

ENFOQUE INCLUSIVO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Amparo Ochoa Berbesí¹

Amparo_berbesi@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-23243838>

Doctorando en Educación

UPEL - IPRGR

Recibido: 15/11/2024

Aprobado: 05/02/2025

RESUMEN

El tipo de sociedad que se busca en una nación, depende del individuo que forma tanto la familia como el sistema educativo. Por esa razón, el objetivo de este estudio es disertar sobre un modelo de Evaluación por Competencias bajo el enfoque inclusivo para el nivel de educación primaria del Colegio Integrado Fe y Alegría del municipio de los Patios, que garantice la atención a la diversidad en las aulas; reconociendo que todas las personas tienen un mismo valor y merecen las mismas oportunidades de salir adelante, pues participan en la construcción de un país con justicia y equidad. Para ello se llevó a cabo una revisión documental de carácter monográfico que permitió identificar de qué forma los métodos como los instrumentos que los docentes utilizan para evaluar a los estudiantes con discapacidades o capacidades excepcionales; así como los migrantes y retornados que presentan condiciones de vulnerabilidad, son los más idóneos y permiten medir el nivel de conocimiento, las habilidades y las capacidades de éstos, considerando su diversidad. De esta manera, se asume el Paradigma Interpretativo a través de un enfoque cualitativo y un diseño IAP, para la construcción de un modelo de evaluación por competencias que permita la inclusión educativa, elevando de forma significativa la calidad de la educación en los Centros Educativos de Educación Básica.

Palabras clave: Atención a la diversidad, Calidad educativa, Educación Inclusiva, Evaluación por Competencias.

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorado en educación

INCLUSIVE APPROACH TO EVALUATION BY COMPETENCIES FOR ATTENTION TO DIVERSITY

ABSTRACT

The type of society sought in a nation depends on the individual who forms both the family and the educational system. For this reason, the objective of this study is to develop a Competency Assessment model under the inclusive approach for the primary education level of the Fe y Alegría Integrated School of the municipality of Los Patios, which guarantees attention to diversity in the classrooms; recognizing that all people have the same value and deserve the same opportunities to get ahead, since they participate in the construction of a country with justice and equity. For this purpose, a monographic documentary review was carried out that allowed us to identify how the methods and instruments that teachers use to evaluate students with disabilities or exceptional abilities; as well as migrants and returnees who present vulnerable conditions, are the most suitable and allow measuring their level of knowledge, skills and abilities, considering their diversity. In this way, the Interpretive Paradigm is assumed through a qualitative approach and an IAP design, for the construction of a competency-based evaluation model that allows educational inclusion, significantly raising the quality of education in the Educational Centers of Basic Education.

Keywords: Attention to diversity, educational quality, Inclusive Education, Evaluation by Competencies.

DESARROLLO

La inclusión en el ámbito educativo como explica Naranjo y Chávez (2019) no solo se trata solamente de personas con limitaciones físicas o cognitivas o con talentos excepcionales, sino también de aquellas que conforman grupos diversos con características sociales, culturales y/o económicas particulares, que suelen darles la condición de población vulnerable. En tal sentido, la inclusión representa esa posibilidad de incluirlas (valga la redundancia) o integrarla en todos los procesos y mecanismos que les sean necesarios para poder alcanzar con éxito las competencias básicas como las competencias transversales.

Por consiguiente, se reconoce que la vulnerabilidad como las limitaciones de estos estudiantes, más allá de su discapacidad o condición psicosocial, cultural o económica, exige una atención particularizada, así como la transformación de un currículo que suele estandarizar las evaluaciones y exigir de los estudiantes un mismo rendimiento académico. Lo cual es antinatural como imposible de llevar a cabo, pues cada persona aprende a su propio ritmo (Delgado, 2022); sin dejar de lado que las personas con discapacidad física o cognitiva, los superdotados tienen un ritmo distinto de aprendizaje. Así como los migrantes (en su mayoría venezolanos), retornados, desplazados y demás en condición de pobreza, marginalidad o abandono del Estado, enfrentan barreras externas como internas que les impide aprender con la misma facilidad que sus compañeros.

En consecuencia, es tarea de la escuela o de los Centros Educativos atender esta diversidad en las aulas, reconociendo primero su presencia, identificando los casos puntuales que deben ser intervenidos con las estrategias, los mecanismos y las herramientas que estos estudiantes necesitan para garantizar su permanencia como su promoción en el sistema educativo; en este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) explica que la educación no solo es un derecho humano básico o fundamental, sino que es la base sobre la cual se construye una sociedad más justa e igualitaria (Unesco, 2021). Lo que implica, como ya se mencionó, que el modelo educativo es un referente del tipo de ciudadano a formar.

Por otra parte, como explica López Azuaga (2018), es necesario atender de forma oportuna la diversidad presente en las aulas. Para ello se acogió un estudio cuantitativo haciendo uso de una guía de evaluación estandarizada que permite determinar el nivel de inclusividad de cada centro educativo. De manera que cimentar o crear conciencia sobre esta realidad depende en gran medida del propio reconocimiento de cada miembro de la comunidad educativa hacia su responsabilidad con el estudiante que necesita una atención especial. Siendo interesante observar que la inclusión en este caso no se refiere exclusivamente a una discapacidad en el estudiante, sino también a una condición de vulnerabilidad que lo obliga a expresarse, sentir y comportarse de forma diferente. Incluso ver limitado su desempeño escolar por otras razones ajenas a su rendimiento académico, como por ejemplo la migración, la pobreza extrema, la disfuncionalidad o la violencia intrafamiliar.

En consecuencia, la ausencia de un sistema educativo inclusivo reproduce una y otra vez las condiciones de exclusión, discriminación y segregación, impidiendo que los individuos alcancen una formación integral, que los niños, niñas y adolescentes prosigan sus estudios, consoliden sus competencias y alcancen una mejor calidad de vida en su etapa como adultos; lo cual se observa en la mayoría de los países de América Latina, donde los jóvenes apenas si terminan su educación primaria, mientras que otros desertan en la secundaria para obtener un trabajo informal poco remunerado, para sobrevivir o ayudar a su familia. Tal y como lo indican los datos del Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe (CAF), con más de un 33% de la población (alrededor de 210 millones de personas) en situación de pobreza extrema en Latinoamérica, sin ningún tipo de asistencia por parte del Estado.

En este sentido, Delgado Valdivieso et al., (2021) afirman que uno de los mayores retos de los gobiernos latinoamericanos, es precisamente lograr que su modelo educativo sea inclusivo. Esto significa que cada institución educativa debe atender las necesidades de sus estudiantes, sin importar su condición económica, social, cultural, racial, ideológica, su origen o sus limitaciones físicas o cognitivas. Para ello, se debe contar con infraestructura, recursos, materiales y medios técnicos, materiales, tecnológicos, financieros y humanos suficientes para atender las distintas necesidades identificadas; por eso, los países más desarrollados cuentan con programas educativos que son modelos a seguir en la atención a la diversidad en las aulas, como es el caso de Finlandia y España.

En el contexto colombiano, la situación no es distinta, el modelo educativo no ha sido eficaz ni suficiente para disminuir las condiciones de pobreza extrema y marginalidad. De modo que el alcance del 4to Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS) “Educación de Calidad para todos”, se hace cada vez más difícil de lograr, teniendo en cuenta que los centros educativos en nuestro país no cuentan con estos recursos. Además, las políticas como los programas no abarcan toda la población estudiantil, especialmente a los más vulnerables en regiones apartadas, contextos rurales y fronterizos, como es el caso del Colegio Integrado Fe y Alegría de los Patios en Norte de Santander.

En este caso, las primeras observaciones dentro del aula de clase evidencian que los métodos como los instrumentos que los docentes utilizan para evaluar a los estudiantes con discapacidades o capacidades excepcionales, así como a los migrantes y/o retornados no son los más idóneos, por cuanto no permiten que se sientan incluidos o aceptados con sus diferencias, frente a sus compañeros. Esto significa que dichos métodos no permiten percibir ni medir el nivel real de conocimiento, habilidades y capacidades de estos estudiantes. Si bien estudian en un aula con otros niños, no se sienten incluidos ni valorados en su desempeño académico o su esfuerzo. Los niños no solo bajan su rendimiento académico, sino que también presentan cuadros de depresión, desmotivación, desinterés y desánimo por las actividades en clase y las tareas en casa.

Muchos de ellos no logran ser promovidos de un año a otro; los que lo hacen se ven en dificultades con los nuevos profesores y no se sienten capaces de cumplir con las expectativas de este nivel escolar. Si a esto se le suma una evaluación por

competencias descontextualizada y desarticulada de la realidad que viven los estudiantes en su compleja diversidad; entonces, los resultados son aún más desalentadores, encontrando casos de discriminación, desatención, segregación o marginación de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, problema de aprendizaje o simplemente vulnerabilidad económica o social. Para quienes se hace insalvable o imposible de superar un año lectivo por razones que no necesariamente implican un déficit en su capacidad de aprender, sino más bien, un ambiente poco propicio para su aprendizaje.

En este sentido, Cruz (2021) expone la importancia de mejorar las condiciones de los docentes dentro de los centros educativos, para que puedan atender la diversidad presente en las aulas de clase, aprovechando herramientas como el Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR), materializando las estrategias que permiten la inclusión educativa en todas sus formas, junto con los Diseños Universales de Aprendizaje (DUA), logrando ajustar los currículos a las necesidades puntuales que sean previamente identificadas por los docentes. Siendo igual de importante contar con el acompañamiento integral de los especialistas en el ámbito médico como pedagógico, no solo para los estudiantes con algún tipo de discapacidad, sino también para aquellos que presenten conflictos familiares, situación de indefensión o abandono, o cualquier tipo de vulnerabilidad por razón de su origen o condición económica.

Así entonces, el PIAR y el DUA sirven de apoyo en la ejecución de un modelo de evaluación por competencias bajo el enfoque inclusivo, teniendo en cuenta las particularidades presentes en el aula, junto con los requerimientos curriculares dictados

por el MEN, para cada nivel educativo. En este sentido, Guerra y Hernández Fernández. (2022), presentan un modelo a seguir en Chile, que puede ser perfectamente adaptado para el caso colombiano; mientras que Barragán y Escalante (2022) refuerzan esta propuesta con un marco teórico-metodológico que expone una intervención educativa eficaz en el aula, con el uso de un instrument de evaluación por competencias para el nivel de educación primaria. Otros estudios como el de Chávez Esparza (2019) y el de Crisol Moya (2019), habían avanzado en su momento sobre los métodos tanto pedagógicos como clínicos para atender la diversidad en el aula a través de modificaciones estructurales en el currículo como en la práctica pedagógica de los docentes.

Para estos autores, el nuevo modelo educativo conduce a una renovación o transformación de la enseñanza, en la cual todos y cada uno de los involucrados tiene la misma importancia o valor; por lo cual, lo primordial es brindarles a todos el acceso y la permanencia al sistema educativo para que culminen con éxito su proceso de aprendizaje, formando adultos con las capacidades y competencias básicas. De esta manera, se fortalece la tolerancia, el respeto y la solidaridad que deben estar presentes en las aulas. En definitiva, es necesario generar las estrategias que le permitan al docente atender con calidad, oportunidad y efectividad a estos estudiantes, además de conocer la utilidad o el impacto que el DUA y el PIAR tienen realmente en el desarrollo del proceso de aprendizaje de estos estudiantes.

Dentro de las causas se observa que no se cuenta con herramientas, tampoco con los métodos estandarizados o automatizados que faciliten su manejo, no se cuenta con programas de capacitación docente para la atención de estas condiciones complejas en el aula. En consecuencia, los docentes suelen sentirse impotentes y los estudiantes frustrados, lo que evidencia que las políticas públicas para la atención de esta población no son suficientes y que el Estado debe garantizar que se les brinde a las instituciones educativas, sobre todo a las públicas, los recursos materiales, técnicos y humanos que se requieren para garantizar su acceso a una educación de calidad con enfoque inclusivo.

Por otra parte, el modelo evaluativo que se viene implementando toma como criterios de evaluación ciertas competencias para cada nivel educativo, muchas de las cuales no son realmente representativas de las capacidades o habilidades que tienen estos estudiantes. De manera que no existe coherencia entre el modelo de evaluación por competencias y el enfoque de educación inclusiva que busca garantizar la atención a la diversidad como garantía de la calidad de la educación que se brinda en los planteles educativos. Finalmente, es necesario conocer la utilidad o el impacto que el DUA y el PIAR tienen realmente en el desarrollo del proceso de aprendizaje de estos discentes, especialmente en el cumplimiento cabal de su derecho a la educación, en términos de calidad, equidad, acceso, permanencia y prosecución de los niveles de educación básica primaria y secundaria.

En todo caso, la realidad demuestra que la exclusión educativa afecta negativamente el desempeño académico de los estudiantes con algún tipo de discapacidad o situación de vulnerabilidad, incluso su desarrollo socio afectivo. Impidiendo que logren adaptarse y aprender al mismo ritmo que sus compañeros; en este sentido, la diversidad presente en el aula debe ser identificada, reconocida y valorada como una fuente de oportunidades y no como una desventaja. La limitación es subjetiva, por lo tanto, la evaluación por competencias también termina siendo una valoración sesgada que hace el docente desde su propia perspectiva y que, en definitiva, no representa realmente las capacidades que tiene el estudiante.

De allí que se proponga un modelo bajo el enfoque inclusivo a través del cual se les brinde a todos por igual la posibilidad de aprender y consolidar sus competencias en lo académico como en lo personal, para que se conviertan en adultos exitosos, capaces de valerse por sí mismos. Dicho modelo consiste básicamente en la formulación de una propuesta a nivel estratégico desde el nivel directivo, aprovechando el rol de Rectora que tiene la autora del estudio en el centro educativo, junto con el conocimiento adquirido en la gestión académica y administrativa a lo largo de los años. Dando alcance al objetivo general de este estudio: Desarrollar un modelo de Evaluación por Competencias bajo el enfoque inclusivo para el nivel de educación primaria del Colegio Integrado Fe y Alegría del municipio de los Patios, que garantice la atención a la diversidad en las aulas.

Atendiendo a este propósito, se discierne en primer lugar sobre el concepto de la calidad en la educación, considerando que es bastante complejo. En muchos casos se entiende como los resultados de las pruebas o evaluaciones que se le practican a las

entidades educativas, o incluso los de las pruebas presentadas por los mismos estudiantes. Como lo referencia el artículo del Diario La República del 27 de octubre de 2022, de cada diez (10) colombianos, seis (6) piensan que la educación está desmejorando, y solo cuatro (4) dicen que es mejor que antes. Sin embargo, para autores como Núñez (2017), se trata de la posibilidad de formar a los estudiantes como seres íntegros, con las capacidades, destrezas, conocimientos, habilidades, competencias y valores que les permitan desempeñarse con éxito en su edad adulta.

El asunto es que el sistema educativo colombiano, parece estar más preocupado por las competencias profesionales y laborales que les permitan acceder a un estatus más alto o desempeñarse en un trabajo que le represente un excelente salario. Lo cual no es malo, pero sí es incoherente con los propósitos de la educación de calidad, pues sigue siendo muy grande la brecha entre los centros educativos públicos y privados, así como entre los centros educativos urbanos y los rurales; de modo que la calidad educativa no puede equipararse a las notas o evaluaciones alcanzadas por los estudiantes, sino se toma en cuenta la atención a las necesidades de los distintos grupos poblaciones que son atendidos en estas instituciones.

En consecuencia, los directivos docentes deben planificar con mayor detalle la gestión académica de sus centros educativos, considerando la diversidad presente en las aulas de clase. Lo cual no se lleva a cabo, porque el interés primordial se centra en obtener los recursos financieros básicos y gestionarlos lo mejor posible para cubrir los gastos de la institución educativa; si bien, los directivos deben atender los lineamientos del MEN, no siempre participan en los programas o propuestas que el Gobierno Nacional

desarrolla. Sobre todo, en el caso de un enfoque inclusivo para la obtención, manejo y gestión de recursos (Marín et al., 2016; Robbins et al., 2015; Calle, 2019; Rosales y Berrocal, 2019), todos estos estudios señalan que la gestión del directivo docente es crucial a la hora de definir la forma en que serán dispuestos los recursos para atender a la diversidad en las aulas.

Por otra parte, la diversidad en las aulas de clase también está relacionada con el grupo de personas que se consideran vulnerables por razones económicas, culturales, sociales o incluso ideológicas. (Morín (201). Una vulnerabilidad que exige, antes que nada, comprensión y luego –por justicia– un trato dedicado, diferente y diferenciado. El reto grande de los tiempos modernos es practicar, con hechos y acciones concretas, el respeto a la dignidad humana, empezando por reconocer y aceptar las diferencias entre los seres humanos: cada uno con su propia identidad, con sus capacidades, defectos y virtudes, con sus expectativas personales, necesidades y temores. Sin embargo, la inclusión es un proceso cuyo objetivo es involucrar oportunamente a todos los alumnos, eliminando cualquier tipo de barrera, como por ejemplo, la propia resistencia del docente a atender las necesidades o requerimientos de cada uno de sus estudiantes.

Siendo demasiado frecuente encontrar que los mismos docentes se nieguen a reconocer que algunos de los discentes tengan problemas de aprendizaje derivados de situaciones externas como el clima familiar o la situación económica que les impide muchas veces asistir a clases o recibir la alimentación básica para tener un buen desempeño académico y rendir en el aula. Es aquí donde se busca hacer realidad el enfoque de educación inclusiva, más allá de prestarle atención a los niños y niñas con

algún tipo de discapacidad; en consecuencia, la inclusión comienza con la capacidad de ser empáticos hacia los otros, reconocer sus necesidades y prestarles el apoyo que requieren desde el momento en que inician las clases.

En consecuencia, uno de los mayores retos que enfrenta el sistema educativo colombiano es la adecuación de las condiciones tanto materiales como técnicas y humanas, para asistir con propiedad a estos estudiantes. Así por ejemplo, la infraestructura de los centros educativos no está adaptada para la circulación y el flujo de los estudiantes con discapacidad motriz, como tampoco los docentes cuentan con la formación ni las herramientas técnicas o tecnológicas para atender sus limitaciones cognitivas, o físicas como la escritura braille para los invidentes, el lenguaje a señas para comunicarse con los sordomudos o tan siquiera los recursos financieros para contar con el apoyo de personal profesional interdisciplinario para la atención de estos estudiantes.

Asimismo, el pensamiento o imaginario de directivos, docentes y autoridades en general, sigue siendo que se separen estos estudiantes y sean atendidos en centros educativos especiales, sin comprender que esto genera a su vez un tipo de discriminación o segregación que no favorece para nada el desarrollo de los individuos con dichas limitaciones. Pues al final de cuentas, la sociedad no les ofrece un trato especial o diferencial, sino que les exige desempeñarse a la par con las demás personas; en este sentido, Cruz (2021) reconoce que el docente debe prepararse para atender la diversidad en el aula con las competencias y herramientas que le permitan planificar sus actividades de forma eficaz, como son entre otras el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Estas herramientas facilitan o permiten las adecuaciones curriculares, el acompañamiento integral (médico-pedagógico) de las personas con discapacidad, lo que las convierte en un apoyo fundamental para la atención de este grupo de estudiantes. Sin embargo, como ya se mencionó, la diversidad no se limita simplemente a éstos, sino que implica la presencia de grupos vulnerables o con ciertas limitaciones o condiciones que los exponen a mayores riesgos o dificultades en su proceso de aprendizaje, como son los desplazados, los migrantes, los grupos étnicos y aquellos con problemas familiares o condiciones socioeconómicas de pobreza extrema.

Todos estos grupos son considerados como diversos, especiales y particulares para el desarrollo de las potencialidades educativas y el alcance esperado de las competencias académicas como transversales. De manera que, sin el apoyo del sistema educativo será muy difícil que estos estudiantes logren superar sus dificultades y trasciendan de un grado a otro, incluso que se conviertan en adultos funcionales; por lo cual, es tarea del docente, en su rol tanto pedagógico como directivo, asegurarse de que se atienda a la diversidad presente en el aula, con todas las herramientas que le son pertinentes.

Por otra parte, la evaluación de las competencias es considerada como un modelo eficaz para medir o evaluar el desempeño tanto académico como relacional de los estudiantes. Incluso de los mismos docentes. Siendo lo relacional esas habilidades comunicativas, afectivas y socioemocionales que demuestran los individuos en su interacción dentro y fuera del aula de clases (Villa y Poblete, 2008); para estos autores, la evaluación debe superar lo cuantitativo, para detallar de forma cualitativa e

interpretativa, las capacidades, destrezas y habilidades presentes como manifiestas en cada uno de los procesos educativos llevados a cabo.

En este sentido, se busca desarrollar un modelo de Evaluación por Competencias bajo el enfoque inclusivo para el nivel de educación primaria del Colegio Integrado Fe y Alegría del municipio de los Patios, que garantice la atención a la diversidad en las aulas; comprendiendo que dicha diversidad debe ser identificada, reconocida, evidenciada y atendida de forma eficaz por los docentes. Por lo mismo, no pueden ser evaluados sin considerar todos estos aspectos, es decir, sin haberlos caracterizado previamente con herramientas que le den al docente la seguridad de hacer una evaluación comprensiva y justa de dichas competencias. Para autores como Villa y Poblete, (2008), estas herramientas deben ser ajustadas con base en los criterios preestablecidos durante el diagnóstico y reestructuradas a las necesidades encontradas.

Por consiguiente, las herramientas de la evaluación por competencias son de carácter mixto (cuali-cuantitativo), como las evaluaciones, las rúbricas, los portafolios, las pruebas de autoevaluación, las escalas de estimación, los análisis, los trabajos de tipo investigativo, deliberativo, creativo, entre otros. Es decir, todo aquello que fomente el espíritu crítico y reflexivo en los estudiantes, que les promueva el interés por aprender, pero también por generar conocimiento útil, en este caso, para mejorar las condiciones de inequidad o desigualdad de los grupos vulnerables o menos favorecidos. Siendo en todos los casos una evaluación práctica, es decir, que permite la observación del desempeño alcanzado por el estudiante (Zabala 2009).

En este mismo orden de ideas, Tejada (2006) y Tobón (2010) opinan que la evaluación por competencias es la mejor opción para garantizar la inclusión educativa, por cuanto cada docente puede adaptar las herramientas a la diversidad presente en su aula de clase. Esto quiere decir, que el docente planifica los contenidos con su respectiva herramienta de evaluación para medir las competencias alcanzadas, considerando las particularidades del grupo. Algo así como establecer criterios predeterminados que a su vez le permite sistematizar la experiencia y generar un conocimiento útil para otras evaluaciones.

Igualmente, se contemplan los momentos como los tipos de evaluación ya conocidos: la diagnóstica, sumativa, formativa y continua, así como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, apreciando que cada una de ellas tiene sus ventajas como sus limitaciones. Por eso, cada competencia es establecida con sus respectivos parámetros y criterios, lo que convierte a la evaluación por competencias en un proceso sistemático, organizado y coherente, nunca improvisado. En este orden de ideas, el tiempo es un aspecto fundamental a definir dentro de dicha evaluación, para asegurar que los resultados sean realmente útiles y confiables (Díaz-Barriga y Barroso, 2014), demostrando así su gran utilidad en el proceso educativo actual.

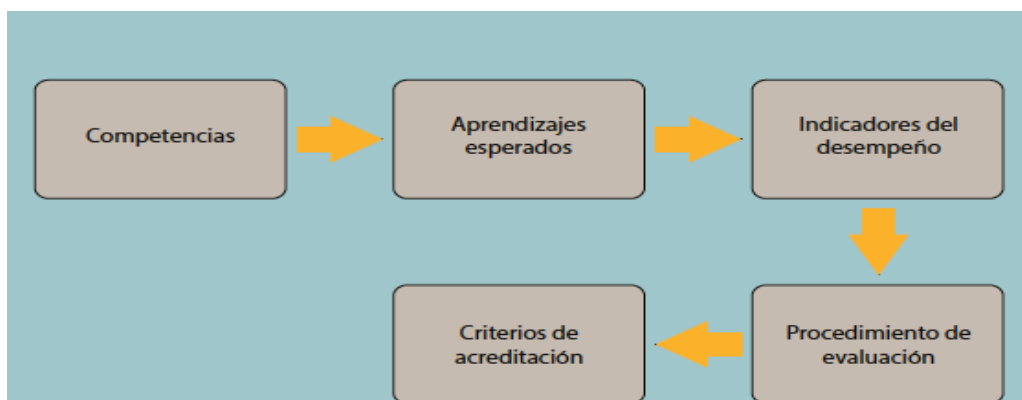
Ahora bien, el modelo teórico sobre el cual se diserta en este artículo tiene sus fundamentos epistemológicos en la teoría constructivista. Como explica García-Jiménez (2013), las competencias, los contenidos académicos y las situaciones de aprendizaje se encuentran directamente relacionados, es decir; nadie aprende de forma inconexa o desagregada de un todo y ese todo es la interacción didáctica que se da dentro y fuera

del aula de clase. Según el constructivismo, las competencias solo pueden ser evaluadas dentro de un contexto y de forma comparativa, es decir, tomando un referente o criterio a través del cual se construye una opinión sobre el aprendizaje alcanzado. Esto la ha convertido en las últimas décadas en uno de los modelos de evaluación en el ámbito educativo como profesional más utilizado.

Como se puede apreciar en la figura 1., las competencias por sí solas no son suficientes para la evaluación del desempeño, por lo cual es determinante que el docente establezca las acciones específicas que serán necesarias para su desarrollo. Esto implica que lo importante entonces, no es evaluar las competencias, sino desarrollarlas en los estudiantes, fortalecerlas y consolidarlas para que logren resolver en la práctica o en su vida diaria los problemas que afrontan; así entonces, el aprendizaje no es solo teoría, sino experiencia o vivencia. Lo que nuevamente reafirma su utilidad en la atención a la diversidad dentro del aula, considerando que la inclusión educativa implica la construcción colectiva de espacios, medios y formas de desarrollo intelectual, moral y humano.

Figura 1.

Modelo de Evaluación por Competencias



Fuente: Morales-López et al., (2020).

Como se observa en la imagen, las competencias conllevan a los aprendizajes esperados, los cuales son evaluados con la implementación de indicadores de desempeño, con fundamento en los criterios preestablecidos luego del diagnóstico de la diversidad presente en el aula, para posteriormente definir el procedimiento de evaluación y los criterios de acreditación, que son particulares para cada nivel educativo. Aquí juega un papel preponderante el Saber, el Saber Hacer y el Ser, como lineamientos curriculares y ontológicos de la evaluación por competencias (Morales-López et al., 2020). De esta manera, la revisión teórica indica que la educación inclusiva exige una atención individualizada y por lo tanto, una evaluación particularizada, que contemple las adaptaciones curriculares que les sean requeridas.

En definitiva, el acceso a una educación de calidad es cada vez más difícil en los países de América Latina como Colombia, debido a la gran diversidad que se presenta en el aula, con la exposición de los niños, niñas y adolescentes a situaciones de

desplazamiento forzado, migración, pobreza extrema y a los numerosos casos de discapacidad física, cognitiva o incluso capacidades sobresalientes; esta diversidad suele ser entendida como diferencias irreconciliables o limitaciones insuperables que terminan discriminando o excluyendo al estudiante porque no se cuenta ni con la formación de los docentes para su atención o manejo, ni con las herramientas o recursos necesarios para facilitar su proceso educativo en las aulas escolares.

Como explica Morín (2015), existe tanta diversidad en los niños con discapacidad como en los aprendices con talentos excepcionales, en cada uno de los estudiantes que asisten al aula de clase se concentra un ser único y especial que merece ser reconocido y apoyado en su proceso de aprendizaje. Todos ellos conforman un crisol difícil de atender desde un modelo de currículo único, homogéneo y magistral, por lo cual, el primer paso es transformar dicho modelo, actualizarlo para que sea realmente inclusivo e incluyente; pero esto comienza en el momento en que el sistema desde su más alto nivel directivo, comprende la importancia de reconocer, identificar y manejar de forma particularizada la diversidad presente en las aulas.

Dicha labor requiere entonces, del compromiso de todos los actores del sistema educativo, reformulando los criterios y parámetros de los indicadores de evaluación por competencias, para que integren de forma justa las características del contexto o realidad en la que se aplican. Por ejemplo, las pruebas escritas y los exámenes orales, no pueden ser aplicados en la población con discapacidad cognitiva o física sin que éstos sean adaptados a los medios indicados para hacerlos comprensibles a dichas limitaciones; como tampoco debe evaluarse el desempeño de los migrantes o desplazados sin

contemplar la mediación de los aprendizajes con la participación de especialistas en otras disciplinas como la psicología o el Trabajo Social.

Por consiguiente, las evidencias de la profunda revisión documental y el análisis de la situación tomada como estudio de caso, como son las aulas del nivel de primaria del Colegio Integrado Fe y Alegría del municipio de los Patios, permiten inferir que el Enfoque Inclusivo de Evaluación por Competencias para la Atención a la Diversidad, exige la adaptación de los criterios establecidos hasta ahora en el currículo nacional, contextualizando y particularizando los diferentes grupos diversos que hacen presencia en la escuela; de otra forma no puede hablarse de inclusión, dado que el hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente; es decir, que no es competente quien más sabe sino aquel que es capaz de resolver más problemas y enfrentar situaciones con éxito, gracias al conocimiento adquirido.

Seguramente habrá que cambiar a su vez esa percepción errada de quién y por qué es más competente, dejando claro que no es ser competitivo por el simple hecho de competir con otros, sino de superar mejor que otros las situaciones que se afrontan. De manera que, la evaluación por competencias se hace inclusiva cuando se logra evaluar a cada uno de acuerdo a sus propias capacidades, habilidades y destrezas, una vez que se le han brindado el espacio y las herramientas suficientes para desempeñarse con éxito en su tarea; aprender matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia o castellano, no es más valioso que generar ideas en proyectos productivos o presentar iniciativas en debates ambientalistas o posturas ético filosóficas. Cualquier manifestación del pensamiento y la razón que conlleve al estudiante a abstraer soluciones prácticas

para su vida cotidiana es una competencia que vale la pena ser promovida.

Llegando así a concluir que el rol del docente en la evaluación por competencias bajo el enfoque inclusivo, se focaliza en la mediación de los aprendizajes significativos y el liderazgo transformacional, lo que lo convierte en un facilitador de recursos, herramientas, procedimientos y demás aspectos que impliquen satisfacer la curiosidad, resolver dudas, despertar el interés, afianzar el compromiso y caminar de la mano con el estudiante en todo su proceso de aprendizaje. En esta propuesta se procura generar situaciones donde la práctica, es conceptualizada como aquella situación que plantea situaciones que tienen fundamento, en el marco de una postura crítica y reflexiva. Concluyendo así, que la evaluación por competencias es un proceso de retroalimentación, que determina no solo la idoneidad del estudiante sino también del docente.

Dicha idoneidad no es para nada subjetiva ni idealizada, sino realista. Por eso, se deben contemplar dentro de los criterios tanto los aspectos técnicos y académicos, como los éticos y morales, entendiendo que se la formación integral del ser humano no puede verse simplemente desde unos resultados académicos o medirse simplemente por las habilidades alcanzadas en el desempeño de ciertos procesos; esta evaluación es reflexiva, crítica, constructiva y sobre todo particularizada o enfocada a la diversidad presente en el aula. Lo cual implica que cada estudiante tiene un ritmo propio de aprendizaje, así como unas habilidades y destrezas que le permiten alcanzar sus competencias básicas como transversales, exigidas en el currículo educativo.

Por lo tanto, una verdadera educación inclusiva promueve el pensamiento crítico, la capacidad de comprender el mundo no como otros quieren que sea, sino como puede ser si se construye desde la equidad y la justicia social, y esto solo es posible en la medida en que se forman generaciones de niños, niñas y adolescentes con habilidades sociales como la empatía, y valores como la solidaridad y el respeto; por lo tanto, no es posible pensar en una evaluación por competencias sin considerar que dichas competencias son también visiones de una ética aplicada a la educación. De manera que, deben crearse, diseñarse o construirse indicadores de evaluación para una educación inclusiva, en la cual se priorice la atención a la diversidad en el aula.

Al hablar de diversidad resulta obligatorio atender al concepto de la interculturalidad, ésta se puede observar en la realidad pluricultural de la sociedad actual, en la que conviven diferentes comunidades o grupos culturales en un mismo territorio, compartiendo espacios en todos los ámbitos posibles (Calderón Rojas, 2023); estudios como el de Manzano García y Tomé Fernández (2016), una realidad palpable en la mayoría de los centros educativos a nivel mundial, por la gran variedad cultural que en ellas se encuentra. Para Moyano (2024), la diversidad educativa tiene que ver con las estrategias y enfoques pedagógicos, los métodos y las herramientas que se utilizan en las aulas para garantizar que todos los niños aprenden o alcanzan sus competencias.

Así entonces, se puede decir que la evaluación por competencias y la inclusión educativa están relacionadas en el sentido de que la evaluación inclusiva busca prevenir la segregación y promover la inclusión en los centros educativos. Además, ayuda a los estudiantes a generar entornos de aprendizaje que acercan sus experiencias

académicas al mundo profesional; tal como lo exponen Guerra y Hernández (2022) cuando dicen que los instrumentos y el modelo de evaluación debe estar acorde con el perfil de individuo que está formando, así como los valores o fines que se persiguen en la I.E. Por eso, este es apenas un primer paso para desarrollar un modelo de Evaluación por Competencias bajo el enfoque inclusivo para el nivel de educación primaria del Colegio Integrado Fe y Alegría del municipio de los Patios, que garantice la atención a la diversidad en las aulas.

Se espera continuar con la investigación, para dar alcance a la transformación del modelo de Evaluación por Competencias actual para la atención a la diversidad en las aulas del nivel de primaria del Colegio Integrado Fe y Alegría del municipio de los Patios; teniendo presente que los instrumentos evaluativos tanto en competencias como en la educación inclusiva no son compatibles, porque cada profesor o profesora evalúa de forma tradicional, aplica los métodos cuantitativos preestablecidos o estandarizados en el centro educativo, pero no toman en cuenta la diversidad presente en las aulas de clase. Por consiguiente, la solución es continuar con el alcance de este estudio, esbozando un enfoque de Evaluación por Competencias desde una perspectiva inclusiva para el nivel de educación primaria, que garantice la atención a la diversidad y la intervención eficaz como oportuna en esta institución; y formulando los indicadores del modelo de Evaluación por Competencias para el control y seguimiento de la propuesta. Todo esto, con la finalidad de alcanzar una verdadera inclusión educativa.

REFERENCIAS

- Aguilar Montero, L. (2000): *De la integración a la inclusividad: la atención a la diversidad: pilar básico en la escuela del siglo XXI*, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Alsina J. Rúbricas para la Evaluación de Competencias. España; Cuadernos de Docencia Universitaria, Ediciones Octaedro; 2013. [Recuperado el 19 febrero 2020]. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Barragán Moreno P., Escalante M., (2022). *Educación Inclusiva, perspectiva desde la evaluación*. Revista Internacional de Humanidades. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4016>
- Calderón Rojas A., (2023). *Interculturalidad y educación intercultural desde la diversidad conceptual académica en Latinoamérica*. Revista Educación en Contexto. Vol. 9 N°. 18. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/222>
- Calle, Vianet. (2019). *Competencias del Gerente Educativo en instituciones educativas de Riohacha, Colombia*. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Vol. 21, N° 3, pp. 564- 590. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/525506>. Recuperado el 23 de febrero de 2020.
- Chávez Esparza, M. (2019). *Evaluación formativa dentro del proceso de inclusión educativa: realidad o discurso*. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 117-133), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-04-Chavez.pdf>
- Crisol Moya E., (2019). *Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones*. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. VOL.23, Nº1 (enero-marzo, 2019) ISSN 1138-414X, ISSN e1989-6395
- Cruz, R. (2021). *Las Inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: Política de educación inclusiva*. RLEE Nueva Época. LI (1), 91-118. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/200/843>
- Delgado P. (2022). *La Educación Inclusiva: un proceso complicado pero necesario*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-educacion-inclusiva-un-proceso-complicado-pero-necesario/>

- Díaz Barriga A.; Barroso Bravo, 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*. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 53, núm. 1, enero, 2014, pp. 36-56 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile.
- Díaz, P., Rodríguez, L. (2016). *Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica*. Zona Próxima, (24), 43-6. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85346806005.pdf>
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto"*. REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Recuperado de: http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.pdf
- García-Jiménez E., (2015). *La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 21, núm. 2, 2015, pp. 1-24 Universitat de València Valencia, España.
- 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, año 03 - Issn 1984317
- Griffin, Ricky. (2011). *Administración*. Décima Edición. Cengage Learning Editores. México.
- Guerra Durán R., y Hernández Fernández A., (2022). *La evaluación por competencias y la educación inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa*. Revista de Estudios Pedagógicos Valdivia. Vol 48. N°2. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000200373
- 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.
- Malegarie, J. (2006). *¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad educativa?* XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina. Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13304/ev.13304.pdf

- Manzano García B., Tomé Fernández M., (2016). *La Educación inclusiva intercultural en Latinoamericana*. Análisis legislativo. https://dialnet.unirioja.es/_servlet/articulo?Codigo=5600288
- Marín Juan; Maury, Sara y Marín, Andrea. (2016). *La administración y la gerencia en las organizaciones educativas*. Tejidos Sociales Revista Virtual. Vol. 2, N° 1, pp. 111-128. Disponible en: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/tejsociales/issue/view/193>. Recuperado el 10 de febrero de 2020.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Actualizado: 18 de enero de 2023. 2023, el año de las transformaciones para una educación de calidad. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/413510:2023-el-ano-de-las-transformaciones-para-una-educacion-de-calidad>.
- Morales-López S., Hershberger del Arenal R., Acosta Arreguín E., (2020). *Evaluación por Competencias: ¿Cómo se hace?* Rev. Fab. Med. (Méx.) vol.63 no.3 Ciudad de México may./jun. 2020 Epub 05-Mar-2021 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422020000300046
- Morín, E. (2015). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa
- Moyano R., (2024). *Diversidad educativa: ¿qué es y por qué es importante?* <https://www.avenuglobal.com/blog/que-es-la-diversidad-educativa>
- Naranjo Sánchez B., y Chávez Huacón K., (2019). *TIC para la inclusión educativa universitaria en la UPS Sede Guayaquil*. INNOVA Research Journal, 4(3.1), 55–71. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.1.2019.975>
- Núñez, Nemecio y Díaz, Doris. (2017). *Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas*. Revista Estudios Pedagógicos. Vol. 43, N° 2, pp. 237-252. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art13.pdf>. Recuperado el 05 de febrero de 2020.
- Robbins, Stephen; DeCenzo, David y Coulter, Mary. (2015). *Fundamentos de administración. Conceptos esenciales y aplicaciones*. Octava edición. Editorial Pearson Educación. México.
- San Martín Cantero, D., (2014). *Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa* REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 1, 2014, pp. 104-122 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.

- 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.; Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Distrito Federal, México: Pearson-Prentice Hall.
- Unesco (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra 25 l 28 de noviembre de 2008.
- Villa A., y Poblete M., (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto, 336 pp.
- Zabala, J. M. (2009). *El desarrollo de la competencia matemática en el currículo escolar de la Educación Básica*. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 33–58. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/7109>