

INVESTIGACIONES

La evaluación por competencias y la educación inclusiva.  
Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias  
para la inclusión educativa

The assessment by competencies and the inclusive Education.  
Proposal of an instrument of evaluation for competences for educational inclusion

*Ricardo Guerra Durán<sup>a</sup>, Antonio Hernández Fernández<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-FUNIBER), Puerto Rico.  
ricardoguerraduran@yahoo.com

<sup>b</sup> Universidad de Jaén, España.  
ahernand@ujaen.es

RESUMEN

Considerando que los modelos educativos responden al tipo de individuos y de sociedad que se quiere formar, el presente estudio indaga respecto de las relaciones de correspondencia entre dos enfoques 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, a saber, la evaluación por competencias y la evaluación para la inclusión educativa.

Para tal efecto se ha encuestado a 268 docentes de escuelas en las que se instauró un currículo por competencias y a 25 docentes de una escuela autodefinida como inclusiva.

Se espera determinar 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 inclusión educativa de manera simultánea en el aula.

*Palabras clave:* modelos educativos, evaluación auténtica; criterios de desempeño, estándares; rúbricas.

ABSTRACT

Considering that the educational models respond to the type of individuals and society that one wants to form, the present study investigates about the relations of correspondence between two approaches that have been installed in our society for a few decades and that cohabit in the classrooms of schools belonging to the Valparaiso region, namely, assessment by competencies and evaluation for educational inclusion.

For this purpose, 268 teachers from schools where competency curriculum was established and 25 teachers from a school self-defined as inclusive were interviewed.

It is expected to determine the compatibility and coherence between the evaluation strategies and instruments of both approaches. As a product of the present study, an instrument will be proposed that makes it possible to evaluate both competencies and educational inclusion simultaneously in the classroom.

*Key words:* educational models, authentic evaluation; performance criteria, standards; rubrics.

## 1. INTRODUCCIÓN

En Chile, tanto la educación para la inclusión como el aprendizaje basado en competencias coexisten en la mayoría de nuestras aulas y, como tal, deben ser atendidas, estudiadas y comprendidas para que cumplan con el rol que se les asigna, esto es, contribuir al proceso de educación de todas y todos los educandos del país.

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 y aplicados. 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 deben ser abordados de manera diferenciada.

Esta última aseveración no es un hecho menor; muy por el contrario, es el principal problema de esta investigación y su respuesta se constituye en un imperativo impostergable para dar cumplimiento a dos premisas que tienen carácter paradigmático en cualquier sistema educacional: a) todos los estudiantes deben aprender y b) los aprendizajes deben ser evaluados convenientemente, para darle coherencia a todo proceso pedagógico; este hecho es especialmente relevante, a tal punto que algunos autores sostienen que lo que no se define no se mide, lo que no se mide no se valora, lo que no se valora no se evalúa y lo que no se evalúa no sirve para nada (Díaz Barriga y Barroso, 2014, p. 6).

En atención a la aseveración precedente, resulta lógico y necesario para todo docente asegurar la coherencia entre la metodología y la evaluación al interior de cada modelo durante el proceso formativo, y más importante aún, tener la certeza que los instrumentos de evaluación son consistentes tanto en la educación inclusiva como en el enfoque competencial; este hecho –la cohabitación de competencias e inclusión- debiera verificarse en todas las escuelas en donde se ha implementado un currículum basado en competencias, pero no existen a la fecha investigaciones que permitan asegurar su compatibilidad. En caso contrario, podríamos estar frente a un hecho de insospechadas consecuencias para el proceso de aprendizaje y enseñanza en las escuelas, por cuanto se podrían cometer, a lo menos, inconsistencias o retrocesos en la verificación y adquisición de saberes por parte de los estudiantes.

Actualmente en Chile se está implementando en toda la educación técnico profesional y universitaria el rediseño de las mallas curriculares para avanzar desde la formación tradicional a una basada en competencias a partir de un plan de armonización curricular; en este contexto, destaca una investigación verificada en la Universidad de Temuco, en donde el planteamiento preliminar fue considerar la educación por competencias como una nueva forma de enseñanza, analizando sus propiedades, alcances y limitaciones, y al momento de determinar la preparación y/o capacidad de los docentes para aplicar el currículum por competencias, Soto (2013, p. 46) señala que “evidentemente hay un proceso complejo, dado que los docentes en general no saben cómo enfrentar la evaluación de desempeños”.

Otro hecho relevante del enfoque por competencias guarda relación con la aplicabilidad en el aula, pues, a pesar del alcance e importancia internacional del modelo, algunos

estudios han evidenciado un distanciamiento entre las pretensiones del currículo prescrito y lo acontecido en el currículo en acción (Zapatero, González y Campos, 2017, p. 21).

También está para el análisis un caso desarrollado en la Universidad Católica de Temuco, en un estudio orientado a explorar las concepciones de los docentes respecto del proceso de educación inclusiva para la mejora institucional, se observó una discordancia entre las percepciones apriorísticas que los docentes tenían respecto de la educación inclusiva y su correlato en el aula, lo que llevó a Espinoza y Valdebenito (2016, p. 210) a concluir que “sus prácticas educativas y las concepciones de los docentes se contraponen, lo cual es preocupante, ya que esta discordancia se traduce en respuestas asociadas a posturas segregadoras, configurándose como barreras o resistencias al proceso de educación inclusiva”.

Todo lo anterior permite fundamentar la relevancia que le asignamos a esta investigación, pues tenemos la esperanza que de sus resultados se generarán certezas y convicciones, o en ausencia de éstas, se originen nuevas líneas investigativas destinadas a zanjar esta cuestión; independientemente de lo anterior, se propondrá un instrumento que facilite la evaluación en el aula incorporando los principios, cualidades y características de ambas corrientes educativas que confluyen en la sala de clases.

Si las evaluaciones tanto en la educación inclusiva como en la formación basada en competencias son perfectamente compatibles, entonces no hay problema alguno; en caso contrario, si hay diferencias insalvables, entonces hay un grave problema tanto para los docentes como para los estudiantes, desencuentro que es preciso abordar sin dilación, pues el curriculum ya ha sido implementado.

## 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A lo largo del proceso de indagación, este investigador ha podido constatar innumerables falencias que presentan algunos docentes que trabajan en centros educativos en los que se han implementado ambos enfoques, especialmente en lo que respecta al conocimiento de las características del curriculum por competencias, pues me he formado la impresión -casi certeza- que los docentes están aplicando un enfoque que desconocen o -a lo más, sólo tienen un conocimiento básico o superficial- por lo que difícilmente pueden esperar resultados satisfactorios en su quehacer formativo.

Revisada la literatura al respecto y con excepción de un artículo de Salmerón, (2009, pp. 91-101) incluido en una revista de educación, queda en evidencia la escasa o nula investigación que se ha realizado en términos de zanjar esta probable disyuntiva acerca de la evaluación por competencias y la evaluación inclusiva, lo que justifica plenamente el presente trabajo investigativo.

Sin embargo, a pesar de su coexistencia al interior de las aulas, no se han verificado investigaciones in situ que relacionen los métodos, procedimientos e instrumentos evaluativos de ambas corrientes, por lo que esta indagatoria pretende llenar un vacío investigativo relacionado con la cohabitación curricular, hecho que hasta aquí no se ha considerado en Chile -lo que también puede constituirse en un obstáculo para la investigación en su componente bibliográfica- pero que intentaremos superar a partir de la observación empírica. Se pretende, entonces, dar luz a esta cuestión o, por lo menos, iniciar la discusión tendiente a esclarecer finalmente esta controversia. Por lo mismo, se

espera obtener resultados contundentes que permitan desarrollar con certeza y seguridad instrumentos de evaluación dentro del aula, contribuyendo de manera concreta a optimizar los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.

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 por competencias?

A partir de esta interrogante general, sobrevienen, entonces, las siguientes preguntas de investigación:

1.- ¿Cuáles son los métodos e instrumentos de evaluación que utilizan actualmente los docentes?

2.- ¿En qué medida los instrumentos de evaluación que aplican actualmente los docentes responden a las características y requerimientos del enfoque por competencias como a las de una educación inclusiva?

3.- ¿Cuáles son los obstáculos y problemas que advierten los docentes al momento de aplicar métodos e instrumentos de evaluación en las escuelas investigadas?

4.- ¿Los docentes construyen sus propios instrumentos de evaluación, o éstos son extraídos a partir de instrumentos preexistentes?

## 2.1. OBJETIVOS

Al efecto, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar la existencia de evaluación inclusiva y evaluación por competencias en colegios que han implementado curriculum según el enfoque por competencias.

2. Describir la implementación de accesibilidad universal respecto de los métodos e instrumentos de evaluación a los educandos.

3. Mostrar tanto semejanzas como diferencias en ambos tipos de evaluación.

4. Proponer un instrumento de evaluación compatible tanto con la inclusión educativa como con el enfoque por competencias.

## 2.2. HIPÓTESIS

Tal como quedó consignado tanto en la introducción del presente estudio como en las preguntas de investigación, es de toda relevancia constatar la relación -o su ausencia- entre los enfoques inclusivo y competencial dentro del aula, en especial, al momento de aplicar técnicas e instrumentos de evaluación; debido a la inexistencia de investigaciones que vinculen de manera clara y categórica ambos enfoques, resulta natural considerar el más amplio espectro de posibilidades al momento de elaborar los supuestos investigativos. Cabe consignar que el presente artículo se sustenta en una pesquisa de campo realizada durante el año 2017 en colegios y liceos de la región de Valparaíso en los que se implementó el curriculum basado en competencias.

En atención a lo anterior, se plantean tres hipótesis, a saber:

Hipótesis 1: La compatibilidad y el grado de aplicabilidad de los instrumentos de

evaluación por competencias están relacionados con la evaluación en la educación inclusiva en colegios que han implementado curriculum por competencias.

Hipótesis 2: Tanto en un curriculum por competencias como en uno basado en la inclusión educativa se pueden aplicar instrumentos de evaluación similares.

H<sub>0</sub>.- La compatibilidad y el grado de aplicabilidad de los instrumentos de evaluación por competencias no están relacionados con la evaluación en la educación inclusiva en colegios que han implementado curriculum por competencias.

### 3. MÉTODOS Y MATERIALES

La población objeto del presente estudio está conformada por profesores y profesoras que se desempeñan en escuelas y liceos de la región de Valparaíso y está constituida por centros educativos que hayan implementado en su curriculum el enfoque basado en competencias, en tanto que otro porcentaje lo constituyen docentes de escuelas declaradas inclusivas. En total, un estimado de 1.400 docentes constituye el universo a partir del cual se ha extraído la muestra.

Considerando que en la ciudad de Valparaíso existen 72 colegios y liceos que han implementado el curriculum por competencias, se seleccionará una muestra probabilística de dicho universo, pues todos los profesores y profesoras tendrán la misma posibilidad de ser escogidos.

A partir de un Universo de 72 colegios y liceos de Valparaíso, con un aproximado de 1.400 profesores y profesoras, se aspira a una muestra cercana al 20% del total de docentes (aproximado de 300 individuos) de los colegios y liceos que cumplan con lo requerido.

Error máximo aceptable: 2%

Nivel deseado de confianza: 95%

Al aplicar la siguiente fórmula muestral (Spiegel y Stephens, 2009, p. 231), para el cálculo:

$$\text{Tenemos: } \frac{\text{Nivel de confianza} \times \text{universo} \times 50 \times 50}{\text{Nivel de error}^2 \times \text{universo} - 1 + 4 \times 50 \times 50}$$

$$4 \times 300 \times 50 \times 50 = 3.000.000$$

$$= 267,953$$

$$4 \times 299 + 4 \times 50 \times 50 = 11196$$

Resultado: 267,953 (aproximado: muestra de 268 individuos).

#### 3.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Los centros educativos definidos corresponden, en primera instancia, a aquellos en los cuales sus directores aceptaron la aplicación tanto de la encuesta a los profesores como también la entrevista.

Para este estudio, la muestra será objeto de estudio a partir de un instrumento a aplicar al total de docentes de los colegios que participaron en la investigación. Para tal efecto, se dividió la muestra en dos categorías:

- a) Docentes de escuelas y/o liceos en donde se implementó el enfoque competencial.
- b) Docentes de una escuela que en sus principios fundacionales se declara de carácter inclusivo.

Como se ha señalado, el proceso de selección de la muestra será no probabilística e intencional. Una vez definida la muestra, se seleccionará a los encuestados que a lo menos en el último año hayan aplicado evaluaciones dentro del enfoque competencial, utilizando para ello el muestreo estratificado, considerando las características que han motivado el estudio, en concreto, se entrevistó a 289 profesores y profesoras que trabajan en los colegios contemplados en el universo; se encuestó, asimismo, a 25 profesores -cerca de un 10% de la muestra total- de un colegio inclusivo, para considerarlos como sujetos de control.

El procedimiento que permitió aplicar ambos instrumentos se inició con la toma de contacto de manera presencial con el director o directora del centro, a quienes se les solicitó una entrevista para explicarles la naturaleza de mi requerimiento. Cabe destacar que hubo una instancia de negociación paralela, esto es, al plantearle la necesidad de aplicar los instrumentos, también se les ofreció -a modo de retribución- el producto de la investigación, esto es, entregarles un instrumento de evaluación que atendiera tanto el enfoque competencial como la inclusión educativa, como propuesta para los docentes de cada colegio.

La mayoría de los colegios en los cuales se ha implementado el enfoque competencial son liceos que comparten tanto las áreas científico humanista como técnico-profesional (TP); cabe recordar que en el caso de la educación TP, el enfoque competencial como sustento de su currículo tiene carácter obligatorio, por disposición del Ministerio de Educación, lo que facilitó la selección del universo muestral.

Por otra parte, tal como se aclaró precedentemente, el diseño de investigación consideraba la incorporación de una escuela auto declarada inclusiva, a efectos de utilizarla como elemento de control, en atención a la naturaleza y origen del cuestionario. En este caso, se aplicó encuestas y entrevistas a dos colegios que utilizan la metodología Montessori en su Proyecto Educativo.

De las semejanzas e, incluso, diferencias en las respuestas de ambos tipos de colegios será posible extraer información relevante que posibilitará la formulación de conclusiones, discusiones y propuestas evaluativas.

### 3.2. VARIABLES

Por su naturaleza, variables independientes, por cuanto son preexistentes y no serán manipuladas por el investigador. Asimismo, se considera incorporar variables de tipo dependiente, las que se relacionan directamente con los indicadores de evaluación inclusiva propuestos por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y Educación Inclusiva (2010) y aquellos sugeridos por el Index Inclusivo, de Booth y Ainscow (2002), indicadores que fueron condensados en el cuestionario de investigación.

Las variables independientes son:

- Sexo
- Años de experiencia en educación

En tanto que las variables dependientes son:

- Variable centrada en los estudiantes
- Variable centrada en padres y apoderados
- Variable centrada en los docentes
- Variable centrada en los equipos de evaluación multidisciplinares.

Para analizar los datos se utilizó preferentemente el programa IBM SPSS Statistics, versión 23, centrándose en los siguientes Estadísticos descriptivos: tablas de frecuencias, medidas de tendencia central y dispersión, razones y tabla de contingencia para determinar chi cuadrada.

### 3.3. INSTRUMENTO

El instrumento aplicado es una escala con indicadores especialmente adaptados para este estudio. Este instrumento se ha confeccionado tomando como referencia los criterios óptimos de toda escuela inclusiva consignados en los indicadores de inclusión de la Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y educación inclusiva (2010), como así también de aquellos criterios estipulados en la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva -el index inclusivo- de Booth y Ainscow (2002). Estos indicadores se adaptaron al formato de afirmaciones que conformarán la escala.

En este instrumento y para efectos de opción de respuesta a cada afirmación se utilizará la encuesta con respuestas a escala, según el modelo de Likert, cuya escala de valoración incluye los siguientes parámetros:

- a) Totalmente de acuerdo; b) De acuerdo; c) En desacuerdo; d) Totalmente en desacuerdo.

Al respecto, es preciso explicar que el instrumento se desarrolló tomando como punto de partida los indicadores para una escuela inclusiva, esto es, la mayoría de las afirmaciones se corresponden con el ideal de una escuela en donde se consagre la inclusión educativa; así, una escuela con tales características debiera sentirse perfectamente representada con las afirmaciones del cuestionario (esto es, lo que se espera de la inclusión educativa en el ámbito de la evaluación). Las respuestas de los docentes que trabajan en una escuela inclusiva debieran servir como punto de observación (control) respecto de las respuestas obtenidas por los docentes de un colegio en donde se aplica el enfoque competencial.

Este instrumento, una vez diseñado, fue sometido a juicio de experto por parte de diez doctores en educación, los que recomendaron algunos ajustes y precisiones que estimaron necesarios. También fue objeto de prueba piloto por parte de docentes de una escuela, a quienes se les solicitó que formularan opiniones respecto de la claridad de las afirmaciones y de la pertinencia de las mismas en el contexto educativo. De esta forma, se afinaron aspectos relacionados con la redacción de las afirmaciones o sentencias y de la correlación de variables con respecto a su incidencia en aplicación de la evaluación efectiva en aula.

Una vez concluido el proceso de perfeccionamiento del instrumento, se procedió a su aplicación como prueba de campo, la que se desarrolló entre los meses de enero a julio de 2018.

Para determinar la fiabilidad del instrumento, se aplicó la fórmula alfa de Cronbach, coeficiente que puede ser calculado a partir de la correlación entre los ítems como una función del número de ítems del instrumento y la correlación media entre los ítems. La fórmula es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K= Numero de ítems

K-1= Número de ítems menos 1

S<sub>i</sub>= varianza independiente

S<sub>T</sub>=varianza del total

Tabla 1. Cuadro del cálculo Alpha de Cronbach

K	25
SUMA VAR	30,9263158
VT	178,694737
Sección 1	0.96
Sección 2	1- (30.9263158/178.694737
=	0.82693214
CRONBACH	0.79385485

Nota: Cálculo de Alfa de Cronbach para determinar fiabilidad del instrumento aplicado por el autor.

### 3.4. VARIABLES Y REACTIVOS

#### 3.4.1. Variable centrada en los estudiantes

- i. Para efectos del proceso evaluativo, los y las estudiantes tienen la posibilidad de establecer sus propios objetivos de aprendizaje.
- ii. Las y los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar estrategias y habilidades.
- iii. Todas las personas implicadas (profesores/as, asistentes, directivos) están de acuerdo en que el propósito de la evaluación de los estudiantes se centra en metas realistas y objetivas que permiten las mejoras en el aprendizaje.
- iv. Emplea Ud. métodos de retroalimentación del aprendizaje apropiados para cada estudiante en particular.
- v. En la escuela existen mecanismos que permiten a las y los estudiantes contribuir a la planificación y a las tareas de evaluación de la clase.



#### *3.4.2. Variable centrada en padres y apoderados*

- i. Los padres ejercen su derecho a solicitar procedimientos de evaluación para sus hijos.
- ii. Existen instancias y/o mecanismos que permiten a los padres contribuir en la planificación de la clase y del colegio.

#### *3.4.3. Variable centrada en el docente*

- i. Emplea Ud. la evaluación como un medio de mejorar las oportunidades de aprendizaje estableciendo objetivos/metast para cada estudiante
- ii. Está de acuerdo Ud. con que el principal propósito de la evaluación es el de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje.
- iii. Para efectos de la consecuente evaluación, enfoca Ud. el aprendizaje de los estudiantes de modo holístico/ecológico, teniendo en cuenta aspectos académicos, de comportamiento, sociales y emocionales de dicho aprendizaje.
- iv. Evita Ud. la evaluación de los altos niveles de exigencia y minimiza las potenciales consecuencias adversas de cualquier proceso para todos los estudiantes.
- v. Evalúa Ud. ofreciendo algunos de los múltiples medios de representación (instrumentos evaluativos adaptados tales como sistema braille, aplicaciones en caso de sordera o dislexia u otros métodos audiovisuales) para asegurarse que todos los estudiantes podrán acceder de manera universal a dicha evaluación.
- v. Sin considerar el test diagnóstico, aplica Ud. instrumentos de evaluación estandarizados.

#### *3.4.4. Variable centrada en el equipo de evaluación multidisciplinario*

- i. Existe en su colegio un equipo de evaluación multidisciplinario.
- ii Los equipos de evaluación multidisciplinarios trabajan con todos los estudiantes en el fomento del aprendizaje y la enseñanza y no solo para la identificación de alumnado con necesidades educativas especiales.

## 4. RESULTADOS

Una vez procesados y analizados todos los datos obtenidos durante la investigación, es posible exhibir los siguientes resultados:

### Gráficos relación entre sexo y años de experiencia de los docentes encuestados

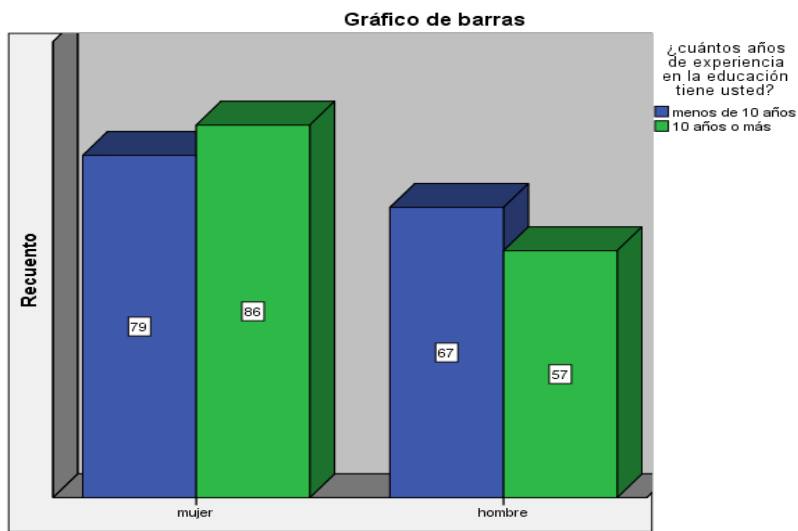


Gráfico 1. Docentes colegios con enfoque competencial.

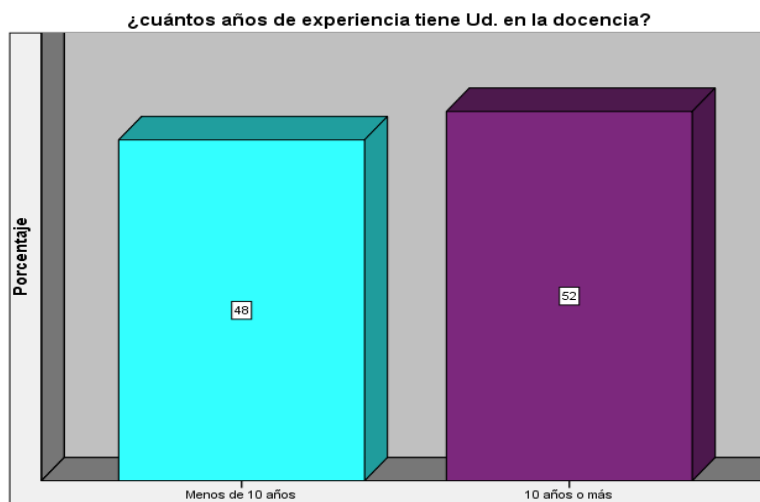


Gráfico 2. Docentes escuela de control.

Tal como queda consignado en el gráfico de la izquierda, la muestra comprende 289 docentes. De las 165 mujeres, 79 de ellas, correspondiente a un 48,7% declara tener menos de 10 años de experiencia en labores educativas. Del total de hombres (124), el 54% se declara en esa condición y el 46% restante asevera tener 10 o más años de ejercicio docente. El gráfico N°2 indica la experiencia en aula de los docentes de la escuela de control, en

donde el 48% de los encuestados tiene menos de 10 años de experiencia, en tanto que el 52% restante tiene 10 o más años de experiencia.

*Tabla 2. Anovas, Curtosis y asimetría en Escuelas y liceos competenciales*

		Estadístico	Error típ.
Media		2,04	,106
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	1,83	
	Límite superior	2,25	
Media recortada al 5%		1,99	
Mediana		2,00	
Varianza		,883	
Desv. Típ.		,940	
Mínimo		1	
Máximo		4	
Rango		3	
Amplitud intercuartil		2	
Asimetría		,494	,271
Curtosis		-,710	,535
Media		1,99	,128

El cuadro refleja los datos que, en total, indican una asimetría positiva y una curtosis negativa.

*Tabla 3. Anova específica*

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,587	1	7,587	8,173	,005
Intra-grupos	266,413	287	,928		
Total	274,000	288			

*Tabla 4. Prueba homogeneidad de varianza en escuelas y liceos competenciales*

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
3,870	1	287	,050

Los valores consignados en ambos cuadros son distintas (son menores a 0,5), por lo que no hay homogeneidad de varianza.

*Tabla 5. Anovas, Curtosis y asimetría en escuela de control*

		Estadístico	Error típ.
Media		1,55	,247
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	,99	
	Límite superior	2,10	
Media recortada al 5%		1,49	
Mediana		1,00	
Varianza		,673	
Desv. típ.		,820	
Mínimo		1	
Máximo		3	
Rango		2	
Amplitud intercuartil		1	
Asimetría		1,153	,661
Curtosis		-,254	1,279
Media		1,67	,225

El cuadro refleja resultados concordantes con respecto al cuadro N°31 (anovas, de colegios competenciales), pues también en este caso la asimetría arroja valores positivos y la curtosis valor negativo.

*Tabla 6. Prueba de homogeneidad de varianzas, escuela de control*

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,035	1	23	,853

El cuadro nos muestra el valor de significancia mayor a 0,5, por lo que en los datos registrados en la escuela de control – a diferencia de los registrados en los colegios competenciales- existe homogeneidad de varianza.

Frente a la propuesta: “Para efectos del proceso evaluativo, los y las estudiantes tienen la posibilidad de establecer sus propios objetivos de aprendizaje”, el 70% de los encuestados respondieron estar “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” con esta sentencia, en tanto que sólo un 32,9% consideró estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con la misma. Cabe recordar que uno de los indicadores de escuela inclusiva es el que se especifica en esta afirmación, por lo que resulta sorprendente que la inmensa mayoría de los docentes no concuerde con ella.

Respecto de la afirmación “Las y los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar estrategias y habilidades”, es necesario reconocer que uno de los componentes básicos de las competencias son las habilidades. En los colegios visitados y que implementaron el currículum competencial, un 65% de los docentes considera que esta afirmación está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con lo que efectivamente sucede en clases, en tanto que poco más del 36% de los encuestados considera estar “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con dicha afirmación. Por su parte, en el colegio de control –autodefinido como escuela inclusiva–, el 92% respondió sentirse “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con la afirmación, en tanto que sólo un 8% restante se inclinó por las opciones “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

Frente a la afirmación: “Todas las personas implicadas (profesores/as, asistentes, directivos) están de acuerdo en que el propósito de la evaluación de los estudiantes se centra en metas realistas y objetivas que permiten las mejoras en el aprendizaje”, la inmensa mayoría (77,5%) se inclina por las opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, siendo esta última la que concita mayor preferencia (165 entre un máximo de 289). Por otra parte, el 92% de los docentes de la escuela de control se considera totalmente de acuerdo con esta sentencia, dejando de manifiesto con claridad una de las características centrales de la evaluación.

Otro de los pilares de la educación inclusiva es el uso de métodos de retroalimentación del aprendizaje apropiados para cada estudiante en particular, idea que es compartida en un gran porcentaje por los docentes de las escuelas en donde se aplica el enfoque competencial (83,4% entre “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”), tanto como los docentes de escuela inclusiva ((88%) en ambas opciones).

Respecto de la existencia de mecanismos que permiten a los estudiantes contribuir en la planificación y a las tareas de evaluación de la clase, la investigación indica que este concepto no está totalmente asentado en los colegios y liceos de la muestra, pues la mayoría, esto es, un 58,2% de los encuestados se manifiesta “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” con esta afirmación. Por contrapartida, en la escuela de control un 60% de los encuestados se considera “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con este ítem.

En relación a la existencia de instancias y/o mecanismos que permitan a los padres contribuir en la planificación de la clase y del colegio, sólo 10 docentes, que representan a un 2,8% del total, consideran que están “totalmente de acuerdo” con este ítem, en tanto que 186 de ellos (correspondiente al 64,4%) declara estar “totalmente en desacuerdo”. En cambio, en la escuela inclusiva un 76% de los docentes está “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” con este ítem, en tanto que sólo un 24% está “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

En lo que respecta a padres y apoderados, y si éstos ejercen su derecho a solicitar procedimientos de evaluación para sus hijos, el 75,5% declara que los apoderados no ejercen tal derecho, en tanto que sólo 71 docentes (el 24,6%) declara que padres y apoderado sí ejercen ese derecho. En la escuela de control, a pesar de ser uno de los indicadores de educación inclusiva, no deja de llamar la atención que menos de la mitad de los docentes (48%) declara estar “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con el ejercicio de este derecho. La opción “en desacuerdo” fue la que se manifestó con mayor frecuencia, 9 entre 25 (correspondiente a un 36%).

En relación a la existencia de instancias y/o mecanismos que permiten a los padres contribuir en la planificación de la clase y del colegio, sólo 10 docentes, que representan a

un 2,8% del total, consideran que están “totalmente de acuerdo” con este ítem, en tanto que 186 de ellos (correspondiente al 64,4%) declara estar “totalmente en desacuerdo”. Por su parte, en la escuela inclusiva, un 76% de los docentes está “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” con este ítem, en tanto que sólo un 24% está “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

Acercada si el docente emplea la evaluación como un medio de mejorar las oportunidades de aprendizaje estableciendo objetivos/metapas para cada estudiante, la investigación arroja una marcada preferencia por las opciones a favor de esta afirmación (en total, un 76,1%), en tanto que sólo un 9% de los encuestados se manifestó “totalmente en desacuerdo” con la misma. Por su parte, el 96% de los docentes de escuela de control estuvieron “totalmente de acuerdo” con esta afirmación, en tanto que sólo el 4%, se manifestó “en desacuerdo”.

Ante la afirmación “el principal propósito de la evaluación es el de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje, cabe señalar que este ítem fue diseñado para expresar respuesta dicotómica, por considerar que la afirmación es uno de los fundamentos de una educación inclusiva y porque la sentencia está formulada de manera directa y categórica. En concreto, el 73,4% de los entrevistados (212 de un total de 289) estuvieron “totalmente de acuerdo” con esta afirmación, en tanto que el 26,6% restante estuvieron “totalmente en desacuerdo”. En la escuela de control, una mayoría abrumadora de los docentes (96%) consideró estar “totalmente de acuerdo” con este ítem, en tanto que sólo uno de los docentes (representando el 4% restante) se manifestó en contra de la afirmación.

Ante la sentencia “para efectos de la consecuente evaluación, enfoca Ud. el aprendizaje de los estudiantes de modo holístico/ecológico, teniendo en cuenta aspectos académicos, de comportamiento, sociales y emocionales de dicho aprendizaje”, la inmensa mayoría de los entrevistados está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con esta afirmación (241 docentes, correspondiente al 83,4%), en tanto que sólo 14 encuestados (4,8%) declara estar “totalmente en desacuerdo” con la misma. El 11,8% restante está “en desacuerdo”. No hubo diferencias significativas en la escuela de control.

“Evita Ud. la evaluación de los altos niveles de exigencia y minimiza las potenciales consecuencias adversas de cualquier proceso para todos los estudiantes”. Esta es una de las afirmaciones claves del cuestionario, pues refleja uno de los pilares de la escuela inclusiva; en esta investigación, poco más de la mitad de los entrevistados (53,3%) se inclinó por las opciones “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo, siendo el 46,7% restante respuestas en contrario. En la escuela de control, en cambio, un 64% de los docentes optó por las respuestas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, pero el 36% restante deja dudas respecto de este fundamento de la inclusión educativa.

Ante la aseveración “evalúa Ud. ofreciendo algunos de los múltiples medios de representación (instrumentos evaluativos adaptados tales como sistema braille, aplicaciones en caso de sordera o dislexia u otros métodos audiovisuales) para asegurarse que todos los estudiantes podrán acceder de manera universal a dicha evaluación”, el 64% de los encuestados considera estar “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con este ítem. En la escuela de control, un preocupante 56% de los docentes se declara “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con este auténtico principio de escuela inclusiva, en tanto que sólo un 36% se manifiesta por la opción “totalmente de acuerdo”.

Respecto de la aplicación de test estandarizados (existen tests estandarizados y aquellos que son confeccionados por los propios docentes según las necesidades del aula), en los colegios en donde se ha implementado la formación por competencias, 177 de

los encuestados se sintieron identificados con las opciones “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, representando el 61,2% del total. Entre los que prefieren no aplicar tests estandarizados se encuentra el 38,7% restante, quienes no se sienten identificados con esta afirmación. En cambio, en la escuela inclusiva un 60% de los encuestados se inclinó por las opciones “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, lo que permite aclarar esta tendencia en la escuela de control respecto de las escuelas en las que se implementó el enfoque competencial.

El equipo de evaluación multidisciplinar (psicopedagogo, psicólogo, entre otros profesionales) es absolutamente relevante para asegurar la efectiva atención a la diversidad. De los profesores encuestados, el 49,5% asegura que en su colegio no existe equipo de evaluación multidisciplinar, contrastando con el 96% de los entrevistados de la escuela de control.

Ante la aseveración: “Los equipos de evaluación multidisciplinarios trabajan con todos los estudiantes en el fomento del aprendizaje y la enseñanza y no solo para la identificación de alumnado con necesidades educativas especiales”, entre los docentes que respondieron que en su colegio existe equipo de evaluación, el 76,9% está “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con esta afirmación, en tanto que el 23,1% de ellos asevera estar “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”.

## 5. DISCUSIÓN

El enfoque competencial tiene su origen en el área industrial o empresarial, por tanto, se orienta a asegurar la productividad de sus procesos mediante la capacitación de los trabajadores, hecho que debe comenzar durante la fase formativa de los futuros trabajadores (esto es, en el liceo, centro de formación técnica o universidad). Por su parte, la inclusión es un proceso que se origina por y para la educación, y que ha permeado a otras instancias de la sociedad.

Por lo anterior, no resulta simple demostrar que estos dos enfoques puedan ser compatibles, pues la lógica y procedimientos del mercado no siempre están alineados con la lógica y procedimientos educativos; al respecto, 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 *et al.*, 2009, p. 87). Más aún, algunos autores consideran que una competencia “no se evalúa, se infiere a partir de evidencias las cuales se pueden precisar en la rúbrica” (Tejada, en Díaz Barriga y Barroso, 2014, p. 6), por lo que los esfuerzos por desarrollar competencias durante la etapa formativa de un estudiante serían vanos intentos.

Más allá de las aseveraciones de los autores mencionados en el párrafo precedente, la investigación arrojó una realidad preocupante en las escuelas y liceos analizados, en cuanto a la escasa preparación y actualización que tienen los docentes tanto en los principios y fundamentos de la inclusión como de las competencias; en definitiva, se están aplicando enfoques que no son comprendidos a cabalidad por parte del profesorado, por lo que –al menos en el corto plazo– resultará difícil compatibilizar absolutamente la evaluación por competencias con una mirada inclusiva en propiedad.

Sin embargo, el autor de la presente investigación considera que es posible advertir algunas coincidencias entre enfoques, como por ejemplo, la tradición socio constructivista

del aprendizaje, el empleo de diversidad de estrategias e instrumentos de evaluación, la evaluación auténtica y otras comprobadas durante la pesquisa, lo que permiten avizorar aspectos de coherencia que pueden otorgar compatibilidad a ambos enfoques al momento de evaluar en el aula, siempre y cuando se ponga énfasis en respetar paralelamente los principios formativos que inspiran tanto a las competencias como a la inclusión, en especial aquellos que resguardan el sustento pedagógico de la formación.

Para mayor claridad, el desarrollo y evaluación de habilidades y destrezas (sumadas a aspectos actitudinales) en el aula es lo que mayormente se asemeja al desarrollo de competencias en la fase formativa, y son esas capacidades las que debieran primar al momento de determinar aprendizajes, especialmente porque tiene carácter predictivo (una vez desarrolladas durante la formación educativa, es perfectamente posible suponer que podrán ser aplicadas durante la vida laboral, condición que no se cumple con el desarrollo de competencias, pues no es posible asegurar altos estándares de desempeño laboral por el sólo hecho de haber demostrado “competencias” durante la etapa escolar).

## 6. CONCLUSIONES

En las escuelas y liceos investigados, existe evaluación inclusiva y evaluación por competencias (en este último caso, le excepción es la escuela de control, en la que se aplica el modelo Montessori), aunque todo indica que ambos enfoques no están siendo aplicados de manera apropiada, por cuanto los docentes no poseen conocimientos profundos respecto de los enfoques.

En todas las escuelas estudiadas se han adoptado estrategias para la accesibilidad universal de los métodos e instrumentos de evaluación, aunque no hay certezas de su correcta implementación, toda vez que los docentes no demuestran actualización de conocimientos al respecto.

En los colegios investigados, existen semejanzas en la evaluación por competencias y la evaluación para la inclusión educativa, como, por ejemplo, la aplicación de autoevaluación y coevaluación, la existencia de diversidad de estrategias e instrumentos evaluativos, la posibilidad que los estudiantes puedan desarrollar habilidades y destrezas que serán evaluadas, el uso de métodos de retroalimentación de los aprendizajes, entre otros.

En cuanto a las diferencias constatadas, sólo en algunos colegios en los que se ha implementado el currículo por competencias existe equipo de evaluación multidisciplinario. Esta carencia es un hecho que dificulta la atención a la diversidad y que contraviene a una buena práctica inclusiva; sólo un poco más de la mitad de los entrevistados de escuelas con currículo competencial evita la evaluación de los altos niveles de exigencia y minimiza las potenciales consecuencias adversas de cualquier proceso para todos los estudiantes, lo que quiere decir, al mismo tiempo, que casi un 50% de los docentes evalúa con elevados niveles de exigencia, poniendo con ello un sesgo de competitividad entre los alumnos y, por ende, de inminente exclusión, lo que prácticamente no ocurre en la escuela de control; la mayoría de los docentes encuestados admite utilizar tests estandarizados, ya sea por no disponer de tiempo necesario para su elaboración o por no tener los conocimientos necesarios para crearlos, con lo que se pone en duda la evaluación personalizada.

Queda la impresión que es posible compatibilizar evaluación por competencias y evaluación inclusiva, siempre y cuando todos los docentes comprendan a cabalidad



los principios y fundamentos tanto del enfoque competencial como los de la inclusión educativa, y los apliquen en aula.

#### 6.1. PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Tomando en consideración los indicadores de una evaluación inclusiva<sup>1</sup> y las cualidades y características propias de la evaluación según el modelo por competencias, se proponen tres (3) ejemplos de 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 necesidades educativas especiales (NEE). En términos muy generales, se propone considerar las siguientes recomendaciones:

- Para el cuadro N°1 se sugiere aplicar métodos para el aprendizaje que consideren a aquellos estudiantes que presenten dificultad para 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.

- En la elaboración de los tres ejemplos que se presentan a continuación, se ha considerado un pilar fundamental de la educación inclusiva, en este caso, comparar el rendimiento de cada estudiante con su propio rendimiento anterior. Para la aplicación de cada instrumento se sugiere a los docentes diversificar los pilares inclusivos, como, por ejemplo, considerar la valoración del esfuerzo evidenciado, y no sólo el logro obtenido.

- Finalmente, se espera que los docentes que utilicen el presente instrumento puedan realizar mejoras y adaptaciones que contribuyan a optimizar la labor de evaluación para la inclusión educativa en un contexto de formación por competencias, pues este instrumento es tan solo un modelo propositivo.

---

<sup>1</sup> Los indicadores de una educación inclusiva han sido extractados y adaptados de dos fuentes distintas: el Index inclusivo (Booth y Ainscow, 2002) y la Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales y educación inclusiva (2010).

Cuadro 1. Área: Lenguaje y Comunicación (8° Año Básico) <sup>(2)</sup>. Competencia: Capacidad de análisis y síntesis en la producción de texto

<b>Actividad/ Rúbricas</b>	<b>Excelente 6</b>	<b>Bueno 5</b>	<b>Satisfactorio 4</b>	<b>Debe Mejorar 3</b>	<b>Insatisfactorio 2</b>
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.
<b>Mirada de inclusión</b>	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) <sup>(3)</sup>. Competencia Declarada: Aplicar las habilidades matemáticas de resolver problemas y representar numéricamente en situaciones conocidas

<b>Actividad/ Rúbricas</b>	<b>Excelente 6</b>	<b>Bueno 5</b>	<b>Satisfactorio 4</b>	<b>Debe Mejorar 3</b>	<b>Insatisfactorio 2</b>
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.
<b>Mirada de inclusión</b>	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, mejorando <i>su</i> desempeño con respecto a anteriores evaluaciones.	Id. a lo consignado más arriba, sin embargo, se advierte un avance respecto de evaluación anterior, utiliza todos los medios que están a su alcance para tal propósito.	Domina en parte la operatoria básica propia del ciclo;; No resuelve divisiones, sin embargo, se esmera por participar y se advierte un avance respecto de su evaluación anterior.	No domina la operatoria básica propia del ciclo, presentando errores en las cuatro operaciones básicas. No obstante, participa activamente en clases y se advierte su empeño y dedicación por cumplir con lo solicitado.	Se recomienda posponer calificación y remitir a equipo de evaluación y/o especialista.

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

<b>Actividad/ Rúbricas</b>	<b>Excelente 6</b>	<b>Bueno 5</b>	<b>Satisfactorio 4</b>	<b>Debe Mejorar 3</b>	<b>Insatisfactorio 2</b>
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 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.
<b>Mirada de inclusión</b>	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.	No puede ejecutar las habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad. Camina, 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

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.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y Educación Inclusiva (2010). *Evaluación en centros inclusivos en lo tocante a la aplicación del concepto evaluación para el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales*. Recuperado de: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Díaz Barriga, 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*, 53(1), 36-56.
- Espinoza, J. y Valdebenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto del proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Universidad Católica de Temuco, 2016, 10(1), 195-213.
- Gimeno, J. (Comp.), Pérez, A., Martínez, J. B., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J. (2009). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Salmerón, H. (2009). *La formación por competencias en atención a la diversidad*. Revista Educación Inclusiva, marzo de 2009, 2(1), 91-101. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3011857>
- Soto, G. (2013). *La Educación por competencias como la nueva forma de enseñanza: Propiedades, alcances y limitaciones*. Tesis. Universidad de Temuco.
- Spiegel, M. y Stephens, L. (2009). *Estadística*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Zapatero A., González, M. y Campos, A. (2017). Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 19-34.

