que se encuentran en proceso, sería enriquecedor que se describieran aspectos referidos al cómo aprende, qué estrategias se emplean y con cuáles recursos se ve favorecido/a. Asimismo, no se evidencia en lo escrito cómo el o la estudiante construye aprendizajes en lo grupal, enfocando la descripción solo a la dimensión individual y al desempeño curricular de aquellos saberes considerados valiosos e importantes, desde un discurso hegemónico.

Más allá de algunas diferencias que se evidencian en la elección y selección de técnicas e instrumentos, conjeturamos que existe un modo unificado acerca del cómo evaluar. Este modo, se sustenta en el predominio de la ejecución de pruebas estandarizadas en las que prima un modelo médico-clínico de intervención, que centra la mirada en el o la estudiante y sus dificultades.

Este modelo de intervención entra en tensión con lo normado en la Res. CPE N° 3.438/2011 en lo relacionado a la evaluación psicopedagógica. Lo analizado en esta dimensión respecto al cómo evaluar y lo que aparece escrito en los informes de evaluación psicoeducativa, marca una distancia entre lo que se hace y lo que la norma establece. Siendo que la concepción de evaluación propuesta en la misma comprende evaluar “las necesidades educativas de los alumno/as en la interacción con su medio (contexto áulico, escolar y socio familiar)” (p. 21), consideramos que los escritos no dan cuenta de esta conceptualización.

Asimismo, la resolución propone indagar y analizar distintos aspectos, mencionados en el Capítulo 3 que hacen a la trayectoria escolar. Se evidencia que la mayoría de estos no son recuperados en los informes de evaluaciones. No se observa en lo escrito aspectos vinculados a las habilidades de la vida diaria, fortalezas e intereses, como tampoco se enuncian referencias de la

interacción con el contexto familiar y/o comunitario, ni modelos didácticos pedagógicos que posibiliten el diseño de una trayectoria integral. En relación a esto último, sólo se manifiesta la necesidad de “adecuaciones curriculares”. Sí se pueden identificar los aspectos personales que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje; nivel de competencia curricular y las posibilidades de aprendizaje en algunas de las diferentes áreas del conocimiento, principalmente en lengua y matemática.

De acuerdo a lo mencionado, se puede apreciar que el acento está puesto en la administración de pruebas psicométricas, proyectivas y pedagógicas. Siguiendo a Castorina (2017) y su categoría de marco epistémico de la escisión (MEE), inferimos que en el modo de evaluar subyace la disociación naturaleza y cultura. Predominando una concepción de las capacidades cognitivas como variables medibles y cuantificables, dejando por fuera la situación áulica y escolar. Retomando a Toscano (2006) entendemos que en estas evaluaciones “se estudia al niño que “tiene problemas” y no que el niño deviene en dificultades (con intervención de sus rasgos biológicos) mientras transita la experiencia educativa” (citado en Castorina, 2017, p.26).

5.1.3 Qué se evalúa de los y las estudiantes

Un aspecto central para indagar acerca de la perspectiva que se asume al realizar estas evaluaciones y el modo en que se concibe a los y las estudiantes, es la consideración de los aspectos que se evalúan. En los informes consultados se describen de los y las estudiantes aspectos pedagógicos, relación con pares y adultos e intereses.

Tal como se viene describiendo en apartados anteriores, en la mayoría de los informes el modo de escribir se inclina a destacar lo que ese o esa estudiante no puede, no logra. Vale mencionar que estos enunciados se visualizan principalmente en la descripción de aspectos pedagógicos, en los que se resaltan dificultades en la alfabetización inicial. De esta forma, se lee en los informes: “Copia: no es lograda, cuando intenta es incompleta con letras y números en espejo. (...) Lectura: no es lograda, dado que aún no reconoce las letras” (Evaluación psicoeducativa N°1). En el mismo sentido la Evaluación psicoeducativa N°10, expone:

En cuanto al área de Lengua, no reconoce vocales, escribe su nombre sola pero con dificultad, necesita que le recuerden cómo son las letras (...). En cuanto la utilización del cuaderno, se observa que no respeta el espacio del renglón. En el área de Matemática, no logra reconocer los números, no logra realizar conteo de manera mecánica.

En ocasiones, tal como se recuperó en la dimensión anterior, se enfatiza en términos de logros pero delimitando que eso “que puede” no se corresponde con lo esperado para la edad y grado que cursa. Inferimos que lo que se registra está orientado a evaluar en el o la estudiante su “perfil cognitivo” con la intención de dar cuenta y legitimar lo disruptivo entre su edad cronológica y lo que la escuela espera de acuerdo al grado que asiste. Prima entonces una supuesta ideología de la normalidad (Rosato y Angelino, 2009), en la que el desvío a la norma implicará que el sujeto reciba prácticas de reeducación para que logre alcanzar determinados aprendizajes, y de esta manera adaptarse y responder a lo que la institución exige. Al decir de Terigi (2010) se refuerza la idea de una saber monocrónico que responde al formato de escuela tradicional caracterizado por los principios de gradualidad, simultaneidad y homogeneidad, los cuales inhabilitan a pensar en múltiples cronologías de aprendizaje.

Identificamos que en seis de los once informes se hace referencia, en términos de posibilidades, a la relación entre pares y adultos. Al respecto, en la Evaluación psicoeducativa N° 11 se señala que “en las observaciones áulicas y de recreo, B. es una niña aceptada querida por sus pares, como por sus docentes”. En la Evaluación psicoeducativa N° 8, se describe a O. como “un niño predispuesto con ganas de aprender, se nota el esfuerzo que realiza en cada una de las propuestas de trabajo. La relación con sus compañeros es buena, se los ve jugar con ellos en el espacio de recreación”. Y en la Evaluación psicoeducativa N° 6 se puede apreciar: “B. asiste de manera regular a clases, siempre lo hace con buen estado de ánimo. Se encuentra cursando por segunda vez segundo grado, se ha logrado incorporar al grupo de niños de manera satisfactoria”. Cabe mencionar, que estas referencias no se recuperan con posterioridad en los informes, solo aparecen enunciados de manera acotada en los apartados de descripción general de conducta. Tampoco se retoma esta información para pensar los modelos pedagógicos didácticos, tal como plantea la Resolución CPE N° 3.438/2011.

Respecto a los intereses, en un solo escrito encontramos enunciadas, de manera breve, preferencias respecto a las propuestas pedagógicas: “demuestra mayor interés en las primeras horas y mucho más en las horas especiales. (...) muestra predisposición y agrado a las propuestas lúdicas y frente a la manipulación de recursos” (Evaluación psicoeducativa N° 9). Entendemos

que este tipo de referencias resultan útiles al momento de diseñar trayectorias para los y las estudiantes. Sin embargo, en ningún informe se alude a intereses personales de los y las estudiantes reafirmando, el lugar de pasividad que ocupan los y las evaluadas, dejando silenciadas sus voces.

Por lo expuesto hasta aquí, se evidencia en la mayoría de los informes que lo que se evalúa de los y las estudiantes está centrado en las características individuales sin considerar el contexto familiar y comunitario como espacios que constituyen su trayectoria escolar. De esta manera, el recorrido escolar estará signado por las producciones realizadas de forma individual, en el marco del proceso de evaluación. A modo de causa-efecto, lo que ese o esa estudiante pudo “demostrar” en la instancia de evaluación determinará en parte su itinerario escolar. En este sentido, la comparación entre la edad cronológica con lo esperable para el grado escolar que se enuncia en la totalidad de las evaluaciones, será lo que justifique, acompañado de un certificado médico que acredite la discapacidad, el pedido de ingreso a los lineamientos de inclusión, según la normativa vigente.

En resumen, el qué de la evaluación se establece mayormente desde un paradigma de integración, donde predomina el modelo médico, con una concepción de discapacidad arraigada a la idea de déficit y anormalidad. A su vez, prevalece un modelo de intervención clínica que se traslada al ámbito escolar y por ende deja por fuera la voz y el contexto del o de la estudiante.

5.2 La perspectiva de quienes realizan estas evaluaciones

5.2.1 Quién, cómo y para qué evaluar

En concordancia con el segundo objetivo de la investigación, se propuso relevar la perspectiva que adoptan las personas que integran los ETAP respecto a las evaluaciones psicoeducativas en el marco de la educación inclusiva. En este sentido, buscamos complementar aquello que obra en los escritos de los informes de las evaluaciones psicoeducativas con las miradas de quienes las llevaron adelante. Para ello, se indagó en un primer momento acerca de quiénes evalúan, cómo y para qué lo hacen.

La primera pregunta de las entrevistas solicitó información acerca de cómo se llevaban a cabo las evaluaciones psicoeducativas y qué actores intervenían. Respecto de los/las actores

intervinientes, la mayoría de las entrevistadas manifestaron que junto a su compañera de equipo, de la misma titulación¹², previamente se consultaban, acordaban técnicas y/o instrumentos a implementar. Cuatro de ellas describen que en el trabajo individual con el o la estudiante, una se encargaba de administrar las pruebas y la otra de registrar lo acontecido. En relación a lo mencionado, algunas de las entrevistadas expresan:

Hubo un montón de otra gente atrás que nos acompañó y ayudó, y con A. [se refiere a su colega que ocupa el cargo de Técnica Psicopedagoga] siempre íbamos juntas, nunca nos dividíamos los casos. (Entrevista N° 4)

Las evaluaciones fueron en conjunto con el otro perfil psicopedagógico, fui acomodándome a un montón de cosas que ella me iba orientando, qué cuestiones se iban a evaluar. En ese sentido fue prácticamente seguir a L. [se refiere a su colega que ocupa el cargo de Técnica Psicopedagoga]. (Entrevista N° 5)

Participamos las dos con L. [se refiere a su colega que ocupa el cargo de Técnica Psicopedagoga]. Una coordinaba y la otra registraba. Siempre en equipo se trabaja. (Entrevista N° 6)

De las entrevistadas restantes, una refiere que dialogaban y se consultaban con demás perfiles del ETAP, pero más adelante en la entrevista deja entrever que las distintas instancias de evaluación las llevaba a cabo, de manera individual la figura del técnico/a psicopedagogo/a. En este sentido, expresa: “siempre después nos sentábamos las dos e íbamos viendo caso por caso” (Entrevista N° 1) y más adelante aclara:

Si me preguntan en 2018, la psicopedagoga tenía que hacer la evaluación y el resto como que escuchaba, daba su apreciación pero no había una implicancia real. Y los otros, capaz que aportan su parte, pero quien se encarga de escribir y demás era la psicopedagoga. (Entrevista N° 1)

Otra de las consultadas, afirma que el proceso de evaluación psicoeducativa “recae” en el perfil psicopedagógico, por lo que inferimos que se realizan instancias individuales de evaluación.

¹² Cabe mencionar, tal como se explicitó en el apartado de consideraciones metodológicas, que las zonas supervisivas de Educación Primaria en Valle Medio, refuncionalizaron el cargo Técnico/a Fonoaudiólogo/a por el cargo Técnico/a Psicopedagogo/a, dada la falta de profesionales en la zona y las demandas presentadas por las escuelas. Por lo tanto, los ETAP quedaron constituidos por dos perfiles psicopedagógicos en uno de los turnos.

En la zona donde he trabajado, es una zona muy amplia, tiene muchas escuelas. Eso hace que muchas veces la evaluación psicoeducativa recaiga en el perfil del psicopedagogo, no porque los otros perfiles no hagan nada sino por la dinámica misma. (Entrevista N° 2)

De acuerdo a lo mencionado, predomina en los decires de las entrevistadas que la realización de la evaluación queda mayormente en manos del perfil del técnico/a psicopedagogo/a, confirmando así lo observado a partir del análisis de las evaluaciones en apartados anteriores. Se evidencia que esta figura adopta un rol activo y protagónico, dejando de lado la premisa de un trabajo signado por la corresponsabilidad e interdisciplinariedad. Tal como se describió en apartados anteriores, las resoluciones actuales establecen la participación en estas evaluaciones de los distintos perfiles que integran los equipos. Sin embargo, de acuerdo a lo expresado por las entrevistadas la tarea se lleva a cabo preferentemente por el/la Técnico/a Psicopedagogo/a. De este modo, inferimos una correlación con la figura del Técnico Docente (Res. N° 123/78), la cual dio origen a la orientación escolar en nuestra provincia, desde un hacer unidisciplinar. En este sentido, evidenciamos que si la realización de la evaluación se reduce a un perfil, podría obstaculizar la mirada ecológica y contextual característica de una evaluación desde el paradigma de la educación inclusiva, tal como lo propone la Res. CPE N°3.438/11. En general, las razones a las que aluden las entrevistadas para argumentar estas decisiones se vinculan a la gran cantidad de demandas y también a modos de trabajo que se sostienen en el tiempo. Esto último podría estar asociado a la dinámica de trabajo y amplitud de la zona, al respecto una de las entrevistada expresa: “(...) creo que mucho de la forma es por la cantidad de demandas, de la cantidad de estudiantes y muchas veces se atiende a lo individual” (Entrevista N° 2).

Al consultar respecto a cómo se origina la evaluación psicoeducativa, en todas las entrevistas se identifica como momento inicial la demanda planteada por la escuela y/o por el o la docente. Luego se realizan observaciones áulicas, se efectúa una entrevista con los y las docentes y familia, y en última instancia se procede al trabajo individual con el o la estudiante, con la finalidad de administrar las técnicas e instrumentos seleccionados. Al respecto la entrevistada N°4, manifiesta: “primero recibíamos la demanda de la escuela, indagar con la familia, entrevista con la docente y luego de toda esa investigación, recién nos encontrábamos con el niño”. Por su parte, en otra entrevista se expresa:

La primera parte hacíamos observaciones en el aula, entrevista con la docente que era la persona que planteaba la demanda, entrevistas con las familias, observación del cuaderno, ver cómo se desempeñaba en el aula, qué cuestiones eran las que estaban costando. (..). Y

en la etapa de evaluación trabajábamos juntas con L. [se refiere a su colega que ocupa el cargo de Técnica Psicopedagoga] en algún espacio de la escuela, una vez por semana aproximadamente manteniendo cinco o seis encuentros con el estudiante. (Entrevista N°5)

Es importante destacar que en estos fragmentos se vislumbra la implementación de técnicas cualitativas que pueden aportar datos de la interacción entre el sujeto y su contexto, aproximándose de esta manera a una evaluación pensada desde una perspectiva de la educación inclusiva.

Al respecto, otra de las entrevistadas, referencia: “se hacían observaciones áulicas, se lo sacaba al estudiante del contexto del aula para realizar la toma de la prueba. Hoy lo veo como algo disparatado, no lo volvería hacer. Viendo que las barreras están en el entorno” (Entrevista N° 3). En este punto es interesante destacar el carácter reflexivo que adquiere esta cita, como el de otras entrevistas, donde se cuestiona un hacer vinculado a un modelo clínico de intervención, abriendo camino para pensar otros modos y formatos de evaluación psicoeducativa que se acerquen a los marcos conceptuales y normativos actuales.

Otra de las preguntas de las entrevistas ahondó en la finalidad del acto de evaluar. Al respecto, dos de las entrevistadas exponen directamente que las evaluaciones psicoeducativas se realizaban para el ingreso de los y las estudiantes a lineamientos de inclusión:

Era para el ingreso a inclusión, eran muy escindidas, tenía sugerencias en relación a las faltas. Era para ese propósito: que pudieran ingresar a inclusión, obviamente de los que uno creía que tenían que ingresar. (Entrevista N° 1)

Se realizaba para ver si el estudiante iba a ingresar a inclusión, si necesitaba de apoyo de MAI, de TAE. (Entrevista N° 3)

Por otro lado, tres de las entrevistadas, asocian el para qué con un modo de dar respuesta a la demanda, la cual es expresada en términos de “alumno problema” por no “cumplir” con lo esperado para la edad y grado que cursa. En la entrevista N°5 se expresa: “A veces se realizaba ante la demanda del docente, porque había dificultades en el aprendizaje” y en la misma línea, la entrevistada N° 4 manifiesta:

En algunos casos era porque principalmente, la demanda llegaba de alguna docente, porque les costaba aprender, te decían que no iban al mismo ritmo que el resto, estaban en cuarto

grado y no habían alcanzado la lectoescritura, y se evaluaba para saber por qué ese estudiante no alcanzaba determinados aprendizajes. (Entrevista N° 4)

En ambos casos puede pensarse que las evaluaciones psicoeducativas podrían ser modos de explicar y comprobar, desde un discurso especializado, aquello que las docentes observaban en el aula: un desfase con lo esperado y una dificultad que parece ser propia del estudiante.

Por último, una de las entrevistadas vincula el para qué a los dos aspectos, ingreso a lineamientos de inclusión y respuesta a la demanda, mencionado que si bien la evaluación emerge a partir de una demanda, permite identificar los apoyos que requiere el o la estudiante:

Poder identificar la necesidad del apoyo del estudiante, qué apoyos necesita. Siempre se hace a partir de una demanda de la escuela, para identificar necesidades, qué potenciales y qué barreras se encuentran en el entorno, al aprendizaje y la participación. (Entrevista N°2)

Al decir de las entrevistadas, el para qué parte de una solicitud realizada por la escuela, y en la mayoría se fundamenta en tanto se convierte en un requisito de ingreso a los lineamientos de inclusión. No obstante, en esta última cita se deja entrever que la finalidad de la evaluación supera la idea de responder a una demanda, a una cuestión administrativa para poder dar ingreso a lineamientos de inclusión y/o a la búsqueda de un discurso/saber autorizado que explique lo que sucede en el aula. Es el único caso en el que se amplía la mirada para identificar las barreras al aprendizaje y la participación que son generadas en y por el entorno en pos de pensar y diseñar los apoyos más oportunos.

Continuando con la indagación se consultó acerca de los aportes que consideraban les brindaba la realización de la evaluación psicoeducativa. Al respecto, dos de las técnicas no reconocen que les brinde aportes significativos, por lo que inferimos que su hacer se justifica sólo en tanto requerimiento de ingreso a lineamientos de inclusión. En este sentido, exponen:

Hoy pienso que no aportaba...era un recorte de una situación, el niño no funcionaba así.
(Entrevista 3)

La evaluación siento que fue un complemento, pero es un recorte de ese estudiante.
(Entrevista 5)

Por lo tanto, en ambos casos, se evidencia un reconocimiento de un hacer instrumental y se reflexiona acerca de las limitaciones presentes en el proceso de evaluación, constituyendo nuevamente la instancia de entrevista una posibilidad de reflexionar acerca de lo realizado.

Por otro lado, algunas de las entrevistadas alegan que les permitía identificar y reconocer el desempeño del o la estudiante:

Te da un pantallazo cuanti y cualitativo de cómo funciona el niño... de las dificultades. (...) Es una guía, una orientación, un mapa de ruta para ver qué hago. (Entrevista N° 6)

Creo que me sirve para identificar qué nivel de competencia curricular tiene el estudiante, ver qué apoyos requiere para ir avanzando. (Entrevista N° 2)

Cómo aprende el estudiante, muchas cuestiones del estilo de aprendizaje, memoria de trabajo, la alfabetización. (Entrevista N° 4)

Las voces de las entrevistadas dan cuenta de que subyace una concepción individual de la discapacidad, ya que prima como finalidad de la evaluación identificar, en términos de dificultades, el desempeño funcional del o la estudiante. Al respecto, una de las entrevistadas atribuye la necesidad de explicitar las dificultades para justificar el ingreso a los lineamientos de inclusión.

Nos pasaba en la Escuela N°X [escuela de educación especial], que teníamos esa exigencia de fundamentar las dificultades... era eso. Teniendo que rendir cuenta nosotros de por qué queríamos dar ingreso [a los lineamientos de inclusión]. Si uno hablaba de las potencialidades te decían: “¡ah! entonces no necesita acompañamiento”. (Entrevista N° 1)

Si bien en este último fragmento se visualiza que prima en el para qué un hacer instrumental, que centra la mirada en el sujeto y sus dificultades, de manera tal que mientras mayor distancia exista “entre lo que logra” y “lo que se espera”, mayor consistencia habrá para contemplar la solicitud de ingreso a los lineamientos de inclusión y su necesidad de apoyos, también es interesante analizar la frase en tanto posible estrategia que la evaluadora emplea para lograr que el o la estudiante pueda contar con un acompañamiento en su trayectoria. En este caso se pone de manifiesto la tensión entre los requerimientos institucionales y las necesidades del estudiante, tensión que puede resolverse según el tipo de informe que se realiza.

Considerando lo expuesto hasta aquí, y lo explicitado en el Capítulo 3 se evidencia recuperando los aportes de Martin y Musci (2015) que en la perspectiva adoptada respecto del

cómo y el para qué de la evaluación psicoeducativa predomina un modelo de asesoramiento clínico con matices de intervención institucional. Se identifica cierta intención de abordaje institucional en lo que las entrevistadas enuncian como “acciones previas” al trabajo con el o la estudiante. Tal como se expresa en la entrevista N° 6 “se hacen otras cosas previas... entrevista con la docente, revisión y ajustes de las propuestas, y si ahí se ve que no hay avances se hace la evaluación”. No obstante, lo que acontece luego en relación al cómo y a las finalidades de la evaluación están signadas por prácticas que responden a un modelo clínico las cuales se centran en la individualidad, es decir, un hacer focalizado en detectar dificultades en el aprendizaje, a través de la utilización de tests y técnicas cuantitativas y cualitativas para orientar y definir los “apoyos”.

Además, vislumbramos que la descripción del cómo y el para qué, tanto en las fuentes consultadas como en las entrevistas realizadas, tiene estrecha relación con lo normado en los inicios de la conformación de los equipos, en un primer momento SAT y luego ETAP, respecto a las técnicas investigativas que se empleaban para realizar la caracterización psicopedagógica, en el marco del “Proyecto de Integración de alumnos con discapacidad”. En las reflexiones de las entrevistadas se visualiza un hacer que se vincula a una evaluación que centra la mirada en el sujeto y sus características, bajo una concepción de discapacidad entendida desde el saber médico. No obstante, tal como se señaló anteriormente, en la instancia de entrevista se destaca que esta práctica instrumental es cuestionada por la mayoría de las entrevistadas quienes reconocen la necesidad de revisar el proceso de evaluación, de manera tal, que corra la mirada del sujeto individual y contemple al sujeto en interacción.

5.2.2 Marcos normativos de referencia para evaluar

Siendo una de las intenciones de este trabajo relevar la perspectiva que adoptan aquellas personas que realizan la evaluación psicoeducativa, nos resultó pertinente indagar qué se reconoce y recupera en términos normativos para diseñar el proceso de evaluación. Para ello, se consultó si tenían en cuenta alguna normativa para realizar la evaluación psicoeducativa. De la totalidad, una de las entrevistadas explicita no tener en cuenta la normativa para realizar la evaluación y otra expresa que se apoyaba en alguna normativa sin recordar cuál específicamente.

Las cuatro restantes identifican con mayor detalle los aportes normativos que enmarcan sus acciones. De ellas, la totalidad reconoce a la Resolución CPE N°3.438/11 y a la Resolución CFE N°311/16 como normativas referidas a los lineamientos de inclusión de estudiantes con discapacidad que tuvieron que leer, conocer y tener disponible. Sólo dos agregan además la legislación referente a ETAP: “Roles y funciones del Equipo [refiere a la Resolución CPE N°3748/2004], y ahí me empecé a emparar de lo que era la inclusión, la 3438, la 311 lo que era en relación a las barreras” (Entrevistada N° 6). Las otras dos entrevistadas hacen alusión a los “Documentos de Caracterización y evaluación psicopedagógica, en base a la Resolución CPE N° 3.438/11” (2015). En estos casos, la entrevistada N°2 expresa: “la 3.438 y después los Documentos que salieron en el 2015”, en la misma línea, la entrevistada N°1, refiere: “desde el rol teníamos el documento de realización de las evaluaciones de 2015 o 2016 donde establece de alguna forma los paradigmas y posicionamiento. En relación a la normativa nuestra [ETAP] queda a criterio nuestro de quién ejerce”.

De acuerdo a lo expuesto, se evidencia que la mayoría de las entrevistadas no hacen referencia a los “Documentos de Caracterización y evaluación psicopedagógica, en base a la Resolución CPE N° 3438/11” publicados en el año 2015, los cuales entienden a la evaluación psicoeducativa como un sistema de actividad desde un paradigma de la educación inclusiva. Asimismo, si bien muchas de las entrevistadas mencionan como legislación de referencia la Resolución CPE N°3.438/11 no se visualiza en los decires, ni en los escritos, la apropiación de una concepción de evaluación que identifique las necesidades educativas de los y las estudiantes en interacción con su contexto áulico, escolar y socio-familiar. Por lo tanto, no se recupera la concepción de discapacidad de estas normativas que se relaciona con el modelo social.

En relación a la consulta acerca de los aportes que les brinda lo legislado para pensar la evaluación, sólo dos entrevistadas manifestaron como significativo lo establecido respecto al trabajo con otros/as y el ampliar la mirada acerca de los aspectos a considerar en la evaluación. En este sentido, la entrevistada N° 2 destacaba que el marco normativo le permite “no perder de vista que es una evaluación integral y no perder de vista que es responsabilidad de más de un perfil. No sé si me aclaró un montón pero sí considero y tomo en cuenta eso”, mientras que la entrevistada N°1 alega:

En el documento habla que debe realizarse en conjunto y eso no se hacía. Me acuerdo del cuadro. En lo práctico y en lo técnico lo hacía el psicopedagogo y luego sí participaba especial. A veces depende mucho de quién la lee. (Entrevista N° 1)

En las conversaciones mantenidas con las integrantes del ETAP, se destaca un hacer orientado por la tradición y por la experiencia de otros/as, colegas, compañeros/as. En este sentido, se infiere que hay un predominio de un saber hacer, que no se cuestiona, por sobre lo normado. Al respecto expresan:

Siempre me acoplé más a lo que hacía el psicopedagogo. Me tocó llegar a equipos ya más consolidados. Nos dividíamos y yo colaboraba con las pruebas proyectivas. (Entrevista N° 3)

Se hace lo que tus compañeros orientan, te basás en las experiencias de otros compañeros... pero la normativa no, al menos que yo conozca no. (Entrevista N° 6)

Acudí a informes que ya estaban realizados para orientarme. (Entrevista N° 5)

Solo una de las entrevistadas da cuenta de cierto grado de autonomía y decisión personal respecto de qué instrumentos utilizar en la evaluación y expresa: “pensando en mis evaluaciones utilicé instrumentos con los que yo me sentía más cómoda” (Entrevista N°2).

Por lo tanto, en los discursos se aprecia un saber ligado a la experiencia de otros/as, que se toma como referencia para evaluar. Dicho saber está signado por principios teóricos asociados a una concepción de la evaluación desde un paradigma de la integración, en tanto centra la atención en el sujeto y sus dificultades con una fuerte impronta de un saber especializado proveniente, preferentemente, de un sólo campo disciplinar que contradice lo propuesto en las normativas vigentes.

5.2.3 Técnicas e instrumentos que utilizan para evaluar

Considerando nuestro segundo objetivo, se indagó acerca de las técnicas e instrumentos que se empleaban para la realización de la evaluación psicoeducativa. En las entrevistas se reconocen como tales: la observación áulica, las entrevistas con la familia del o la estudiante y la entrevista con el o la docente. En su mayoría, expresan que después de realizada esta instancia se definen las pruebas y técnicas a emplear en los encuentros individuales con el o la estudiante, sin explicitarse un rol activo por parte del o la evaluado/a.

La totalidad de las entrevistadas menciona que utilizaban técnicas proyectivas y madurativas, entre las que reconocen: Bender, Dibujo de la Figura Humana (DFH), Familia Kinética, Pareja Educativa y Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC). Asimismo, refieren la implementación de pruebas pedagógicas, construidas de acuerdo a los contenidos escolares a evaluar. Al compartir las técnicas e instrumentos utilizados, las entrevistadas comentan:

El WISC, no completo pero se seleccionaban algunos subtest, algunos proyectivos como DFH, Test del Árbol, Test Persona bajo la lluvia, algunas pruebas pedagógicas más caseras que armaba cada uno. (Entrevista 3)

En ese momento hacíamos el WISC, que cuando vine acá todavía se usaba el 3, nosotras con J. evaluábamos con el 4. Bueno... las proyectivas, Bender, en algunas ocasiones el Test de Lee, pruebas pedagógicas...nos acompañábamos en la decisión de qué contenidos evaluar. (Entrevista 1)

Después de la observación áulica y de la entrevista con el docente y estudiante, y de acuerdo a eso evaluábamos las técnicas que se iban administrar, por ejemplo: DFH- Familia Kinética, Test de Bender, Pareja Educativa, WISC y después pruebas pedagógicas. (Entrevista 5)

Considerando las voces de las entrevistadas, se identifica que comparten un mismo modo de evaluar, en lo referido a la selección de técnicas e instrumentos. Si bien, la mayoría expresa que la elección depende de la situación particular del o la evaluado/a, todas hacen uso de técnicas similares. En este sentido, vale mencionar que estos modos no están reglamentados en ninguna legislación educativa vigente. No obstante, se deduce que quedan vestigios de lo normado en resoluciones derogadas referidas a la tarea de los equipos interdisciplinarios en el proyecto de integración, específicamente lo establecido en la Resolución CPE N° 855/93: “trabajar en la caracterización psicopedagógica funcional del alumno a través de las siguientes técnicas investigativas: observación, entrevistas (con alumnos, padres, docentes, profesionales de la salud, etc.), test, pruebas pedagógicas y otras que se consideren relevantes”.

Asimismo, tal como fuera mencionado, la impronta que mayormente se adopta se vincula en parte a lo transitado por la formación inicial y a lo que otros/as colegas han transmitido respecto del “saber hacer”. Una de las entrevistadas refiere: “en la formación inicial no se ve tanto el trabajo en el ámbito educativo, como equipo, sino más bien individual” (Entrevista N° 6). Otra de las

entrevistadas, ante la consulta respecto a los modos de evaluar, menciona “es difícil porque tiene que ver más con posicionamientos que uno trae y que están como instalados así” (Entrevista N° 3).

Por su parte, nos parece pertinente explicitar que visualizamos, tanto en las voces de las consultadas como en los informes de evaluación, la implementación del WISC, como un test que valida y justifica el desempeño cognitivo del o la estudiante. Si bien, algunas de las entrevistadas cuestionan su uso y los datos que brinda, se puede corroborar mediante los informes de evaluación psicoeducativa la administración de dicha prueba. La entrevistada N° 4 refiere: “con todas las psicopedagogas que charlábamos tomaban el WISC, pero nosotras lo cuestionábamos porque no sabíamos si era adecuada para el contexto y además no lo sabíamos administrar y en nuestra formación lo medible era cuestionado... “medir la inteligencia”.

En la misma línea, la entrevistada N° 6 expresa: “y también el WISC que es lo que se usa porque te da un pantallazo general del funcionamiento del sujeto, pero por ahí para mí no estoy de acuerdo porque es muy descontextualizado.” Ante esto, se le repregunta el motivo por el cual se continúa empleando dicha prueba y responde:

Porque estamos en piloto automático. Siempre se usa y da seguridad porque ya es conocido. Es super completo, da un pantallazo porque tiene muchos indicadores, pero muchas veces está descontextualizado, no se ajusta y eso hace que siempre dé descendido, a los que tienen dificultades, y a veces a los que no. (Entrevista N° 6)

Más allá de los cuestionamientos, la confiabilidad en lo psicométrico y un hacer conocido, lo convierte en un test casi irrenunciable para quienes realizan el proceso de evaluación psicoeducativa.

En relación con esto y considerando los instrumentos empleados se evidencia que el “peso” de la evaluación está puesto en los resultados que arrojan las pruebas estandarizadas. Al respecto algunas de las entrevistadas ante la consulta de lo que se recupera en la escritura del informe expresa: “lo actitudinal del niño, información de las técnicas, datos del chico, si había algún antecedente médico, de las entrevistas con la familia, de las observaciones áulicas, y del niño...mucho enfocado en las técnicas” (Entrevista N° 3). Asimismo la entrevista N°6 expresa “dependiendo de los resultados de las técnicas va a ser la conclusión que se haga. Sugerencias y orientación a la familia y al ámbito educativo, porque la demanda llega desde ahí”.

La preponderancia en la implementación de las técnicas, la confiabilidad depositada en los resultados que estas arrojan, el protagonismo del o la evaluador/a por sobre la pasividad del o la evaluado/a, deja entrever en quienes evalúan una perspectiva que se asocia a un modelo de asesoramiento clínico, con una concepción de evaluación amparada en el paradigma de la integración.

5.2.4 Reflexiones acerca de los modos de evaluar y escribir el informe.

Considerando que a lo largo del proceso de evaluación se recuperan categorías, conceptos, discursos que dejan entrever la perspectiva que se adopta, se consultó acerca de qué aspectos consideran que deberían explicitarse en los informes, qué aportes ofrecen estos para pensar las trayectorias escolares de estudiantes en situación de discapacidad y si creen necesario realizar modificaciones y/o revisiones en los modos de evaluar.

En relación a los aspectos a explicitarse en los informes, se evidencian múltiples respuestas. Si bien podríamos decir que algunas de ellas apuntan a superar la mirada individual del sujeto, se refuerza la idea de que es necesario visibilizar las características particulares para luego pensar en los ajustes que requiere la propuesta pedagógica. En este sentido, la entrevistada N°5 expone:

Siento que por ahí podría ser un informe escrito en conjunto, que los docentes tengan su aporte...que dé cuenta de otros aspectos más específicos... por ejemplo qué se trabaja en cada área y qué logra el estudiante en esas áreas... y por ahí otra cuestión que me parece importante es si el estudiante realiza actividades extraescolares, poder realizar entrevista con esa profesora/profesor de esa actividad que esté realizando. (Entrevista N°5)

De las consultadas, tres manifiestan que lo explicitado en los informes va a depender del destinatario. En el caso de un informe dirigido a la escuela expresan que requiere de sugerencias y orientaciones a los/as docentes para el diseño de la propuesta. La entrevistada N°1 comenta: “si es para la escuela algo que pueda servir para la propuesta y si es para el neurólogo algo distinto”. (Entrevista N°1). Otra de las entrevistadas refiere:

Sugerencias y orientación a la familia y al ámbito educativo, porque la demanda llega desde ahí. Depende...depende mucho de los resultados que te arroje. Si te da resultados de

organicidad hay que sugerir la consulta con otro profesional porque desde este ámbito no se realiza diagnóstico, ni tratamiento. (Entrevista N° 6)

Si bien se hace mención a sugerencias y/u orientación para pensar en el diseño de la propuesta pedagógica, no se pudo corroborar si dichas orientaciones se enuncian desde los principios de la educación inclusiva o desde un enfoque de la integración. Tampoco se han encontrado evidencias en los informes de evaluaciones psicoeducativas analizados en apartados anteriores de sugerencias que orienten a la construcción de la propuesta pedagógica.

Teniendo en cuenta lo expresado por las entrevistadas, resulta valioso que se considere dejar por escrito aportes que sirvan para pensar la propuesta pedagógica, esto da cuenta de un indicio de búsqueda por superar la visión centrada en el individuo. No obstante, se sabe que esto no es condición suficiente para posicionarse desde los principios de una educación inclusiva.

Asimismo, de las voces consultadas, nos parece relevante destacar que dos de las entrevistadas buscan posicionarse desde un marco de la educación inclusiva, ya que consideran necesario, al momento de escribir el informe, superar la mirada individual del sujeto y recuperar cuestiones referidas a la interacción del estudiante con el entorno. Al respecto una de ellas refiere que considera relevante consignar: “la trayectoria escolar, la identificación de las fortalezas, las dificultades...no del estudiante sino las barreras, la descripción del contexto familiar y una caracterización del desempeño escolar del estudiante y una conclusión/apreciación de la evaluación” (Entrevista N°2) y otra entrevistada, recupera su experiencia actual en nivel inicial y menciona:

Es difícil ahora pensarlo, porque desde el Equipo de Inicial hacemos un informe psicoeducativo donde queda explicitado gran parte de la entrevista con la familia, la trayectoria del niño, las cuestiones médicas, los datos del desarrollo, algo del contexto áulico, nosotros le agregamos las barreras que están en el entorno, y los procesos de aquello que logra o no, ya que es lo que sirve al otro. Por ejemplo: “participa” describir entonces cómo participa. Creo que esto es lo que debería estar. (Entrevista N°3)

Las reflexiones que comparten las consultadas habilitan caminos posibles para pensar la evaluación psicoeducativa de tipo ecológico y contextual, situándose desde un paradigma de la educación inclusiva, acercándose a lo que establece la legislación actual. Es decir, una evaluación no centrada en el déficit sino basada en identificar las necesidades educativas de los y las estudiantes en interacción con el medio.

En pos de profundizar acerca de la perspectiva que se adopta, la consulta respecto a qué aportes consideran que brindan los informes de evaluación psicoeducativa para diseñar los apoyos y trayectoria del o la estudiante, arrojó respuestas diversas.

De la totalidad, dos entrevistadas no identifican en los informes aportes significativos para diseñar la trayectoria del o la estudiante. Una de ellas refiere que resulta un primer paso para mirar al sujeto que aprende. En este sentido, expresa: “No sé si brinda aportes como para uff... pensar la trayectoria. Es un primer paso, es poco y nada lo que se informa, es una primera mirada y cómo está el estudiante en ese momento de su vida” (Entrevista N° 4). Y la otra entrevistada lo vincula a un requisito necesario para el ingreso a inclusión. A modo de reflexión expresa que la evaluación es un recorte que enfatiza en el déficit, fundamentando las dificultades para el ingreso a lineamientos de inclusión: “las evaluaciones también son un recorte de la evaluación misma, porque uno ponía el foco en aquello necesario para que pueda ingresar, insisto de aquellos que uno evaluaba que necesitaba” (Entrevista N°1).

Por otro lado, otras dos reconocen que el informe brinda aportes en relación al desempeño del o la estudiante, los cuales servirán de insumo para luego construir la propuesta. Una de ellas, explicita como aportes la identificación del contexto y las barreras presentes en el entorno y expresa:

El perfil de necesidades, de fortalezas, de las oportunidades o barreras que se le presentan y poder construir o pensar la propuesta en base a eso. No quiero caer solo en la individualidad del estudiante sino mirar el contexto, de hecho por ahí un estudiante en una escuela determinada o en otra se ve que los apoyos son distintos en función de las barreras que se generan. (Entrevista N° 2)

Por su parte, la otra entrevistada manifiesta:

Siento que es un recurso valioso porque da cuenta de cuestiones específicas del estudiante, de qué manera se desenvuelve en la escuela, en la casa. Siento que es un recurso valioso pero es necesario que luego se sigan evaluando otras cosas... en el aula, la propuesta. (Entrevista N° 5)

Por último, las dos entrevistadas restantes expresan con mayor detalle lo que desde su parecer deberían reflejar los informes, en tanto insumos para el diseño de la trayectoria escolar. Al respecto, una refiere que éste debe brindar aportes vinculados a la funcionalidad del o la estudiante y sus aprendizajes:

Y...los aportes que hace o debería hacer...tienen que ser integral desde el estilo de aprendizaje, campo numérico, etapa de escritura en que se encuentre. Que con ese informe pueda reflejar la realidad de ese estudiante, que conozcan el funcionamiento. (Entrevista N° 6)

Lo expresado por la consultada N° 6 si bien refiere a la integralidad continúa centrando su atención en describir características individuales del estudiante. Por su parte, otra entrevistada, amplía su mirada al contexto áulico y la propuesta pedagógica. En este sentido, expone:

Creo que para poder dar apoyos es necesario mirar al docente, su manera de dar la clase, su planificación, se supone que tiene que dar insumo al docente porque cuando un niño ingresa a inclusión, la MAI tiene que trabajar como pareja pedagógica con la docente y pensar en una planificación diversificada. (Entrevista N°3)

En este posicionamiento inferimos que existe una mirada que tiende a situarse en los postulados de la educación inclusiva, donde los “problemas de aprendizajes” son concebidos como problemas de enseñanza.

Teniendo en cuenta las voces recuperadas en función de la pregunta planteada, se evidencia que la mayoría de las entrevistadas se posicionan desde el paradigma de la integración, ya que se considera necesario reconocer las características, dificultades y/o aprendizajes del sujeto para recibir los “apoyos”, las adecuaciones requeridas o posibilitar el ingreso a los lineamientos de inclusión. Mientras que los decires de dos de las entrevistadas se encuentran más afín con los postulados de la educación inclusiva y de entender a la evaluación psicoeducativa desde este lugar, en tanto, plantean ampliar la mirada para reconocer las barreras y considerar las relaciones e interacciones que se producen entre el o la estudiante y el contexto.

Finalmente, con la intención de continuar relevando la perspectiva adoptada por quienes integran los ETAP al momento de realizar las evaluaciones psicoeducativas, se indagó respecto de si consideran necesario realizar modificaciones en los modos de evaluar. Concebir una posibilidad de cambio en relación al cómo evaluar, permite visibilizar aquellos aspectos que resultan ser revisitados, resignificados para generar mejoras en las prácticas de evaluación.

Considerando las respuestas dadas, se puede apreciar que la totalidad de las entrevistadas coinciden en revisar los modos de evaluar, siendo distintas las miradas acerca de qué modificar. La mitad de las entrevistadas reconoce la necesidad de ampliar la mirada al contexto escolar y

áulico. Una de ellas, refiere: “Si los modos de evaluar son los mismos que en el 2018 sí, es necesario correr la mirada del niño, al grupo, al docente. (...) Para mí ampliar la mirada, mirar lo escolar...lo social...” (Entrevista N° 3). Por su parte, la otra consultada expresa:

Sí...digamos, poder trabajar más en el aula, en observaciones áulicas, en el trabajo con todos los docentes. Y pensando que esa evaluación psicoeducativa tiene que diferenciarse de una evaluación hecha en lo privado. Hay cuestiones que uno necesita ver en lo individual, en el uno a uno, pero no se debe circunscribir a eso. (Entrevista N° 2)

En esta misma línea, una tercera entrevistada hace alusión a la necesidad de considerar la dinámica de la escuela y las voces de profesionales externos, en pos de triangular la información de los/as distintos/as actores. Al respecto, manifiesta:

No sé, pienso...que ya tendríamos que estar en un momento de hacer algo más integral, más implicancia inclusive del docente más de la dinámica de la escuela, del lugar que ocupa el estudiante en esa escuela. No sólo con cuarenta minutos de observación de ETAP. Si pienso en el ideal...más tiempo con el estudiante, que no recaiga en una sola entrevista, en una sola observación, considerar las voces de los profesionales externos. (Entrevista N° 1)

Otra de las entrevistadas, reconoce que deberían darse modificaciones, sin especificar cuáles. Hace alusión a la dinámica de trabajo y la disponibilidad de tiempos tanto de los ETAP como de las escuelas, dejando entrever que la evaluación se convierte en una acción administrativa para concretar el ingreso a lineamientos de inclusión, por lo que puede ser realizada en cualquier ámbito. En este sentido, inferimos una mirada centrada en la individualidad, desconociendo el contexto y sus relaciones.

Seguramente que sí, no podría decir qué ahora...estamos en constante movimiento, les debe pasar a ustedes, es muy difícil evaluar, sacar al estudiante fuera del aula, los tiempos escolares. Primero que nada estaría bueno que en salud pública haya psicopedagogos para que puedan evaluar... en realidad a veces es una cuestión muy burocrática para que pueda ingresar a inclusión...socialmente tendría que ser considerado desde la salud pública porque a veces solo necesita un acompañamiento para poder organizarse. (Entrevista N° 4)

Por su parte, dos entrevistadas ponen el foco en revisar las técnicas e instrumentos de evaluación. Si bien, no cuestionan su empleo, explicitan la necesidad de acordar y/o definir cuáles utilizar.

Y quizá se podría probar con otros instrumentos, el tema que los tiempos de lo escolar no te dan mucha posibilidad al tiempo y la mejora, uno está como en piloto automático, y también pensar qué es lo mejor para ese estudiante. Debería adaptarse la evaluación a cada niño y no al revés. (Entrevista N° 6)

Yo siento que sí... pero creo que pasa por una cuestión, porque se evalúa a este estudiante de una manera pero después hay informes que dan cuenta de otras cosas... ver qué criterios se pueden acordar, unificar, tener como una guía...de qué manera se puede evaluar a un estudiante en primer ciclo, en segundo... con cierta flexibilidad... tener un criterio en común entre las supervisiones. (Entrevista N° 5)

Lo expuesto en estos fragmentos permite visualizar la necesidad de acordar respecto a los modos de evaluar, considerando esto un aporte valioso para pensar y compartir prácticas, revisar concepciones e incluso crear nuevos formatos de evaluación.

De acuerdo a lo explicitado y analizado hasta aquí, se puede evidenciar que tanto sea para escribir el informe y reconocer aportes que les brinda el mismo, como también al momento de pensar modificaciones en los modos evaluar, las entrevistadas reflexionan sobre esta práctica. En relación a la escritura de los informes, si bien algunas se aproximan más que otras a los marcos de una evaluación entendida desde un paradigma de la educación inclusiva, la totalidad plantea modificaciones superadoras en relación a lo que se explicita en los informes psicoeducativos analizados. En cuanto a los aportes que les brindan los informes de evaluación para diseñar la trayectoria escolar, se observa que en algunas respuestas persiste una mirada centrada en el estudiante, y en otras se reconoce la necesidad de considerar al contexto, identificando las barreras al aprendizaje y la participación. Respecto de si es necesario realizar modificaciones al momento de evaluar, resulta valioso destacar que todas las consultadas consideran necesario revisar esta práctica, pudiendo algunas de ellas brindar orientaciones más precisas que podrían considerarse para revisar las evaluaciones actuales, en lo respectivo al uso de técnicas e instrumentos, aspectos pedagógicos individuales del sujeto o bien acerca de la interacción entre el estudiante y su contexto.

6. Conclusiones

La educación inclusiva implica una construcción y desafío constante para diseñar y acompañar las trayectorias escolares en general y la de los y las estudiantes con discapacidad en particular. De este modo, las evaluaciones psicoeducativas que se llevan a cabo por los ETAP constituyen parte de este desafío, ya que en ellas subyacen concepciones, representaciones y prácticas acerca de la discapacidad y paradigmas desde los cuales posicionarse para pensar la escuela, la evaluación y los modos de intervención.

En este sentido, los objetivos centrales que orientaron la investigación fueron el de analizar las evaluaciones psicoeducativas realizadas a estudiantes que ingresaron a lineamientos de inclusión en educación primaria entre el periodo 2018-2019 y el de relevar la perspectiva que adoptan las personas que integran los ETAP respecto a la realización de las evaluaciones psicoeducativas.

Para ello, asumimos un enfoque metodológico cualitativo empleando como técnicas de recolección de datos el análisis documental y la entrevista semiestructurada. En función del primer objetivo, se analizaron un total de once informes de evaluaciones realizadas a estudiantes que ingresaron a lineamientos de inclusión entre 2018 y 2019. De acuerdo, al segundo objetivo y con la finalidad de recuperar las voces de quienes llevaron a cabo el proceso de evaluación psicoeducativa y la realización de los informes, se empleó la técnica de entrevista a seis integrantes del ETAP que participaron en la elaboración de dichas evaluaciones.

Para analizar las evaluaciones psicoeducativas se consideraron tres dimensiones. La primera se propuso reconocer a las y los actores que se mencionan e intervienen en los informes de evaluación psicoeducativa. Aquí se pudo visualizar que el/la técnico/a psicopedagogo/a asume un rol activo en el proceso de evaluación y de escritura del informe, mientras que los demás actores intervinientes (docentes y familia) ocupan un rol pasivo en la evaluación, en tanto brindan información sobre aspectos individuales del o la estudiante. Por su parte, el sujeto evaluado/a se convierte en objeto de intervención, objeto a ser mirado, evaluado. De este modo, y siguiendo los aportes de Engeström (1987), se concluyó que el ejercicio del rol de los/as actores intervinientes se vincula con una concepción de evaluación psicoeducativa desde el paradigma de la integración en donde los saberes especializados son los que asumen la centralidad de la misma.

Otra de las dimensiones avanzó en el cómo se evalúa. En este punto, se reconoció un hacer unificado respecto a la elección y selección de técnicas e instrumentos para evaluar, que dista de lo normado en la legislación vigente. En los informes de evaluación analizados se explicitan los resultados de pruebas estandarizadas, se pone el acento en datos cuantitativos que centran la mirada en el individuo, no se incluyen referencias al contexto social y escolar, primando así un modelo clínico de intervención.

Por otro lado, se analizó aquello que se evalúa de los y las estudiantes. En esta dimensión se pudo identificar que lo escrito da cuenta de una mirada centrada solo en el sujeto evaluado y enfatiza, principalmente, aquello que no puede lograr. De esta forma se legitima, a través del saber especializado, la distancia entre la edad cronológica y los lineamientos de acreditación para el grado que cursa el o la estudiante, por lo que prevalece en los informes la idea de normalidad-anormalidad.

De acuerdo a las tres dimensiones planteadas para el análisis de los informes de evaluación, se ha concluido que prima una concepción de discapacidad ligada al déficit, en tanto característica individual que porta el sujeto. De esta manera, se asume una concepción de evaluación psicoeducativa entendida desde el paradigma de la integración que orienta y prescribe modos de intervención desde un enfoque médico-clínico. Por lo tanto, a partir del análisis realizado, se puede afirmar que lo examinado en los documentos no da cuenta de una evaluación desde un marco de la educación inclusiva tal como lo establecen los marcos normativos actuales.

En cuanto a las entrevistas se plantearon cuatro dimensiones de análisis. La primera permitió describir, desde la perspectiva de las entrevistadas, los actores, modos y sentidos de las evaluaciones psicoeducativas. Respecto de quién/es evalúa/n, en las voces de las entrevistadas se reconoce que ya sea por tradición, por la dinámica de trabajo y/o por la amplitud de las zonas supervisivas, la realización de las evaluaciones psicoeducativas, en general, queda a cargo del perfil del o la Técnico/a Psicopedagogo/a. De este modo, se evidencia un hacer preferentemente unidisciplinar que se aleja no solo de lo propuesto por las legislaciones vigentes, sino también de lo enriquecedor que resulta la experiencia del trabajo interdisciplinario. Respecto del cómo evaluar se identificó un modo unificado en relación al proceso de evaluación que comprende diversas instancias: recepción de la demanda, observación áulica, entrevistas con docentes y familia y por último, el trabajo individual con el o la estudiante. Se visualizó que este hacer unificado no responde a construcciones propias de los ETAP ni a las orientaciones de los marcos teóricos y normativos provinciales, sino más bien a prácticas semejantes a una perspectiva gabinetista, que

responde a un modelo clínico de asesoramiento. Por otra parte, en relación al para qué evaluar, la mayoría de las entrevistadas lo asoció a una práctica instrumental que responde a la demanda de la escuela, y a su vez se fundamenta en tanto se convierte en un requisito para el ingreso a los lineamientos de inclusión. Un único caso, amplió la mirada al incluir la posibilidad de considerar el contexto para identificar barreras y brindar apoyos. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos respecto del cómo y para qué evaluar, se visualiza que predomina un modelo de asesoramiento clínico dado el hacer focalizado en detectar las dificultades en el aprendizaje mediante la utilización de técnicas e instrumentos, principalmente estandarizados, que orientarán el destino y la configuración de la trayectoria escolar. Asimismo, se manifiesta en algunos decires cierta intención de un abordaje institucional al momento de enunciar las acciones que realizan durante el proceso de evaluación previo al encuentro individual con el o la estudiante.

Otro de los aspectos que se indagaron en las entrevistas fue en relación a los marcos normativos de referencia al momento de evaluar. Si bien la mayoría de las entrevistadas pudo enunciar o dar cuenta de la existencia de legislación correspondiente a los lineamientos de inclusión, no se visualizó en los decires ni en los informes, una concepción de evaluación y de discapacidad enmarcada en la educación inclusiva. Es significativo destacar que más de la mitad de las entrevistadas no hizo alusión a los “Documentos de caracterización y evaluación psicopedagógica, en base a la Resolución CPE N°3.438/11”, los cuales orientan el modo de concebir a la evaluación psicoeducativa desde este paradigma. En este sentido, se evidenció una práctica de evaluar caracterizada por un hacer heredado, donde prevalece la experiencia de otros/as por sobre lo normado.

La tercera dimensión de análisis de las entrevistas permitió identificar un modo de evaluar unificado que se caracteriza por el empleo de técnicas estandarizadas y la confiabilidad de sus resultados, los cuales orientan y de cierta manera prescriben el diseño de la trayectoria escolar. En estos modos de evaluar, predomina un rol activo por parte del o la evaluador/a quien asume una perspectiva de intervención y asesoramiento vinculada al modelo clínico, establecido en normativas que han sido derogadas. En este sentido, la referencia a estas técnicas e instrumentos coincidió con lo analizado en los informes de evaluación.

Por último, a partir de las entrevistas se pudieron relevar algunas reflexiones de las integrantes del ETAP respecto de los modos de evaluar, tanto sea para escribir el informe y reconocer sus aportes, como del proceso de evaluación en sí mismo. A partir de sus voces se pudo corroborar que todas las entrevistadas coincidieron en la necesidad de revisar esta práctica

planteando, algunas de ellas, modificaciones vinculadas a revisar y/o generar acuerdos respecto a los instrumentos empleados para evaluar, y otras referidas a pensar una evaluación cercana a los postulados de la educación inclusiva.

En suma, las entrevistas realizadas permitieron considerar las voces de quienes llevan adelante las evaluaciones psicoeducativas y escriben los informes correspondientes, complementado de este modo, el análisis realizado de los informes de evaluación psicoeducativa. Cabe destacar que la instancia de entrevista permitió un espacio de reflexión acerca de la práctica de evaluar que augura revisiones y resignificaciones posibles para aproximarse a concepciones propias del paradigma de la educación inclusiva.

Para finalizar, consideramos que las producciones que emergen de este trabajo de investigación, pueden contribuir a la revisión y problematización de las prácticas profesionales que se llevan a cabo al interior de los ETAP, como así también de los marcos normativos que orientan dichas prácticas. Si bien reconocemos que lo normado no es condición suficiente para garantizar prácticas inclusivas existe la necesidad de resignificar y actualizar algunas de estas legislaciones, en pos de atender a los desafíos pendientes para pensar y hacer efectiva la práctica de una evaluación psicoeducativa desde un marco de la escuela inclusiva. En este sentido, creemos necesario profundizar la discusión acerca del para qué y el cómo de la evaluación para posibilitar nuevos sentidos y formatos, sin perder de vista la implicancia y efectos subjetivos que podemos producir como profesionales para con las infancias y juventudes que transitan la vida escolar.

7. Referencias Bibliográficas

- Amado, M. (2015). *Documento Caracterización y evaluación psicopedagógica, en base a la Res. CPE N° 3438/11*. Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro.
- Aizencang, B. y Bendersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. 1ra edición. Buenos Aires: Manantial.
- Anijovich, R., Capelletti, G. y Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Barragán Vicaria, J. (2012). *La intervención psicopedagógica desde un punto de vista inclusivo*. <http://es.slideshare.net/laotraescuela1/intervencion-psicopedagogica-desde-un-p-v-inclusivo-3>
- Barco, S. y Mango, M. (1999). Bases constitucionales y legales de la educación en la Provincia de Río Negro. En Vior, S. (1999) *Estado y Educación en las Provincias*. pp. 159-223. Madrid. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bertoldi, S, y Porto M.C. (2008). *La asistencia técnica en el nivel medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas*. *Revista Pilquin. Sección Psicopedagogía. Año X N° 5*. CURZA. UNCo. Río Negro.
- Borsani, M.J. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho*. 1ra ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice para la Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.
- Castorina, J.A (2017). Obstáculos epistemológicos en la construcción de la psicopedagogía. En Filidoro, N. [et al.] *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. pp 19-45 -1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Chavez Morales, J. Y (2021). Evaluación psicopedagógica en la unidad de apoyo a la inclusión 17D05 Norte. Universidad Politécnica Salesiana. Quito. Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22614>
- Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la

Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, 2016. Recuperado de:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_15_derechos_personas_discapacidad.pdf

Echeita, G. y Calderón I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Revista digital: Ámbitos de psicopedagogía y orientación*. Vol. N° 41 (2a. época). ISSN: 2339-7454. Noviembre 2014. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/profile/Ignacio-Calderon-Almendros/publication/269035923/Obstaculos+a+la+inclusion+cuestionando+concepciones+y+practicas+sobre+la+evaluacion+psicopedagogica/links/5ed4b37f299bf1c67d322028/Obstaculos-a-la-inclusion-cuestionando-concepciones-y-practicas-sobre-la-evaluacion-psicopedagogica.pdf>

Filidoro, N. (2009). Cuando las etiquetas se tornan invisibles. Ponencia presentada en el III Simposio Internacional sobre Patologización de la Infancia organizado por el Equipo Forum Add. Buenos Aires.

Fuenzalida, C. (2019). Desafíos de la evaluación psicopedagógica en el contexto escolar nacional. Cuaderno de Educación N° 82. Facultad de Educación Universidad Alvarado Hurtado. Santiago de Chile. Recuperado de: https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_82/documentos/articulo_82.pdf

Korinfeld, D. (2003). *Introducción de Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*. Textos multidisciplinares, Colección Ensayos y Experiencias N° 48. Buenos Aires: Noveduc.

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819/2012. Disponible en: https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Ley%204819%20%28LEY%20ORG%20C3%81NICA%20DE%20EDUCACI%20C3%93N%20DE%20LA%20PROVINCIA%20DE%20R%20C3%8DO%20NEGRO%29_0.pdf

McRuer, R. (2020). *Teoría Crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Madrid: Kaótica.

- Moya, L. (2018). Conociendo detalles de la Teoría Crip. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional del Colombia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=u25vLG25h30&t=7224s>.
- Musci, M. C. y Martín, D. (2015). El asesoramiento educacional: las intervenciones como instrumentos mediacionales. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-015/465>
- Porto, M.C y Sánchez, M.D. (2011). La intervención de los equipos técnicos: entre las normativas y la demanda de las instituciones del nivel medio. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año XIII*. Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3774028.pdf>
- Resolución CPE N°200/1996. “S/ Supresión de los SAT y creación de los ETAP”. Consejo Provincial de Educación. Provincia de Río Negro. Recuperado de: <https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20200-96%20%28ETAP%29.pdf>
- Resolución CPE N°1946/2004. “S/ Reorganización de la estructura y funciones de los ETAP”. Consejo Provincial de Educación. Provincia de Río Negro. Recuperado de <https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion19462004ETAP.pdf>
- Resolución CPE N°3748/2004. “S/ Determina Misiones y Funciones de los ETAP. Consejo Provincial de Educación. Provincia de Río Negro. Recuperado de: <https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion37482004ETAP.pdf>
- Resolución CPE N° 3438/11. Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro.
- Rosato, A. y Angelino, M. A (2009) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Palacios A. (2008). Aproximación histórica. El modelo de Prescindencia. En: *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Primera

edición: julio 2008. Producción editorial, coordinación técnica e impresión: Grupo editorial CINCA Avda. Doctor Federico Rubio y Galí, 88. 28040 Madrid. Disponible en:

<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Sautu, R. y otros (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Ed. Clacso. pp. 67-75

Senz, K. (2016). La intencionalidad de la intervención de los/as asesores/as pedagógicos/as de la provincia de Neuquén. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-044/452>

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Argentina. Disponible en: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

Vallejos, I. (2012). *Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas*. Disponible en: <https://www.google.com/url?q=http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/modeloMedicoSocial.pdf&sa=D&source=docs&ust=1702919552034818&usg=AOvVaw2M8aZ4hR-dYF6zNLdIB2Qn>

Vercellino, S.; Amado, M. y Silva Sanhueza, L. (2018) Los apoyos a la inclusión: marcos de referencia y prácticas efectivas. En: Ocampo González, A; Pérez, A; Vercellino, S. y Acevedo Zapata, S. “*Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas críticas.*”

Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I. pp. 145-180 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7032855>

8. Anexos

8.1 Modelo de entrevista

La siguiente entrevista pretende recabar información acerca de las evaluaciones psicoeducativas realizadas a estudiantes de la Educación Primaria de la Provincia de Río Negro, que transitan su escolaridad según la Res. 3.438/11, con la finalidad de obtener la titulación de la Especialización en Asesoramiento Educacional, dictada por la Universidad Nacional del Comahue.

Titulación:

1-De acuerdo a tu experiencia profesional y desempeño en el ETAP ¿Cómo se llevaban a cabo las evaluaciones psicoeducativas? ¿Qué actores intervienen?

2- ¿Para qué se realizaba la evaluación psicoeducativa?

En lo personal, ¿qué aportes considerás que te brinda la realización de la evaluación psicoeducativa?

3- ¿Tenías en cuenta alguna normativa para realizar la evaluación? En caso de que sí, ¿Cuáles? ¿Consideras que te brinda aportes para pensar la evaluación psicoeducativa?

4- ¿Cuáles son los aspectos o dimensiones que tenías en cuenta al momento de construir el informe de evaluación?

5- ¿Qué técnicas e instrumentos se empleaban al momento de evaluar?

6- ¿Qué aspectos considerás que deben explicitarse en el informe de evaluación psicoeducativa?

7- ¿Qué aportes consideras que realiza el informe de evaluación psicoeducativa para diseñar los apoyos y la trayectoria del estudiante pensando en la inclusión educativa?

8- ¿Creés necesario realizar modificaciones en los modos de evaluar? En caso de que sí, ¿cuáles?

Gracias por tú tiempo y colaboración.