



Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia,
sociedad y multiculturalidad

ISSN: 2603-9443

ISSN: 2387-0907

antonio.hernandez@ujaen.es

Universidad de Jaén

España

Guerra Durán, Ricardo Antonio

La Evaluación por Competencias y la Educación Inclusiva. Propuesta de
un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa

Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad
y multiculturalidad, vol. 3, núm. 2, 2017, -Julio, pp. 37-53

Universidad de Jaén

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660902007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La Evaluación por Competencias y la Educación Inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa.

(Competence evaluation and inclusive education. Proposal for a competency-based assessment instrument for educational inclusion).

Ricardo Antonio Guerra Durán

Universidad de Playa Ancha – Chile

Páginas 37-53

Fecha recepción: 11-02-2017

Fecha aceptación: 30-03-2017

Resumen.

Considerando que los modelos educativos responden al tipo de individuos y de sociedad que se quiere formar, en el presente artículo se indaga respecto de las relaciones de correspondencia evaluativa entre dos enfoques o modelos que se han instalado en nuestra sociedad desde hace algunas décadas y que cohabitan en las aulas de escuelas pertenecientes a la región de Valparaíso, en Chile, a saber, la evaluación por competencias y la evaluación en la inclusividad. Se espera conocer la compatibilidad y coherencia entre las estrategias e instrumentos evaluativos de ambos enfoques. Como producto del presente estudio, se propondrá un instrumento que posibilite evaluar tanto las competencias como en la inclusividad de manera simultánea en el aula.

Palabras clave: competencias, inclusividad; evaluación; estándares; rúbricas.

Abstract.

Considering that the educational models answer to the type of individuals and of society who wants to form, in the present article there are investigated with regard to the mail relations evaluativa between two approaches or models who have settled in our society for some decades and who live together in the classrooms of schools belonging to the region of Valparaíso, namely, the evaluation for competitions and the evaluation in the inclusiveness.

The compatibility and coherence one hopes to know between the strategies and instruments evaluativos about both approaches. As product of the present study, there will be proposed an instrument that makes possible to evaluate so much the competitions as in the inclusiveness of a simultaneous way in the classroom.

Keywords: competitions; inclusiveness; evaluation; standards; rubrics.

1.-Introducción.

La educación entendida como un conjunto de procesos sistematizados para la generación, adquisición y transmisión del conocimiento, tiene un principio, pero no tiene final, por cuanto en tanto continúe evolucionando la sociedad y las personas, la educación seguirá el mismo derrotero, esto es, avanzar en conjunto con la sociedad, adaptándose a los cambios de ésta o promoviéndolos para cambiarla.

La reflexión anterior sirve como base para contextualizar el presente estudio, toda vez que han sido los cambios producidos en nuestra sociedad en los últimos decenios lo que ha orientado el quehacer educativo, en donde “existe la tendencia a dar más importancia y prioridad a las competencias a desarrollar en las personas, que al cúmulo de sabiduría o dominio de saberes” (Imbernón, 2009, p. 8), al tiempo que el mismo autor declara que “la educación necesita que otros ámbitos difundan los mismos valores para evitar la exclusión social”; esta doble realidad ha precipitado la necesidad de comprender las interrelaciones entre dos conceptos que cohabitan en las aulas de clases, tanto en la educación primaria, secundaria como universitaria: la educación inclusiva como un derecho de todas y todos los estudiantes y el aprendizaje basado en competencias como un enfoque formativo devenido en la educación. En este contexto cabe destacar un elemento indisoluble y crucial de todo proceso educativo, cual es la evaluación, pues tanto en el aprendizaje basado en competencias como en la educación inclusiva se consignan modelos, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, los que han sido ampliamente promovidos (aunque no necesariamente aplicados con el rigor requerido). El siguiente paso consiste en saber si los instrumentos evaluativos tanto en competencias como en la educación inclusiva son compatibles, esto es, si un profesor o profesora que desarrolla su clase en función del modelo competencial puede aplicar instrumentos de evaluación a todos los estudiantes de su clase, sin condicionar su actuar en función de las necesidades educativas especiales de ellos, o en su defecto, en su evaluación los estudiantes deben ser abordados de manera diferenciada con diversos instrumentos.

2.-Planteamiento del Problema y pregunta.

Todo estudio es precedido por un problema al que se espera darle respuesta, o por lo menos, propone estrategias que al aplicarle contribuirían a resolverlo; en este caso, el punto de partida es la cohabitación de dos miradas o modelos verificados en la sala de clases –lo que no representa un problema en sí mismo- y cuyos fundamentos epistemológicos no parecen provenir del mismo sitio –cuestión que abordaremos convenientemente- por lo que es dable preguntarse si la educación inclusiva y la formación por competencias persiguen el mismo fin y, consecuentemente, si en este caminar utilizan metodologías y, especialmente, instrumentos de evaluación que puedan ser aplicados de manera coherente al momento de valorar los aprendizajes en el aula, o si, en su defecto, estos instrumentos resultan incompatibles para abordar la diversidad –entiéndase estudiantes con necesidades educativas especiales- en un modelo competencial.

Consecuentemente, de constatarse diferencias o –incluso- incompatibilidades, el presente estudio servirá de base para proponer un instrumento de evaluación que sea apropiado tanto para el normal desarrollo y aplicación de Curriculum por competencias tanto como para la educación inclusiva.

Preliminarmente, la cohabitación de dos modelos o enfoques educativos que se originan en contextos diferentes y que –eventualmente- requieren procedimientos, e instrumentos de evaluación distintos, pueden constituirse en incoherentes o antagónicos al aplicarlos en el aula. Por lo anterior, cabe preguntarse:

¿La compatibilidad y el grado de aplicabilidad de los métodos e instrumentos de evaluación por competencias están relacionados con la evaluación en la educación inclusiva en colegios que han implementado curriculum en base al enfoque competencial?

3.-Acerca de la Evaluación.

Para iniciar el proceso de conceptualización en el tema, una definición de evaluación contenida en el Diccionario de uso del español (Moliner, 2007), entiende este término como *“valorar mediante determinadas pruebas el nivel de aptitud de un alumno en una materia escolar”*.

Por su parte, y frente a la interrogante *¿Qué se entiende por evaluar?*, Samartí (2008, p. 20), responde que es *“recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no”* pues estima que también es aceptable evaluar *“a través de la interacción con los alumnos en gran grupo, observando sus caras al empezar la clase, comentando aspectos de su trabajo mientras lo realizan en clase, etc.”*

En tanto, De Ketele (1984, p. 17), explica que *“evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión”*, así, la evaluación tiene un propósito claro, y al continuar con su definición ratifica que *“puede decirse que en el punto de partida el objetivo de la evaluación es tomar una decisión”*.

Avanzando en nuestro empeño por conocer las diferentes definiciones y apreciaciones del tema que nos convoca, Zambrano (2014, p. 20), le otorga a la evaluación un carácter bidireccional y de mutuo aprendizaje al considerar que no es un acto mediante el cual el docente evalúa al estudiante, *“sino con el estudiante, un proceso en conjunto, en donde ambas partes generan conocimiento recíproco, el estudiante para crear nuevos conocimientos y el docente promoviendo diversas formas de evaluación”*; así pues, ya no se trata sólo de la acción mediante el cual un ser humano –el docente- mide o valora a otro –el estudiante- sino que la interrelación se enriquece al fluir en ambos sentidos.

Más allá de la capacidad de transformación mutua que supone la relación docente-discente y ampliando su esfera de actuación, García Cabrero (2010, p. 4), estima que desde hace un tiempo a esta parte los usos de la evaluación *“se han modificado y se han destacado su carácter político y su capacidad como herramienta para seleccionar lo que se pretende evaluar y, por tanto, la posibilidad de influir en la orientación de los sistemas educativos”* La evaluación, entonces, adquiere un poder cada vez mayor, pareciera que de forma paulatina pero sostenida se descubren cualidades y capacidades que no estaban contempladas en épocas precedentes; de

su función inicial destinada a “medir” o sólo calificar, ahora amplía su ámbito de influencia y se convierte en factor para la toma de decisiones políticas y orientadoras de todo el proceso.

En esta misma línea y complementando lo anterior, nos permitimos reproducir la reflexión que Gutiérrez e Hidalgo (2002, p. 55), realizan en torno a la *“cualidad orientadora y no sancionadora” de la evaluación*, y que ésta es justificable en la medida que no se limite a levantar acta de un estado final, *“sino que informe de modo exhaustivo sobre el conjunto de variables que intervienen en el proceso evaluativo, con miras al diseño y/o adecuación curricular, en su fase inicial o de pleno desarrollo”*

4.-Enfoque basado en Competencias y su Evaluación.

Desde finales del siglo XX, en gran parte del mundo cobra relevancia el concepto de competencias, tanto en el ámbito laboral como educativo, como un sello distintivo del modelo económico y social imperante, una de cuyas características más significativas es la *“predilección por la eficiencia y productividad en el más estricto sentido de los términos”* (Guerra Durán, 2012, p. 1).

Moliner (2007) define la competencia como *“cualidad de competente; conocedor, experto, apto”*. Por otra parte, y desde una perspectiva centrada más bien en aproximaciones sinónimas del concepto, Hawes y Corvalán (2005, p. 5) expresan que *“se puede asimilar a conceptos tales como idoneidad, suficiencia, habilidad, capacidad, maestría o excelencia”*.

Para el Instituto Aragonés de Empleo (2010, p. 11) las competencias son *“aquellos comportamientos observables y habituales que justifican el éxito de una persona en su actividad o función”*. Además, subrayan que las competencias son *“hábitos, no comportamientos más o menos esporádicos o que aparecen en momentos de crisis... y que deben expresarse en términos de comportamientos y no de capacidad o característica personal”*, lo que las debiera diferenciar de creencias o actitudes; al situarlas en función de un contexto laboral, concluyen que las competencias deben *“hacer referencia a una organización concreta y a un puesto concreto”*; arguyen, a modo de ejemplo, que una persona que posee conocimientos, habilidades y actitudes -recursos necesarios para un puesto de trabajo- pero que no los moviliza, *“no se le puede considerar competente”* (Instituto Aragonés de Empleo, 2010, p. 11). Desde su particular punto de vista, Le Boterf (2000, p. 38) señala que se considera competente a una persona que *“sabe actuar de forma pertinente en un contexto determinado, proceso que implica elegir y movilizar un doble equipamiento de recursos: los personales... y los de redes... de acuerdo a un conjunto de criterios deseables o esperables”*.

Las anteriores definiciones nos encaminan para determinar qué es lo que vamos a entender por competencia en nuestro estudio, y como vamos a incardinar este concepto de lleno en la educación. Por lo mismo, vale realizar un poco de historia referida a este tema en particular.

Como ya se ha dicho, no existe consenso tanto en la definición como en el origen preciso de las competencias, pero una de las primeras referencias la encontramos en la segunda mitad del siglo veinte, cuando Chomsky elabora su teoría de las “competencias lingüísticas”, que pretendía entender la forma en que las personas

adquirimos el lenguaje desde la figura materna, aunque Tobón (2007, p. 26) aclara que *“Chomsky articuló la competencia lingüística para definir el objeto de estudio de la ciencia lingüística y no se ocupó como tal de la educación”*. Ya a comienzos de la década de 1970, David Mc Lelland presentó su estudio para determinar las cualidades y características que llevan a algunas personas a ser exitosas en el trabajo, clasificando sus hallazgos en *“competencias Sociales o de afiliación, de Logro y de Poder”* (Amorós, 2007, p. 86), lo que evidencia claramente que las competencias se orientaban – en su origen- hacia el mundo laboral.

Paulatinamente, se fueron incorporando algunas ciencias y disciplinas científicas inspiradas en los hallazgos de Mc Lelland, con la finalidad de fortalecer la incorporación de la especialización laboral a partir del modelo competencial; así, dentro de la psicología laboral y organizacional, el *“concepto de competencias surgió como una manera de determinar las características que deben tener los empleados para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad”* (Tobón, 2007 p. 35).

A comienzos de la década de los setentas del siglo pasado, de manera paulatina se fueron incorporando algunas ciencias y disciplinas científicas inspiradas en los hallazgos de David Mc Lelland, con la finalidad de fortalecer la incorporación de la especialización laboral a partir del modelo competencial.

Para sintetizar este acápite, Villa y Poblete (2008, p. 24) ofrecen la siguiente clasificación de las competencias:

- Competencias Instrumentales: son aquellas que tienen una función de medio.

Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.

- Competencias interpersonales: suponen habilidades personales y de relación.

Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

- Competencias sistémicas: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo. Estas competencias incluyen la habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales (p. 24).

4.1.-Incorporación de las competencias en la educación.

La formación basada en competencias, habiéndose originado en el ámbito laboral, debió, necesariamente, recalcar en el “mundo de la educación”, pues sólo de una

manera integrada e integradora se podría otorgar una base teórica y metodológica lo suficientemente profunda como para sustentar este modelo/enfoque. En consecuencia, las competencias se abrieron paso –no sin inconvenientes, incomprensiones y rechazos por parte del profesorado- paulatina pero decididamente, primero en la formación técnico-profesional, para luego abarcar todo el espectro educativo. No exageramos al reconocer la incorporación de las competencias en la educación de manera subrepticia; de hecho, y a modo de ejemplo vivo, en España es necesario recordar *“que las competencias se han integrado en el curriculum español de forma precipitada, por la puerta de atrás y casi de tapadillo”* (Gimeno, 2009, p. 87). Más allá de analogías, Salmerón (2009, p. 92) afirma que la implementación de una formación por competencias *“es un neo-fenómeno que se está instaurando en el Sistema Educativo Español y generando controversias desde su propio núcleo, desde su significado, tipología, cantidad, naturaleza de las vinculaciones entre ellas... No hay consenso en todo ello”*.

Lo cierto es que las competencias se han instaurado en el curriculum en varios países a lo largo del mundo, con disímiles resultados y con adecuaciones y reestructuraciones en todos los niveles -de política educativa, estructural, organizacional, metodológica, evaluativas, etc.- comportando cambios tan necesarios como seductores, y estos cambios se han verificado más allá de las fronteras europeas.

Este concubinato mercantil-educativo lleva ya largas décadas de aplicación en las aulas, por lo que a estas alturas no debiera extrañarnos, pues, tal como quedó reflejado en páginas anteriores, el aprendizaje basado en competencias, no siendo un modelo pedagógico, ha sido objeto de un gradual proceso de mimetización.

4.2.-Evaluación de Competencias.

Como corresponde a todo enfoque o modelo formativo, los aprendizajes que comportan las competencias requieren ser evaluados, para lo cual se torna indispensable utilizar estrategias e instrumentos adecuados y que permita su aplicación en toda su extensión y desde varias miradas, puesto que *“la planeación de cada uno de los tipos de evaluación (diagnóstica, continua y de promoción) tiene como base que la evaluación es un proceso sistémico en el cual se articula la autoevaluación con la coevaluación y la heteroevaluación”* (Tobón, Rial, Carretero. y García, 2006, p.186).

Desde la perspectiva constructivista, las competencias, los contenidos y las situaciones de aprendizaje se hallan estrictamente relacionados (Jiménez, 2013, p. 19), por lo que salta a la vista que la evaluación de las mismas debe responder al concepto de alineación, esto es, debe haber coherencia entre la competencia, la metodología a aplicar y su correspondiente evaluación. Asimismo, la evaluación de las competencias, por sus propias características e implicaciones, no es una, sino la más importante de las tareas a acometer en el proceso de formación en general (Tejada, 2006, p. 415).

La evaluación de competencias requiere distintos procedimientos y técnicas de evaluación según el propósito que se desea evaluar (Villa y Poblete, 2008, p. 40). Una cuestión es la evaluación de conocimientos donde se pueden utilizar diversas

técnicas (pruebas de respuesta larga, pruebas de respuesta corta, pruebas objetivas); evaluación de actitudes y valores (técnicas de observación, pruebas de autoevaluación, escalas de actitudes, etc.); evaluación de comportamientos competenciales (cómo aplicar los conocimientos a situaciones concretas, escribir determinados tipos de escritos, desarrollar diferentes tipos de pensamiento (análisis, síntesis, comparativo, crítico, creativo, deliberativo, etc.). Para ello se pueden utilizar procedimientos como portafolios, informes, pruebas de ejecución, trabajos, etc.) (Villa y Poblete, 2008, p. 40).

Pero, ¿Qué es lo que se evalúa en el modelo competencial? Básicamente, se evalúa el desempeño del alumno en situaciones reales de ejecución (Tejada, 2006), y este desempeño tiene que ser observable, tal como lo consigna Zabala (2009, p. 200) al exponer que *“bajo estos fines, el proceso evaluador consistirá en utilizar los mecanismos que permiten reconocer si los esquemas de actuación aprendidos pueden ser útiles para superar situaciones reales en contextos concretos”*.

Estos esquemas de actuación – en cierta medida similares al enfoque en base a comparaciones sistematizado por Tyler- deben responder a modelos predeterminados, y éstos deben quedar plasmados en criterios de desempeño que el profesor debe establecer a priori, pero –a diferencia del modelo tyleriano- estos criterios *“deben ser sometidos al análisis público de los estudiantes, otros colegas y profesionales”* (Tobón, Pimienta y García, 2010 p. 134); un criterio de desempeño es un documento en el que se describe con claridad qué se espera que los estudiantes sepan de una determinada competencia en un lapso de tiempo definido. Los criterios e indicadores de desempeño se operativiza mediante estándares y rúbricas, que es un constructo en el que se especifican los indicadores de logro esperados en una determinada actividad competencial; la rúbrica *“tiene la lógica de la norma o estándares competenciales o criterios de realización”* (Tejada, en Díaz Barriga y Barroso, 2014, p. 6).

Esta última proposición nos remite a algunas pregunta cruciales: ¿cómo y cuándo se reconoce que una competencia ha sido adquirida?; ¿En qué momento un estudiante adquiere el nivel de “competente”? Mulder, Weigel y Collings (2008, p. 11), ofrecen una respuesta categórica: *“No hay razones que expliquen cómo es posible reconocer cuándo se ha logrado alcanzar la competencia. Así que la definición no es útil ni para cuestiones de diagnóstico ni para el desarrollo de estándares educativos”*.

Las respuestas a estas preguntas comportan posiciones polémicas, o al menos, no aceptadas de forma unánime. Es dable suponer tal posición, toda vez que Tejada (en Díaz Barriga y Barroso, 2014, p. 6), asevera que *“a partir de todo lo anterior, se señala que la competencia no se evalúa, se infiere a partir de evidencias las cuales se pueden precisar en la rúbrica”*.

Tal vez por provenir de una realidad distinta a la educativa, o quizás por su carácter reduccionista (Tobón, 2007, p. 83), el modelo competencial muestra ciertas cualidades y características que, en el contexto escolar, le son ajenas y hasta desconocidas; al menos así lo reconoce Tobón (2007, p. 84) al declarar que *“muchos procesos pedagógicos escapan a la mirada de las competencias como es el caso de la cultura escolar, la construcción de identidades, el desarrollo afectivo, el funcionamiento de la institución escolar y la articulación con la sociedad”*.

5.-Educación en la inclusividad y evaluación en la Educación Inclusiva.

La UNESCO considera que *“la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje... y reducir la exclusión”*, aunque también matiza y especifica que es, asimismo *“una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”* (UNESCO, 2008).

Si la educación inclusiva se encuentra incardinada de manera indisoluble en la sociedad actual, cabe preguntarse respecto de la calidad de la educación en una escuela para todos. Al respecto, Echeíta (en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2008, p. 22), explica que *“la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante”*.

Esta diversidad –tanto en la sala como en la sociedad- es lo que nos hace a todos diferentes, y esa diferencia, en consecuencia, nos hace iguales en derechos y deberes. Por lo anterior, resulta interesante exponer la reflexión que Gregory y Chapman, (2002, p. 24) hacen en el mismo tenor, cuando expresan lo siguiente:

La práctica educativa y los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre el cerebro humano han puesto de manifiesto que cada persona, además de ser diferente, tener gustos, preferencias y necesidades distintas, aprende de forma diferente. Por lo tanto, no se puede entender un modelo homogéneo de enseñanza, una “lección para todos”, que pueda responder a las necesidades derivadas de estas diferencias. No todos tienen o pueden aprender lo mismo, en el mismo día, de la misma manera. Una idea clave es que todos los estudiantes son capaces de aprender, pero no todos aprenderán lo mismo, de la misma manera, ni todo lo que se incluye en un tema.

De esta forma, una atención individualizada, con las consiguientes adaptaciones curriculares, metodológicas y evaluativas pareciera ser “lo propio” de una educación desde la inclusividad, por lo que se puede afirmar que *“el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación”* (UNESCO, 2008).

En consecuencia, todo apunta a que una educación de calidad es una educación inclusiva (Arnaiz, 2003; UNESCO, 2008), y a partir de esta conclusión nos abocaremos a analizar dos aspectos constitutivos de todo sistema educativo, a saber, metodología y evaluación en escuelas inclusivas.

Existen algunas premisas fundamentales que caracterizan la evaluación en la inclusividad, las que han demostrado –cuando son correctamente aplicadas- su utilidad y eficacia. Un primer paso consiste en desarrollar un enfoque equilibrado de evaluación de escuelas inclusivo, el que se caracteriza además *“por una normativa y una práctica que evitan la evaluación de los altos niveles de exigencia y minimizan las potenciales consecuencias de cualquier proceso para todos los alumnos, especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales”* (González, 2011, p.27), en donde *“el referente de medición o de comparación debe ser el*

progreso logrado por el propio alumno con referencia a sus conocimientos y habilidades previas, así como a los objetivos de aprendizaje que se han determinado para él/ella" (Duck y Loren, en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2010, p.194). Coincidente con lo anterior, Heward y Orlansky (2000, p. 56) consideran que la escuela inclusiva requiere *"utilizar diversas estrategias e instrumentos"*, y rematan sentenciando que *"nunca debe usarse una evaluación única como criterio para determinar la ubicación del niño... nunca debe limitarse a la consulta del psicólogo o a la aula de tests"*. En síntesis, *"la evaluación debe ser, por esencia, plural o multidimensional"* (Condemarín y Medina, 2004, p.47).

De acuerdo con el párrafo precedente, es un aspecto de máxima relevancia en la escuela inclusiva las múltiples fuentes de información, pues *"la evaluación es un proceso en el que hay que contar con la información de todas las personas que están en contacto con el niño (padres, educadores, etc.)"* (Bautista, 2002, p. 236), lo que contribuye a disminuir los riesgos de cometer errores o injusticias valorativas. Asimismo, la diversidad involucra el respeto a las diferencias individuales, por lo que *"cada niño con deficiencia, cualquiera sea el lugar en donde se atienda, debe tener un programa de educación individualizado diseñado especialmente para satisfacer las capacidades y necesidades individuales"* (Heward y Orlansky, 2000, p. 38).

Dentro del Programa de Educación Individualizado, y en lo que respecta específicamente a la evaluación, Agut (2014, p. 43-44), propone algunas características que debieran ser tomadas en cuenta durante la evaluación, entre ellas:

- Que el tiempo de resolución de la tarea sea flexible para cada alumno, dando la opción, si cabe, de realizar la tarea de forma fraccionada.

- Que alumnos y profesorado en general sean conscientes de que los criterios de evaluación deben ser ajustables a las necesidades educativas presentadas por los alumnos.

- Para los alumnos con NEE más significativas se puede realizar una evaluación por ámbitos en lugar de por áreas y adaptar el informe a sus características y necesidades.

Coincidente con lo anterior, Heward y Orlansky (2000, p. 56) consideran que la escuela inclusiva requiere *"una evaluación que mida las necesidades educativas del niño en áreas concretas y no un simple coeficiente de inteligencia general; una amplia gama de procesos de evaluación"*, utilizando diversas estrategias e instrumentos, y rematan sentenciando que *"nunca debe usarse una evaluación única como criterio para determinar la ubicación del niño... nunca debe limitarse a la consulta del psicólogo o a la aula de tests"*. A mayor abundamiento y tomando como ejemplo las necesidades educativas especiales en el área comunicativa, Bautista (2002, p. 102) confirma que *"los tests miden uno o varios aspectos de la conducta verbal, pero no existe ningún test que nos permita evaluar todos (los aspectos) a la vez"*. En síntesis, *"la evaluación debe ser, por esencia, plural o multidimensional"* (Condemarín y Medina, 2004, p.47), en tanto que Gutiérrez e Hidalgo (2002, p. 39) afirman que *"este proceso de evaluación y diagnóstico psicopedagógico, es imposible de ser abordado por medio de instrumentos o procedimientos únicos"*; por su parte y de manera coincidente, considerando que a veces el proceso y los instrumentos también pueden constituir una barrera para los propios alumnos,

Santiuste y Arranz (2008, p. 468) proponen que *“hay que desarrollar el concepto de «evaluación universal» donde todas las pruebas y procedimientos de evaluación se elaboren y diseñen para ser totalmente accesibles”*; asimismo dentro del concepto de resultados, es preciso evaluar también el esfuerzo que comporta todo aprendizaje en estudiantes con NEE (Gutiérrez e Hidalgo, 2002, p. 38).

6.-Propuesta de Instrumento de evaluación.

Tomando en consideración los indicadores de una evaluación inclusiva ⁽¹⁾ y las cualidades y características propias de la evaluación según el modelo por competencias, se proponen tres (3) instrumentos evaluativos orientados a compatibilizar los criterios centrales de ambos enfoques. Al momento de evaluar, el docente deberá contemplar el apartado superior de los estándares y rubricas para la evaluación generalizada y el apartado inferior de los mismos (destacados en cursiva en los recuadros) para aquellos los alumnos con NEE. En términos muy generales, se propone considerar las siguientes recomendaciones:

- Para el cuadro N°1 se sugiere considerar métodos para el aprendizaje que consideren a aquellos estudiantes que no pueden escribir textos (p. ejemplo; estudiantes con visión considerablemente disminuida o ciegos, funcionalidad motriz disminuida en manos o dedos, etc.), cambiando su evaluación por un relato oral u otra actividad complementaria que sustituya a la producción escrita.

- Para el cuadro N°2 se sugiere la aplicación previa de diversos métodos para el aprendizaje que faciliten la adquisición de competencias matemáticas en atención a las diferentes formas de aprender que puedan presentar los estudiantes con NEE (se recomiendan juegos, representaciones basadas en situaciones cotidianas, etc.), de forma tal de hacer accesible a todos los estudiantes el programa contemplado para esta unidad.

- Para el cuadro N°3 se recomienda cambiar las actividades prácticas por actividades teóricas (informe escrito relacionado con deporte, salud, higiene u otras temáticas a convenir; exposición oral con temas previamente consensuadas con los estudiantes, etc.) u otras estrategias orientadas a diversificar las opciones evaluativas a efectos de eliminar sesgos o cualquier tipo de discriminación que afectare a estudiantes con NEE o que estén en situación de discapacidad física.

- Se subentiende que las fases previas a la aplicación de estos instrumentos han considerado la declaración de competencias, los criterios de desempeño esperados, los métodos y estrategias de aprendizaje apropiados (y que han sido previamente consensuados por los docentes y los estudiantes) y diferentes opciones de evaluación, pues los instrumentos que aquí se proponen son apenas ejemplos de asignaturas, a saber, lenguaje, matemáticas y educación física, de entre muchas otras en las que resulta factible de aplicar los preceptos de este modelo.

A continuación, se proponen tres instrumentos para la evaluación inclusiva en contextos de formación por competencias.

Cuadro1. Área: Lenguaje y Comunicación (8° Año

Básico) ⁽²⁾ Competencia: Capacidad de análisis y síntesis en la producción de texto.

Actividad/ Rúbricas	Excelente 6.1- 7	Bueno 5.1- 6.0	Satisfactorio 4.1.- 5.0	Debe Mejorar 3.1 – 4.0	Insatisfactorio 2.1 – 3.0
Tomar notas a partir de una salida a terreno, redactando de manera apropiada para entregar un informe.	Selecciona información, utiliza diferentes formas de hacer notas, identifica las ideas más relevantes, registrándolas por escrito, utiliza palabras adecuadas en sus frases y respeta reglas ortográficas	Selecciona información, utiliza diversas formas de hacer notas, identifica las ideas más relevantes y utiliza palabras adecuadas en sus frases, con algunos errores ortográficos	Selecciona información, identifica diversas formas de hacer notas pero no utiliza palabras adecuadas.	Selecciona información, no logra identificar diferentes formas de hacer notas ni utilizar palabras adecuadas.	No logra seleccionar información, no identifica formas de hacer notas ni utiliza palabras adecuadas para hacer frases.
<i>Mirada inclusiva</i>	Selecciona información, utiliza diferentes formas de hacer notas, identifica las ideas más relevantes, las registra y usa palabras adecuadas en sus frases. Respeta reglas ortográficas mejorando su desempeño con respecto a anteriores evaluaciones	Selecciona información utiliza diferentes formas de hacer notas, identifica palabras adecuadas en sus frases, aunque con faltas ortográficas Se advierte un avance respecto de evaluaciones anteriores.	Selecciona información, utiliza diversas formas de hacer notas pero no identifica palabras adecuadas. Sin embargo, se esmera por participar y se advierte un avance respecto de evaluaciones anteriores.	Selecciona información, no logra identificar diferentes formas de hacer notas ni utilizar palabras adecuadas. No obstante, participa activamente en clases y se advierte su empeño por cumplir con lo solicitado.	No logra seleccionar información, no identifica formas de hacer notas ni utiliza palabras adecuadas para hacer frases. Se recomienda posponer calificación y remitir a equipo de evaluación y/o especialista.

Cuadro 2. Área: Educación Matemática (8° año básico) ⁽³⁾ Competencia Declarada: Aplicar las habilidades matemáticas de resolver problemas y representar numéricamente en situaciones conocidas.

Actividad/ Rúbricas	Excelente 6.1- 7	Bueno 5.1- 6.0	Satisfactorio 4.1- 5.0	Debe Mejorar 3.1 – 4.0	Insatisfactorio 2.1 – 3.0
Ejercicios de resolución de problemas a partir de las cuatro operaciones básicas.	Domina la operatoria básica propia del ciclo: realiza adiciones con reservas y sustracciones con canjes, aplica el procedimiento básico de la multiplicación, y resuelve divisiones exactas.	Domina la operatoria básica propia del ciclo: realiza adiciones con reservas y sustracciones con canjes, aplica el procedimiento básico de la multiplicación, pero No resuelve divisiones exactas.	Domina en parte la operatoria básica propia del ciclo, realiza adiciones con reservas, pero presenta dudas en las sustracciones con canjes; aplica el procedimiento básico de la multiplicación, pero No resuelve divisiones.	No domina la operatoria básica propia del ciclo, presenta dudas y errores al realizar adiciones con reservas y sustracciones con canjes, aplica el procedimiento básico de la multiplicación, pero No resuelve divisiones.	No domina la operatoria básica propia del ciclo, presenta errores al realizar adiciones y sustracciones. No logra aplicar el procedimiento básico de la multiplicación ni de la división.
<i>Mirada inclusiva</i>	Domina la operatoria básica propia del ciclo: realiza adiciones con reservas y sustracciones con canjes, aplica el procedimiento básico de la multiplicación, y resuelve divisiones exactas, <i>mejorando su desempeño con respecto a anteriores evaluaciones.</i>	Id. a lo consignado más arriba, <i>sin embargo, se advierte un avance respecto de evaluación anterior, utiliza todos los medios que están a su alcance para tal propósito.</i>	Domina en parte la operatoria básica propia del ciclo;; No resuelve divisiones, <i>sin embargo, se esmera por participar y se advierte un avance respecto de su evaluación anterior.</i>	No domina la operatoria básica propia del ciclo, presentando errores en las cuatro operaciones básicas. <i>No obstante, participa activamente en clases y se advierte su empeño y dedicación por cumplir con lo solicitado.</i>	Se recomienda <i>posponer calificación y remitir a equipo de evaluación y/o especialista.</i>

Cuadro 3. Área: Educación Física (3er. Año básico) ⁽⁴⁾ Competencia Declarada: Desarrollar habilidades motrices básicas para resolver problemas relacionados con espacio, tiempo y número de personas.

Actividad/ Rúbricas	Excelente 6,1 - 7	Bueno 5,1 – 6,0	Satisfactorio 4,1 – 5,0	Debe Mejorar 3,1 – 4,0	Insatisfactorio 2,0 – 3,0
------------------------	----------------------	--------------------	----------------------------	---------------------------	------------------------------

Ejecutar Habilidades motrices de locomoción, manipulación y estabilidad, aplicando estrategias para resolver problemas de espacio y tiempo.	Demuestra capacidad para ejecutar de forma combinada habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles, tales como, correr y lanzar un objeto con una mano, caminar sobre una línea y realizar un giro de 180° en un pie.	Demuestra capacidad para ejecutar de forma combinada habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles, como correr y lanzar un objeto con una mano, caminar sobre una línea pero no realiza un giro de 180° en un pie.	Demuestra capacidad para ejecutar de forma separada pero no combinada habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles. Corre y lanza objetos pero no logra caminar sobre una línea ni realizar un giro de 180° en un pie.	Presenta cierta dificultad para ejecutar de forma separada las habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles. Corre y lanza objetos pero no logra caminar sobre una línea ni realizar un giro de 180° en un pie.	No consigue ejecutar de forma separada las habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles. Corre y lanza objetos pero no logra caminar sobre una línea ni realizar un giro de 180° en un pie.
Mirada inclusiva	<i>Id. a lo de más arriba. No logra correr de manera coordinada, pero intenta desplazar su cuerpo en el espacio y se esmera por lanzar objetos. Es activo/a en clases. Se evidencia un avance respecto de evaluaciones anteriores.</i>	No puede ejecutar las habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad. Camina, pero No puede correr, pero intenta desplazar su cuerpo en el espacio y se esmera por lanzar objetos. Participa y es activo/a en clases, animando a compañeros y celebrando sus logros.	No puede ejecutar las habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad. No puede caminar ni correr, pero intenta desplazar su cuerpo en el espacio ayudado por bastones/silla de ruedas y se esmera por lanzar objetos. Es activo/a en clases, anima a otros a superarse y celebra sus logros.	No aplica	No aplica

Conclusión.

A partir del hecho que tanto la formación basada en competencias como la educación en la inclusividad provienen de orígenes distintos y se orientan hacia objetivos diferentes -por lo que resulta difícil compatibilizar de manera absoluta ambos enfoques en el aula- se advierte que existen ciertos indicadores que posibilitan la coexistencia armónica tanto desde la mirada competencial como en la inclusiva, especialmente si se consideran al momento de evaluar en el contexto de un currículum por competencias, los siguientes preceptos de inclusión educativa:

- 1.- Reconocer y asumir que el principal propósito de la evaluación es el de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje.
- 2.- Proporcionar diversidad de instrumentos para la evaluación.
- 3.- Evitar la evaluación de los altos niveles de exigencia, a efectos de minimizar las potenciales consecuencias adversas de cualquier proceso formativo.
- 4.- Considerar el error como un recurso de aprendizaje para cada estudiante.
- 5.- Valorar de igual manera tanto los resultados del desempeño como el esfuerzo evidenciado.
- 6.- Todos los estudiantes pueden aprender lecciones similares, pero de diversas maneras.
- 7.- El referente de medición o de comparación debe ser el progreso logrado por el propio alumno con referencia a sus conocimientos y habilidades previas.
- 8.- Propiciar la autoevaluación y coevaluación responsables por parte de los estudiantes.

Bibliografía.

- Agut, N. (2010). La Evaluación en un Modelo de Escuela Inclusiva. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (191) • mayo 2010, 42-44.
- Amorós, E. (2007). *Comportamiento Organizacional: En busca del desarrollo de ventajas competitivas*. Escuela de Economía USAT. Lambayeque. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/231/44.htm>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Condemarín, M., Medina, A. (2004). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Gregory, G.H., Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, Ac: Corwin Press.
- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor libros.

- Díaz, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y Validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de Docentes de Educación Básica en México. Universidad Nacional Autónoma de México. En Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Perspectiva Educacional*. Enero 2014, Vol. 53 (1), 36-56.
- Duck, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del curriculum para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Universidad Central. Marzo de 2010, volumen 4, (1), 187-210.
- Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y Quebranto. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Septiembre de 2008. Número 2. 19-29.
- García, B. (2010). *Modelos teóricos e Indicadores de evaluación Educativa*. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 35, 2010, 1-21. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815165002>
- Gimeno, J. (Comp.), Pérez, A., Martínez, J.B., Torres, J., Angulo, F., Álvarez, J. M.; (2009). *Educación por Competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- González, T. (2011). Evaluación inclusiva y calidad educativa. Concreciones conceptuales y Metodológicas. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. *Revista Educação, Artes e Inclusão* V. 01, ano 03 - Issn 1984317
- Guerra, R. (2012). *Perfil profesional del gestor de la actividad física y del deporte y sus competencias profesionales*. Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión de la Actividad Física y Deportiva. Facultad de Humanidades. Universidad Andrés Bello. No publicado.
- Gutiérrez, M., Hidalgo, M. (2002). *Módulo de apoyo para el aprendizaje y la docencia. Asignatura: Diagnóstico psicopedagógico*. Facultad de ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha.
- Hawes, G. y Corvalán O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Universidad de Talca. Recuperado de: http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Construccion_de_un_Perfil_Profesional.pdf
- Heward, W. y Orlansky, M. (2000). *Programas de educación especial*. Barcelona: CEAC.
- Imbernón, F. (2009). *La Profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento*. Recuperado

de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf

Instituto Aragonés de Empleo (2010). *Guía para el desarrollo de competencias básicas de gestores empresariales*. Confederación de Empresarios de Aragón (CREA). Recuperado

de: www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/.../InstitutoAragonesEmpleo/.../02_hya_guia.pdf

Jiménez, F. (2013). *La evaluación del Prácticum de Formación del profesorado*. Tesis doctoral. Doctorado interuniversitario de Psicología de la Educación. Universidad de Barcelona.

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.

Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la Unión Europea. Un análisis crítico*. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

Salmerón, H. (2009). La formación por competencias en atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, Marzo de 2009, Vol. 2(Nº1), 91-101. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3011857>

Samartí, N. (2008). *10 Ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santiuste, V. y Arranz, M. L. (2009). *Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación*. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre, 463-476. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_20.pdf

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra, Nov. 2008. Recuperado

de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_IC_E/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

Tejada, J. (2006). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Retos e Implicaciones. En: *Bordón: Revista de Pedagogía / Sociedad Española de Pedagogía*. Vol.58, Nº 3 (2006).

Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Alma mater magisterio.

Tobón, S. (2007). *Formación Basada en competencias. Pensamiento Complejo, Diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de Competencias*. México: Pearson.

Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión, Chile*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de ciencias de la educación. Doctorado en Educación. Universitat Autònoma de Barcelona.

Zabala, A. y Arnau, L. (2009). *Cómo aprender y enseñar competencias*. (5ª. reimpresión). Barcelona: Graó.

NOTAS.

1.- Los indicadores de una educación inclusiva han sido extractados y adaptados de dos fuentes distintas: el Index inclusivo (Booth y Ainscow, 2002) y el Espacio Europeo de Educación Superior (2008).

2-3 y 4.- Las competencias declaradas en cada cuadro son una adaptación libre de los contenidos mínimos obligatorios recomendados por el Ministerio de Educación de Chile en las asignaturas señaladas a partir del año 2014 y han sido consideradas sólo como ejemplos para facilitar la comprensión y visualizar de mejor forma cada instrumento.