

DIVERSIFICANDO LA EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ORIENTACIONES DESDE LA NORMATIVA LEGAL Y UN IMPULSO HACIA LA INCLUSIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

DIVERSIFYING THE EVALUATION IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE: GUIDELINES FROM THE LEGAL REGULATIONS AND A PUSH FOR INCLUSION FOR SOCIAL JUSTICE

Francisco Gárate Vergara*

Resumen

El presente escrito tiene su concepción en el desarrollo de una escuela inclusiva para la justicia social, en donde la evaluación es un elemento pendiente y cuya comprensión ayudará para el logro de una educación de calidad y transformadora. Se busca mostrar la visión y características pedagógicas con la implementación de las nuevas políticas educativas en torno a la diversidad e inclusión, con respecto al diseño universal de los aprendizajes y la vinculación con la evaluación para el aprendizaje y, desde este elemento, un impulso para la justicia social. Se cuestiona cómo se entregan elementos con vacíos pedagógicos en base a la enseñanza – aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, sin considerar la diversidad presente en las aulas y el aprendizaje de toda la comunidad educativa. Se generan recomendaciones de cambio cultural y participativo y en la diversificación de las técnicas e instrumentos, en torno a las competencias curriculares. Se indica una evaluación completa y compleja en base a las habilidades, contenidos y actitudes desarrolladas y evaluadas con diversas técnicas e instrumentos, que aportarán para el logro de una evaluación diversificada para la inclusión de calidad educativa en el sistema educativo chileno, promoviendo la transformación de la escuela en pos de la justicia social.

Palabras Claves: Evaluación, Justicia Social, Escuela Inclusiva

* Francisco Garate Vergara. Doctor Planificación e Innovación Educativa, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid. Santiago, Chile. Académico Universidad Andrés Bello. figaratevergara@gmail.com
Fecha de Recepción: 28 de abril de 2019
Fecha de Aceptación: 24 de mayo de 2019

Abstract

The present writing has its conception in the development of an Inclusive School for Social Justice, where evaluation is a pending element, and whose understanding will help to achieve a quality and transformative education. The aim is to show the vision and pedagogical characteristics with the implementation of the new educational policies around the diversity and inclusion with respect to the Universal Design of the Learning and the link with the evaluation for the learning and, from this element, get an impulse for Social Justice. It is questioned how elements with pedagogical gaps are delivered based on teaching - learning and evaluation of learning, without considering the diversity present in the classrooms and the learning of the entire educational community. Recommendations of cultural and participative change are generated and in the diversification of techniques and instruments. around the curricular competences. A complete and complex evaluation is indicated based on the skills, contents and attitudes developed and evaluated with various techniques and instruments to contribute to the achievement of a diversified evaluation for the inclusion of educational quality in the Chilean educational system, promoting the transformation of the school into of Social Justice.

Keywords: Assessment, Social Justice, Inclusive School.

La evaluación siempre ha sido compleja y generar reflexiones en torno al tema crea diversas inquietudes y más preguntas que respuestas -aunque así debe ser en torno a la ciencia pedagógica-. De igual manera, forja una complicación; es algo que atemoriza y causa sensaciones y emociones negativas y positivas dependiendo de quién es el evaluador y el evaluado. Este es un tema que siempre ha sido discutido y llevado por diversos procesos en la historia de la educación y del sistema educativo chileno. Santos Guerra (2003) aduce que “la complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones” (p.73).

En este sentido, la discusión siempre presente es la disposición de equivalencia entre calificación y evaluación en diversos espacios académicos y escolares. Sin embargo, existe una diferencia conceptual que se encuentra clarificada teóricamente, aunque en la práctica y aún más en la práctica pedagógica de las profesoras y profesores se contraviene, más aún con la reglamentación hasta ahora vigente – Decreto 67/2018 –, que debe realizar una clarificación en torno a estos conceptos. La evaluación es un concepto muy amplio y para algunos polisémico, aunque una parte no menor de los expertos

acepta la descripción que el Grupo de Evaluación y Medición de la Universitat de València propuso hace algunos años, caracterizando la evaluación como “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (como se cita en Jornet, 2009, p.4). Evidenciándose como un concepto como una acción que se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza–aprendizaje, Por otra parte, la calificación se refiere a una actividad momentánea que únicamente persigue expresar el nivel del estudiante. Y es que calificar consiste en “juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio” (Leyva, 2010).

El vincular el currículum con la evaluación es más bien una secuencia lógica y, si en los currículums se han producidos cambios, ¿por qué la evaluación debería estar estática? La evaluación debe comprender una situación dinámica, más aún cuando se han cambiado las bases curriculares de todos los niveles educativos, desde el año 2013 con enseñanza básica y media y posteriormente en la educación parvularia el 2018. No solo basta un cambio curricular, sino que además se deberían mejorar e innovar las practicas pedagógicas y sus respectivas didácticas al servicio del aprendizaje. En tal sentido, la evaluación debería ser parte del proceso integral del aprendizaje y, en relación a esto, es que la normativa está en proceso de cambio por decreto para el año 2020.

En las escuelas se evidencian diversos problemas en torno a la educación de calidad de características inclusivas, se sigue sosteniendo una práctica pedagógica oficial en torno a la integración escolar, a nivel cultural en los centros educativos, manteniéndose una “folclorización” de las múltiples culturas que componen las comunidades educativas y no consiguiendo una inclusión de todas ellas para la construcción de una cultura escolar contextualizada. Desde la política educativa interna, se mantiene la lógica

“neoliberalizante” de la educación, haciendo difícil proponer cambios en base a las regulaciones y normativas ministeriales. En las prácticas pedagógicas se avanza en torno a la transformación que realiza el profesorado, pero sin tener un triángulo equilátero de importancia entre las Prácticas, Políticas y Culturas educativas se dificulta el logro de la inclusión. De esta forma, hablar de atención a la diversidad (por cultura, etnia, religión, género, capacidad, etc.) conlleva un cambio en la evaluación, la organización y la metodología y, por lo tanto, un tipo de cultura escolar específicamente inclusiva que tenga un proceso de transformación a la justicia social. Por otra parte, las políticas públicas en Chile se manifiestan de carácter externo y hegemónicas y sin colaboración de la escuela y academia para la construcción de una política que permita la descentralización y considerar las diversas realidades de las comunidades educativas en su contexto educativo-social.

A lo largo de la historia de la educación chilena, siempre se ha buscado homogenizar, específicamente en el interior de los centros educativos, omitiendo el hecho de que siempre las comunidades educativas han sido diversas; dependiendo de la época, fuimos siendo testigos del traspaso de exclusión a la segregación y posteriormente a la integración escolar. Podemos decir que la política pública en materia educativa ha logrado la cobertura de niños, niñas y jóvenes a través de los Proyectos de Integración Escolar (PIE), avanzando progresivamente con ciertos atisbos al desarrollo de la inclusión educativa. Los PIE en base al Decreto 1/1998, que, en su definición legal, se proyectan como un medio para la incorporación a la sociedad de niños, niñas y jóvenes, con algún tipo de discapacidad, establece estrategias de cambio para escuelas y liceos, resaltando que la integración es 'una cuestión de derechos'. No obstante, existe una limitación al hablar de integración cuando se realiza una homologación semejante a la inclusión educativa, y se obvia el trasfondo teórico, epistemológico y práctico (Gárate, 2019).

La mayor preocupación y las dificultades que existen para la inclusión se dan por diversos motivos. Una de ellas es que, para algunos centros educativos, así como también para sus proyectos educativos, se ha instaurado el concepto de integración más que el de inclusión, eludiendo la diferencia epistemológica y conceptual que deriva desde la Declaración de Salamanca y el Marco Regulatorio para las Necesidades Educativas Especiales de 1994 por la UNESCO, a la cual Chile adscribió desde un comienzo. La llamada política de 'integración escolar' del Ministerio de Educación de Chile y la progresiva elaboración de 'proyectos de Integración' en las escuelas constituyen una de las innovaciones educativas más discutidas, por su trasfondo pedagógico. Para Marchesi, Palacios y Coll (2001), la integración escolar se ha fundamentado, principalmente, en una opción ideológico-cultural a favor de las minorías y con la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que, al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente.

En el año 2009, fue promulgada la Ley General de Educación N° 20.370, en la cual se establecen principios inclusivos y, para dar respuesta a aquello, en las bases curriculares, programas pedagógicos, orientaciones y decretos impulsados por el MINEDUC, se realizan cambios conceptuales y de mediano fondo para el desarrollo de la inclusión educativa. Es en el año 2010, cuando el MINEDUC expone en el documento 'Orientaciones para la implementación del Decreto N° 170 en programas de integración escolar' un cambio de enfoque en la modalidad de trabajo, proponiendo una perspectiva de carácter inclusiva en la educación en la que se valoran las diferencias individuales y el respeto por la diversidad. De igual forma, se mantienen, a la fecha, los PIE como una 'estrategia inclusiva del sistema escolar' al favorecer la presencia de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la sala de clases, compartiendo las mismas experiencias de aprendizaje que el resto de sus compañeros y compañeras. Se evidencia, así, un conflicto epistemológico para

entender la inclusión y su diferencia con la integración como parte sistémica de una política, práctica y cultura; obviando las distintas barreras para el aprendizaje como un factor de diversidad compleja en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Posteriormente, la promulgación en el año 2015 de la Ley de Inclusión N.º 20.845 viene a limitar y entrapar aún más el concepto de inclusión en todas sus dimensiones. El poder político oficial entiende la inclusión como un problema de financiamiento y de acceso, en referencia a selección de parte de los centros educativos, y no de las medidas pedagógicas que se debieran adoptar para hacerse cargo de la diversidad y el logro de la inclusión en las comunidades educativas. Aunque en respuesta a las bases del currículum, el Ministerio de Educación pone a disposición de todos los establecimientos educacionales del país el Decreto N.º 83 del mismo año 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica.

Para ello, se aborda en primer lugar un marco referencial que establece los principios y definiciones que guían los criterios y orientaciones curriculares, entre los cuales se encuentran: a) Igualdad de oportunidades; b) Calidad educativa con equidad; c) Inclusión educativa y valoración de la diversidad y d) Flexibilidad en la respuesta educativa. Señalando que el primer paso para responder a las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje se relaciona con la promoción de prácticas inclusivas, las cuales se enmarcan en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual tiene por objetivo proporcionar a los estudiantes múltiples medios de presentación y representación, de ejecución y expresión, y finalmente de participación y compromiso a partir de los resultados obtenidos en una evaluación inicial, lo que le permite al docente conocer la diversidad de estudiantes que conforman su aula. De esta forma, se maximizan las oportunidades de aprendizaje de todo el universo de estudiantes, considerando la diversidad de habilidades, estilos de aprendizaje,

ritmos de aprendizajes y preferencias, incluidas aquellas de los estudiantes con NEE. A partir de ello, se establecen las adecuaciones curriculares que cada niño, niña o joven con NEE requiera, y que, beneficiosamente, se centran en la diversidad del aula y no en el déficit particular de cada estudiante.

Por otro lado, la Ley General de Educación, en la cual se sustenta el Decreto N.º 83, establece que los estudiantes con NEE pueden participar en las mediciones de calidad de la educación con las adecuaciones que requieran. Sin embargo, no se establece el cómo y el cuándo esta situación entra en vigencia, ni tampoco qué sucede con el estudiantado que, durante este periodo, ha sido evaluado bajo las mismas condiciones que sus pares sin NEE. Estos estudiantes con NEE son a veces incluso marginados por sus propios establecimientos educacionales, los que solicitan a los apoderados evitar su asistencia durante los días de aplicación de estas mediciones, pasando por alto los principios que sustentan la definición de las adecuaciones curriculares que cada niño o niña requiere, tales como la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la valoración de la diversidad y la flexibilidad en la respuesta educativa. Cabe destacar que en la actualidad se establece una visión panorámica de resultados, sin considerar que la modalidad de presentación y ejecución no responde a la diversidad encontrada al interior del aula de clases, por lo tanto, la cifra final no resulta representativa. Sin embargo, el contexto nacional educativo se jacta de estos resultados, proclamando y garantizando el éxito escolar del total de sus estudiantes a partir de un proceso en el cual su propio estudiantado con NEE es discriminado y evaluado bajo condiciones que no respetan la diversidad.

En las escuelas se evidencian diversos problemas en torno a la educación de calidad de características inclusivas, es decir, se sigue sosteniendo una práctica pedagógica en torno a la integración escolar. En referencia a aquello, aparecieron las Evaluaciones Diferenciadas, que en su momento se pretendía ver como una solución. No obstante, podemos indicar que, en la práctica, la mayoría de las veces pasan a ser disposiciones con base en la homogeneidad,

desde la determinación de apoyos especializados y la gestión técnico-pedagógica. Sin embargo, ante la ausencia y letargo de políticas educativas desde los niveles centrales del país, como el Ministerio de Educación en el ámbito educacional, condiciona a los centros educativos en la autonomía de sus políticas y culturas para brindar una educación para la diversidad e inclusión con una mirada a la Justicia Social. Los cambios, en razón de paradigma, no son comprendidos en las comunidades educativas a nivel de todos los estamentos, como lo son los cambios en las bases curriculares, elementos de evaluación y cambios en las metodologías y didácticas con la incorporación del Diseño Universal de los Aprendizajes. En ellos se estableció como principio que no existe un único estudiante y que prevalece su diversidad, que es para todos y todas las estudiantes, y que todos pueden aprender juntos.

Las investigaciones a nivel nacional e internacional han descrito y tomado razón sobre la base de que no todos aprendemos igual, y de que cada miembro de un grupo de curso aprenderá de manera distinta y avanzará más en unas áreas que en otras, en donde los ritmos y estilos de aprendizajes e inteligencias serán parte del trabajo y proceso de aprendizaje constante y sistemático. Aquí surge la pregunta. ¿Cómo evaluamos los aprendizajes? Pero, antes de responder, deberíamos preguntarnos como docentes: ¿Qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Por qué evaluar?, entre otras preguntas basales, pero muchas veces se omite la más importante: ¿Para qué evaluar?

Para esto, es necesario tener un conocimiento del currículum con el fin de sostener una coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, disponer como desafío ético-profesional el aprendizaje. El sistema educativo y las políticas de estandarización y de competencia (ranking) nos tensionan a calificar, más que a evaluar, debido a las evaluaciones estandarizadas, como el SIMCE y las evaluaciones institucionales, como son las semestrales, globales o de nivel; sin considerar la cantidad de notas en relación a la cantidad de horas que tenga la asignatura, elemento descrito y prescrito en

los decretos de calificación, evaluación y promoción anteriores, pero aún vigentes. Al respecto, se debe señalar que surgen las teorías de la contestación a la reproducción, lideradas por autores desde la pedagogía crítica. Apple (1979) y Giroux (1981), que argumentan que las escuelas no solo no son impotentes, sino que no deben serlo. Las escuelas, como sistemas formados por personas, y las personas como agentes humanos, son capaces de provocar cambios y producir nuevas oportunidades

Esto, en parte, ha condicionado, a través del agobio, el calificar en vez de evaluar y, en consecuencia, no generar reflexiones pedagógicas que permitan realizar y decidir los cambios desde la técnica y la diversificación de los instrumentos de evaluación. La justicia tampoco parece algo fácil de establecer en un aula, donde se concentran diferentes puntos de vista. Ahora bien, varios autores han señalado una serie de elementos que hacen las evaluaciones más coherentes y comprensibles, y, de esta manera, más cercanas a los citados deseos. En este sentido, cabe destacar a Suskie (2000) con los pasos para fomentar unas prácticas evaluativas justas.

Si estamos aplicando una diversidad de estrategias en los aprendizajes, según lo señalado el Decreto 83, como estrategia metodológica que promueve el DUA en relación a nuestras bases curriculares en Competencias con Habilidades, Conocimientos y Actitudes. Por eso se ha producido lo que Ahumada (2005) ha llamado “la evolución del concepto de evaluación”, lo que conlleva que debemos enseñar y, por consiguiente, evaluar contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. En tal sentido, con mayor razón debemos diversificar la evaluación. Una buena evaluación requiere de múltiples fuentes de evidencia, recolectadas en el tiempo. En consecuencia, sería necesario pensar en el proceso y no en el instante. Visualizar el proceso como si fuera un álbum de fotografías y no solo una instantánea y, en razón de ello, utilizar diversas técnicas de recogida o de tomas fotográficas para obtener un sentido integral.

Una evaluación favorecedora de los procesos de inclusión tiene que partir de la base de que todo estudiante es capaz de aprender, que posee potencialidades -se debe focalizar la atención en lo positivo en lugar de hacerlo en las dificultades- y que merece respeto y que le propiciemos los apoyos especializados requeridos. Del mismo modo, la evaluación debe tener objetivos claros, que especifiquen resultados, prestando atención también a los procesos. El camino hacia estos resultados que servirán de referencia puede tomar distintas rutas, atendiendo a la diversidad del estudiantado: de conocimientos previos, ritmos, estilos, capacidades y motivación para el aprendizaje. Por cuanto los objetivos están definidos por áreas de conocimiento, habilidades y actitudes transversales, los cuales deben permitir diversos grados y niveles de adquisición, estimulando siempre expectativas altas favorecedoras del aprendizaje.

Acotando y realizando una comparación entre las dimensiones de la evaluación y tipos de contenidos, se puede señalar que la técnica e instrumento idóneos para realizar esta tarea es relacionar la dimensión específica con el contenido, con la finalidad de realizar una evaluación diversificada y coherente entre el objetivo, el proceso y el resultado de aprendizaje. En la dimensión motriz podríamos centrarnos en lo procedimental, que corresponde a los aspectos técnicos, tácticos y físicos; la dimensión cognitiva, relacionada a lo procedimental tendría relación con los conceptos, hechos, principios, beneficios, análisis – discusión; y, finalmente, la dimensión social, que se relaciona con las habilidades y capacidades sociales y las habilidades personales. Por consiguiente, como se observa en la figura N° 1, que señala la relación del contenido/dimensión y los diferentes instrumentos recomendados, junto a una buena técnica de evaluación para el aprendizaje, se generará un aprendizaje diversificado, significativo y transformador.

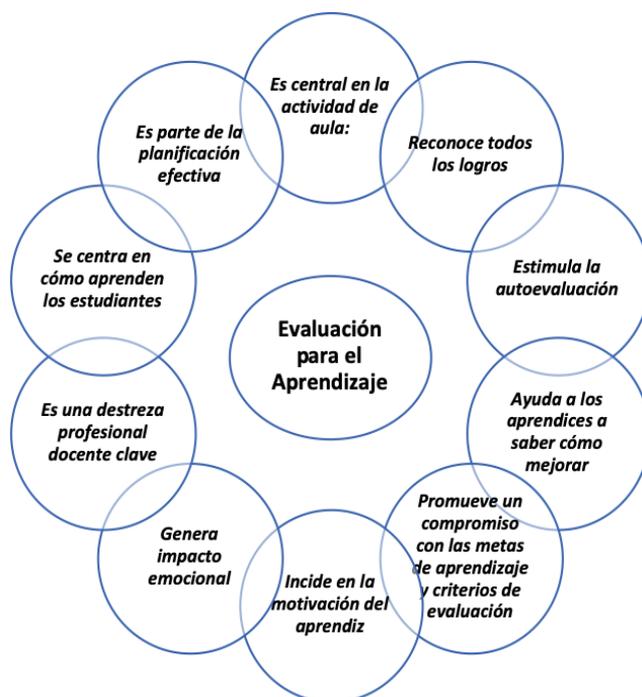
Figura N.º 1: Dimensiones y sus Instrumentos en Evaluación Diversificada

Dimensión Conceptual	Dimensión Procedimental	Dimensión Actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas escritas • Guías de trabajo • Cuadernos de campo • Bitácora de contenidos • Glosarios • Cuestionarios • Portafolios • Rúbricas • Paper (informes de investigaciones) • Mapas conceptuales • Disertaciones • Exposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbricas • Listas de cotejo • Pautas de apreciación • Test de ejecución • Pautas de observación • Escalas de frecuencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de Likert • Escala de apreciación • Lista de cotejo • Registro anecdótico • Rúbricas

Fuente: Elaboración Propia. Gárate (2018)

La evaluación de los estudiantes en la diversidad para el desarrollo de la inclusión se valida al establecer distintas técnicas, procedimientos e instrumentos que utilicen múltiples fuentes de evaluación. Esto permite valorar de manera diferente a los estudiantes con respecto a otros en sus acciones educativas. Evaluar de manera diversificada no significa que los niveles de calidad relativos a los aprendizajes y objetivos no se desarrollen tal como se tienen planificados, sino que se han de implementar otras estrategias de manera que la enseñanza no se convierta en una actividad que enseña solo para la evaluación, pues eso sería calificación. Las actividades de evaluación para Colomina y Rochera (2002) constituyen momentos privilegiados que el profesor y profesora pueden utilizar para ayudar y ajustar las ayudas pedagógicas al estudiante de manera que se hagan comprensibles los conocimientos construidos en el aula. En tal sentido, la evaluación se constituye como un medio regulador de la enseñanza, que permite hacer ajustes a las ayudas pedagógicas que dará a los estudiantes en la construcción de conocimientos. Los ajustes a la diversidad de necesidades, capacidades e intereses del estudiante establecen las bases para una evaluación diversa, enriquecedora, formadora, contextualizada y transformadora.

Figura N.º 2: Beneficios de la Evaluación para el Aprendizaje



Fuente: MINEDUC, 2007

De esta manera, como plantea Santos Guerra (2003, 2005), dime cómo evaluás y te diré qué tipo de persona y profesional eres. Debemos entender la evaluación como un fenómeno moral y ético y no solamente técnico; generarla como un proceso de aprendizaje y no como un acto aislado. Para evaluar debe existir un conocimiento especializado y dicha evaluación debe ser la catalizadora de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, estando siempre al servicio del aprendizaje. La evaluación no es solo del docente, tiene que ser participativa. Además, no debe ser individualista, sino colegiada. No olvidar que la evaluación tiene un componente verificador y otro atributivo y que su lenguaje sirve para entendernos y también para confundirnos. En este sentido, el contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador. El rigor de la evaluación va a estar centrada en utilizar diversos instrumentos. No olvidemos que la evaluación aplicada de forma precipitada y no suficientemente reflexionada disminuye su credibilidad y, muchas veces, es irreversible. Finalmente, es importante hacer una

metaevaluación, es decir evaluar las evaluaciones, para no perder el foco (Santos Guerra, 2014).

En relación a esto se abre una gran posibilidad con la implementación del Decreto N.º 67 de Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción del año 2018, que debe entrar en vigencia para el año escolar 2020. Son las comunidades educativas y sus cuerpos colegiados y participativos los que deben establecer los criterios que logren una evaluación diversificada, que promueva y consiga la justicia social. Además, se debe considerar una evaluación que busque una escuela y una sociedad más justa, que denuncie las situaciones de injusticia y que promueva el desarrollo integral de todos los estudiantes (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Se debe desarrollar potencial político, técnico y metodológico de la evaluación para que contribuya a reconocer los distintos elementos, interacciones y las características que deben tener los sistemas y escuelas para educar desde y para la Justicia Social.

Pérez Gómez (2008) al proponer un cambio en la mirada de la función docente, indica que

“Ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del Sistema Educativo. La mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículum ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos. Evidentemente, este docente requiere unas competencias profesionales mucho más complejas que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, orientar y cuestionar el aprendizaje de los estudiantes (p. 95).

La evaluación ha de contribuir a la mejora de los niveles de inclusión de la educación, facilitando la construcción de estrategias para que todos y todas puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos,

intereses y necesidades. La justicia educativa – lo que implica su calidad – también se deberá medir por la capacidad de los sistemas escolares de incorporar y potenciar a todos los niños, niñas y jóvenes. Un rol importante de la evaluación es visibilizar cuando esto no ocurre, dando cuenta de actos, sistemas, procesos y resultados injustos (Murillo, et al. 2011). Una educación en y para la Justicia Social exige que esta logre un desarrollo integral de los y las estudiantes. En consecuencia, la evaluación de la educación debe dar respuesta al cumplimiento de esta misión. Para que los sistemas educativos contribuyan a la generación de una educación justa, es necesario exigirles que den cuenta, oportuna y verazmente, de su capacidad para igualar oportunidades, procesos y resultados y ser un motor de movilidad social para todos. Desde esta perspectiva, la evaluación debe explicitar y visibilizar los antiguos y nuevos problemas y fuentes de desigualdad que afectan a los sistemas educativos y repercuten en la formación de sus ciudadanos. Por otra parte, debe estar en constante análisis y reflexión de estas características y condiciones:

- Verificar la universalidad e igualdad en el acceso a la educación.
- Dar cuenta de la heterogeneidad social y cultural de los estudiantes en escuelas y entre escuelas.
- Evaluar la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje en el aula.
- Informar respecto de las condiciones y recursos para aprender.
- Monitorear el respeto y ejercicio de derechos de los niños, niñas y jóvenes en la escuela.
- Evaluar la participación de estudiantes, las familias y comunidad en la escuela.
- Supervisar la eficiencia interna de las escuelas.
- Evaluar los resultados y desempeños académicos de los estudiantes.
- Valorar la actitud y el compromiso del profesorado.
- Evaluar el compromiso y las acciones de los directores y directoras.

- Supervisar la gestión de los administradores, las redes y los apoyos externos a la escuela.

Plantear una evaluación favorecedora de la inclusión no puede ser una decisión de un docente aislado, sino que es necesario que sea la consecuencia de un acuerdo compartido por la comunidad educativa en todos sus estamentos, siendo la comunidad la que asuma la responsabilidad de los aprendizajes. Es por esto por lo que esta evaluación favorecedora de la inclusión debe generarse de manera colectiva, aunando criterios y objetivos de esta dentro de comunidad educativa y siendo adoptada por resoluciones del Consejo Escolar. Si la Educación Inclusiva, a nivel epistemológico, articula su actividad en torno al principio explicativo de negatividad, ejerce constantemente una capacidad cuestionadora y transformadora. ¿Cómo entender, entonces, una Educación Inclusiva negativa? El principio de negatividad de ninguna manera será concebido como ausencia o carencia de algo, más bien, articula un mecanismo de rechazo, quebrantamiento, desprendimiento de aquello que ha sido institucionalizado, o bien, progresivamente se ha desgastado de acuerdo a la especificidad de cada encuadre cultural (Lecourt, 1970). Articula un sistema de desprendimiento sobre sus concepciones heredadas. Su actividad se funda en el ideal de transformación social y educativa. La naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva expresa una fuerza performativa (Ocampo, 2018). Es decir, altera los modos dominantes de escolarización, los vocabularios y los regímenes de verdad que los sostienen.

Por consiguiente, en la discusión por este tipo de inclusión se deben tener en cuenta algunos principios para la mejora en la calidad educativa y en la capacidad de transformar la sociedad desde la escuela. Para Paulo Freire (1970), la transformación social es mucho más que reforma. No se trata de reformas, medidas superficiales, arreglos circunstanciales, sino que de un proceso que llegue al centro del sistema y que lo coloque en jaque. Desde la (re) construcción y desde la escuela se deberán producir estos cambios en virtud del proceso político-

histórico. Con una evaluación para el aprendizaje y desde la construcción de aprendizajes significativos, pertinentes e innovadores y la valoración de la diversidad, se logrará una escuela inclusiva y en consecuencia el aporte a la transformación de la educación y al cambio para la mejora de la sociedad y tendrá la visión de la justicia social. Los sistemas de medición y evaluación de la calidad educativa deben dar un decidido paso que les permita ya no solo para dar cuenta de dicha calidad, sino que para enmarcarla en la necesidad de que ella aporte a la Justicia Social. En tal desafío, cobrará relevancia asumir en los análisis y, en igualdad de prioridad, los tres principios orientadores de una educación justa y para una Justicia Social: una alta calidad y justa distribución; el reconocimiento e identidad de grupos y colectivos socioculturales y, por último, una activa y plena participación de la comunidad y un protagonismo de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Apple, M. (1989). *Ideology and the Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Colomina, R. & Rochera, J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuaderno de Pedagogía*, 318, 56-62.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores
- Gárate, F. (2018). Evaluación Diversificada: Una práctica Pedagógica Olvidada. *Revista Psicopedagogía de REPSI*, 157, 9-13.
- Gárate, F. (2019). Educación Inclusiva: Un desarrollo endógeno desde el Liderazgo Docente. *Revista Psicopedagogía de REPSI*, 160, 41-53.
- Giroux, H. (1981). *Ideology. Culture and the Process of Education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Joret, M. (2009). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado, Universidad de Cádiz, España.
- Leya, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Marchesi, A., Palacios, J. & Coll, C. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- MINEDUC. (2007). *Assessment for Learning: 10 principles*. Santiago: Assessment Reform Group.

- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Una Evaluación Justa para una sociedad justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 3-5.
- Murillo, F. J., Román M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 4(1), 8-23.
- Ocampo, A. (2018): Editorial. Sobre la condición topológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46.
- Pérez Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2003) Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de persona y profesional eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 69-80.
- Santos Guerra, M. A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85.
- Santos Guerra, M.A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Suskie, L. (2000). Fair Assessment Practices: Giving students equitable opportunities to demonstrate learning. *AAHE Bulletin*, 52(9), 7-9.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España.