



Universitat
de les Illes Balears

TESI DOCTORAL
2016

Programa de Doctorado de Educación Inclusiva

**LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO
EN LA ESO. ESTUDIO DE CASO**

Ana M^a Franco Sánchez

Directora: Dolors Forteza Forteza

Doctora por la Universitat de les Illes Balears

Agradecimientos

A mis padres, por tanto amor recibido y por tanta confianza depositada.

A ti Marco, por acompañarme siempre.

A mis niños, Marc y Pau, porque habéis crecido con esta tesis aprendiendo a ser pacientes, silenciosos y comprensivos.

A ti Dolors, por tu apoyo constante, por tu incansable ánimo y dedicación; por ser mi fuente de inspiración académica y profesional.

A mi familia y amigos, por ayudarme siempre que lo he necesitado.

A mis compañeros, por haber formado parte de este trabajo y por haber sido tan generosos con su tiempo.

A la dirección, por permitir llevar a cabo la tesis.

A todos mis alumnos, por ser tan diversos.

A la educación, por guardar un tesoro.

Resumen	9
Resum	11
Abstract	13
Introducción	15
PRIMERA PARTE	19
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN, ENFOQUE METODOLÓGICO Y MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	19
Capítulo 1	21
Justificación, objetivos y metodología de la investigación	21
1.1. Concretando intenciones: objetivos e interrogantes del estudio	24
1.2. Aproximación metodológica al objeto de investigación	25
1.3. Las técnicas y los instrumentos de recogida de información	29
Capítulo 2	35
La educación inclusiva como reto del siglo XXI	35
2.1. De los modelos de escuela a los modelos para atender a la diversidad	37
2.1.1. Integración versus Inclusión, una transición compleja	42
2.2. La Inclusión: concepto y principios	46
2.2.1. El <i>Index for Inclusion</i> , guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva en los centros escolares	54
Capítulo 3	59
De la evaluación educativa a la evaluación del aprendizaje del alumnado desde una perspectiva inclusiva	59
3.1. Una mirada retrospectiva en torno a la evaluación educativa	62
3.1.1. Clasificación de los tipos de evaluación educativa	70
3.2. La evaluación del aprendizaje o <i>assessment</i>	72
3.3. El diseño curricular como factor de calidad	80

3.4. La evaluación inclusiva. Un enfoque necesario para caminar hacia el éxito de todos	86
3.4.1. Ejes principales para una evaluación inclusiva	86
3.4.2. La evaluación inclusiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje	90
3.5. Orientaciones normativas: atención a la diversidad y evaluación en la etapa de la ESO	99
3.5.1. De la LOE a la LOMCE	100

Capítulo 4 107

Líneas de investigación sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado	107
4.1. Evaluación y prácticas educativas inclusivas en la etapa de la ESO	110
4.2. Fracaso escolar, repetición de curso y abandono prematuro como indicadores del rendimiento del alumnado	131
4.3. La formación y las actitudes del profesorado ante el reto de atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva	150

SEGUNDA PARTE 161

PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS 161

Capítulo 5 163

Fases y ética de la investigación	163
5.1. Fases del estudio	165
5.1.1. Fase pre-activa	165
5.1.2. Fase interactiva	165
5.1.3. Fase pos-activa	167
5.2. Consideraciones éticas	168
5.3. Limitaciones del estudio	169

Capítulo 6 171

El informe de investigación	171
6.1. Descripción del centro y de los participantes	173
6.2. De la información a las categorías de análisis: la construcción del texto	178
6.2.1. La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje	179

6.2.2. La evaluación del alumnado con NEAE: evidencia de cómo se atiende a la diversidad	184
6.2.3. El objeto de la evaluación: más allá de los contenidos	193
6.2.4. Evaluar para mejorar o evaluar para certificar	197
6.2.5. La hegemonía de los exámenes como constatación del peso de la evaluación sumativa	203
6.2.6. La difícil transición hacia una evaluación formativa	208
6.2.7. De alumnos a profesores: dime cómo te evaluaron y comprenderé mejor tu práctica	212
6.2.8. La repetición de curso: ¿a quién compensa, al alumnado o al profesorado?	217
6.2.9. Necesitamos mejorar nuestra práctica educativa: colofón de un proceso de reflexión	224

Capítulo 7 243

Discusión y conclusiones: cerrando el círculo	243
7.1. Discusión. Diálogo entre los referentes teóricos y las prácticas	245
7.1.1. Barreras relacionadas con el centro	249
7.1.2. Barreras propias del profesorado	271
7.1.3. Barreras externas: la política educativa y las evaluaciones de diagnóstico e internacionales	285
7.2. Conclusiones. Una puerta abierta a seguir investigando	292
7.2.1. Consideraciones en torno a la evaluación y al proceso de enseñanza y aprendizaje: replantearse el diseño curricular	295
7.2.2. Consideraciones en torno a la evaluación y la atención a la diversidad: de nuevo una cuestión curricular	298
7.2.3. Consideraciones finales en relación a la evaluación y la formación docente: la reflexión y el trabajo en equipo como motor de cambio	303
7.3. Reflexiones finales	308

Referencias 313

Anexos 339	
Anexo 1	341
Entrevista personal profesorado	343
Anexo 2	345

Entrevista personal profesora de apoyo	347
Anexo 3	349
Documento de negociación equipo directivo	351
Anexo 4	353
Documento de negociación equipo educativo	355
Anexo 5	357
Guión entrevista grupal alumnado	359

Resumen

La presente tesis doctoral tiene como principal objetivo indagar en el enfoque de un grupo de profesores de la ESO sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado, para identificar y hacer visibles las barreras que se interponen entre un modelo de evaluación tradicional y un modelo de evaluación que respete los principios de la inclusión educativa. La finalidad última es propiciar un debate interno sobre la cultura de centro, las prácticas docentes y la política educativa que sirva de motor para iniciar un proceso de innovación hacia planteamientos educativos inclusivos.

Para llevar a cabo la investigación se ha optado por una metodología cualitativa, el estudio de caso, en el que han participado 6 docentes y un grupo de alumnos que, si bien de manera casi anecdótica, han contribuido con su testimonio a profundizar en el objeto de estudio: la evaluación del aprendizaje en la ESO. Las técnicas de recogida de información empleadas han sido la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y el análisis documental.

La categorización y el análisis de la información ha permitido poner de manifiesto que la evaluación se caracteriza por la hegemonía de la función sumativa y social (certificadora), el uso de los exámenes como principales instrumentos para tomar decisiones sobre el rendimiento del alumnado y que el modelo para atender a la diversidad de los alumnos se halla muy lejos de ser inclusivo.

Las barreras que se han identificado para iniciar un proceso de cambio hacia planteamientos curriculares y organizativos que garanticen la presencia y la participación de todo el alumnado, estructuradas en tres dimensiones –centro, profesorado y factores externos, visibilizan la necesidad de replantear la evaluación del alumnado desde una perspectiva global, considerando en primer lugar la cultura del centro. Los resultados muestran que los espacios de reflexión compartida entre docentes son un camino a recorrer para repensar las prácticas evaluativas, en este caso, pero a la vez hacen tambalear los múltiples factores que conforman los procesos de enseñanza y las resistencias individuales y colectivas del profesorado para superar maneras de hacer que distan de ser inclusivas.

Resum

La present tesi doctoral té com a principal objectiu indagar en l'enfocament d'un grup de professors de l'ESO sobre l'avaluació de l'aprenentatge de l'alumnat, per identificar i fer visibles les barreres que s'interposen entre un model d'avaluació tradicional i un model d'avaluació que respecti els principis de la inclusió educativa. La finalitat última és propiciar un debat intern sobre la cultura de centre, les pràctiques docents i la política educativa que serveixi de motor per iniciar un procés d'innovació cap a plantejaments educatius inclusius.

Per dur a terme la investigació s'ha optat per una metodologia qualitativa, l'estudi de cas, en el qual han participat 6 docents i un grup d'alumnes que, si bé de manera gairebé anecdòtica, han contribuït amb el seu testimoni a aprofundir en l'objecte d'estudi: l'avaluació de l'aprenentatge a l'ESO. Les tècniques de recollida d'informació emprades han estat l'entrevista semiestructurada, el grup de discussió i l'anàlisi documental.

La categorització i l'anàlisi de la informació ha permès posar de manifest que l'avaluació es caracteritza per l'hegemonia de la funció sumativa i social (certificadora), l'ús dels exàmens com a principals instruments per prendre decisions sobre el rendiment de l'alumnat i que el model per atendre la diversitat dels alumnes es troba molt lluny de ser inclusiu.

Les barreres que s'han identificat per iniciar un procés de canvi cap a plantejaments curriculars i organitzatius que garanteixin la presència i la participació de tot l'alumnat, estructurades en tres dimensions –centre, professorat i factors externs, fan visible la necessitat de replantejar l'avaluació de l'alumnat des d'una perspectiva global, considerant en primer lloc la cultura del centre. Els resultats mostren que els espais de reflexió compartida entre docents són un camí a recórrer per repensar les pràctiques avaluatives, en aquest cas, però alhora fan trontollar els múltiples factors que conformen els processos d'ensenyament i les resistències individuals i col·lectives del professorat per superar maneres de fer que disten de ser inclusives.

Abstract

The main aim of this thesis is to investigate the assessment approach used by a group of secondary education teachers in Spain, in order to identify the barriers that are preventing the change from traditional techniques assessment to an approach respects the principles of inclusive education. The ultimate objective of the research is to provoke internal debate about school culture, practices and educational policy to start an innovation process in order to towards more inclusive educational approaches.

A qualitative methodology was used in this research, the case study. Six teachers participated and small group of students, that whit their comments have helped to deepen study object: assessment of learning in compulsory secondary education in Spain. The procedures used to collect the data were partly structured interviews, group discussions and documentary analysis.

The analysis and categorization of information revealed that the current assessment approach is summative, based on a social purpose (certification). Examinations are the basic procedure for making decisions about the progress of students, which also affects how the school system deals with diversity, an approach that is far removed from an inclusive perspective.

The main barriers that are preventing this process of innovation which promotes study programmes and organizational approaches that guarantee the presence, participation and progress of all students, have been grouped into three main categories –center, teachers and external factors, demonstrate the need to reconsider the assessment process from a global perspective, taking into account the school culture in the first place. The results show how reflection spaces shared by teachers are a proper way to rethinking assessment practices, in this case, but also they make unstable the different aspects that define teaching process and the collective and individual resistance of teachers to overcome approaches which are not inclusive at all.

Introducción

Un reto personal, un interés profesional

Decidir hacer un Doctorado ha supuesto para mí un reto personal, pero fundamentalmente una necesidad de continuar avanzando en la búsqueda de respuestas a interrogantes que se han ido trazando en mi práctica como orientadora y como profesora de apoyo en la etapa de la educación secundaria obligatoria (ESO en adelantes) desde hace aproximadamente 15 años.

Ha sido un camino progresivo, fruto del interés por aprender, que me ha llevado a participar en diferentes seminarios, cursos y congresos como parte de mi formación continua. Interés centrado en cuestiones relativas a la atención a la diversidad del alumnado, la evaluación psicopedagógica (detección y diagnóstico de alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades y dificultades específicas de aprendizaje) y el desarrollo curricular en el centro; y, por otra parte, me ha conducido a profundizar en la adquisición de las competencias básicas como apuesta firme para replantearse el modelo de enseñanza y aprendizaje tradicional mayormente enfocado a la asimilación y memorización de conceptos y en las pruebas escritas como instrumentos de evaluación.

15

En el curso 2011-2012 me embarqué en el Máster Interuniversitario de Educación Inclusiva, gracias al que me adentré de lleno en lo que para mí era una nueva manera de orientar mi práctica en el centro y de tratar las diferencias entre el alumnado, a pesar de que desde finales del pasado siglo ya había sido reconocida como la única alternativa para avanzar hacia sociedades más justas y hacia el reto de alcanzar una educación para todos (Declaración de Salamanca, 1994): la Inclusión.

Asesorada por la directora del máster, también directora de la tesis, elegí el itinerario investigador, porque ambas sabíamos que el recorrido que iba a emprender no tenía intención de acabar ahí.

Quisiera destacar que el contacto con la diversidad, no sólo del alumnado sino de las familias, del profesorado y del propio contexto del centro me ha ofrecido una mirada global de la realidad educativa, de sus elementos y del entramado de factores que pueden condicionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y es precisamente a partir de dicha mirada que ha surgido mi preocupación por una cuestión que a día de hoy se sigue imponiendo en mi escuela: el predominio de un modelo de atención a la

diversidad que exalta el déficit en detrimento de una respuesta para todos, un modelo de evaluación con fines predominantemente sumativos, al servicio de la rendición de cuentas, la calificación y la clasificación del alumnado y un modelo de enseñanza y aprendizaje en el que impera la transmisión de conocimientos, la memorización y el examen como instrumento de evaluación, por lo que el alumnado que presenta alguna situación de desventaja encuentra barreras consecutivas que le impiden participar y progresar en y con su grupo de referencia.

Como principales consecuencias de este planteamiento, se priorizan medidas como la repetición de curso, la atribución al profesorado de apoyo de la responsabilidad del alumnado con necesidades específicas, la elaboración de adaptaciones curriculares significativas y, en definitiva, respuestas que fomentan ya desde primaria trayectorias hacia la segregación, el fracaso escolar y la exclusión.

16

La evaluación sigue siendo el talón de Aquiles de un sistema educativo obsoleto, tradicional y politizado, que pretende incluir a alumnos y alumnas diversos, pero que recurre de manera reincidente a las evaluaciones externas como instrumentos para categorizar y clasificar al alumnado y dividirlos, finalmente, en itinerarios desde edades tempranas y dentro de la educación obligatoria, en lugar de apostar por potenciar el valor pedagógico de la evaluación.

Desde esta preocupación inicial, el objetivo general de la presente tesis es profundizar en la comprensión, mediante el estudio de caso, del planteamiento de la evaluación del aprendizaje del alumnado de un grupo de docentes de la ESO, partiendo de un enfoque inclusivo de la atención a la diversidad como marco teórico para sustentar el análisis de la información y la posterior discusión.

El trabajo de investigación se estructura en dos partes. La primera recoge los referentes que dan sustento al estudio, tanto por lo que respecta a la metodología utilizada como a la fundamentación teórica y la revisión de las investigaciones relacionadas con el objeto de estudio; además, se exponen los objetivos que han guiado desde el inicio el proceso de investigación. Esta primera parte consta de cuatro capítulos:

- En el primero se describen los objetivos marcados para el desarrollo de esta tesis y se justifica la perspectiva metodológica investigación adoptada.

- La atención a la diversidad como un principio que debe aglutinar cualquier planteamiento educativo y curricular conforma el segundo capítulo. Se presentan los dos enfoques que en la actualidad siguen conviviendo en los centros, la Integración y la Inclusión, haciendo hincapié en la Inclusión por ser el enfoque que rige e inspira el estudio.
- El tercer capítulo gira en torno a la evaluación educativa y del aprendizaje. Se presenta una visión general de cómo ha evolucionado históricamente y se propone una clasificación. También se introduce la evaluación como un elemento curricular clave para alcanzar la calidad educativa para todo el alumnado. Se dedica también un apartado que postula la evaluación inclusiva como el modelo que debería imperar acorde con la filosofía de ofrecer respuestas educativas de calidad para todos, finalizando con otro donde se expone la normativa que preside el panorama educativo actual respecto a la evaluación y atención a la diversidad.
- En el cuarto y último capítulo de la primera parte, se presentan las principales líneas de investigación que, desde una perspectiva inclusiva, se centran en la evaluación del aprendizaje del alumnado en la etapa de la ESO.

17

La segunda parte, constituida por tres capítulos, trata del proceso de investigación, con sus etapas, se describen los resultados y se exponen la discusión y las conclusiones resultantes:

- En el capítulo quinto se explican las fases de la investigación remarcando los instrumentos utilizados para la recogida de información, los aspectos éticos considerados y las limitaciones del estudio.
- El informe de resultados configura el capítulo sexto, que se inicia con la descripción del centro donde se ha llevado a cabo la investigación y de los participantes, señalando, igualmente, cómo se ha abordado el análisis de la información para construir un texto, el informe, con significados.
- La discusión y las conclusiones, capítulo séptimo, concluyen esta segunda parte de la tesis. La discusión como fruto del análisis en profundidad de la información, donde se establece un diálogo entre las evidencias mostradas en el informe y los referentes teóricos que han sostenido las bases de este trabajo; discusión que gira, fundamentalmente, en torno a las resistencias y las

barreras halladas para plantear una evaluación más inclusiva, que garantice la igualdad de oportunidades así como el éxito de todo el alumnado, en este caso, en la etapa de la ESO. Las conclusiones resultan de la culminación del proceso realizado a lo largo de la tesis y en ellas se puede percibir cuáles han sido las preocupaciones que han permanecido en el devenir de esta investigación, marcando del mismo modo la redacción de cada una de las páginas que la constituyen.

Para finalizar estas notas introductorias, señalar que la revisión bibliográfica, tarea que no ha resultado nada fácil, me ha permitido profundizar en la evaluación; una evaluación que informe del progreso individual de cada alumno y alumna y del aprendizaje colectivo en el seno del grupo. Ésta es la que debería guiar la toma de decisiones en la enseñanza como tarea también individual, pero asimismo compartida en el sí de un colectivo de docentes que trabajan en un centro, teniendo en cuenta el contexto en el que se sitúa, nunca para estigmatizarlo.

18

A medida que se ha ido ahondando en el estado de la cuestión y en el mismo trabajo de campo, han ido surgiendo nuevos interrogantes y nuevos focos de interés como resultado de la propia indagación. Y a pesar de las travesías complicadas que se suceden en el proceso de investigación (dudas, inseguridades, incertidumbres...), quiero destacar que se ha tratado, en conjunto, de un quehacer gratificante y un camino que vale la pena transitar. El aprendizaje realizado en este sentido ha sido de gran valor; un peldaño más en la intensa aventura que supone aprender de manera continua para el desarrollo profesional.

PRIMERA PARTE

**OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN, ENFOQUE
METODOLÓGICO Y MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA**

Capítulo 1

Justificación, objetivos y metodología de la investigación

Tras años de experiencia en la escuela, la evaluación sigue anclada en un modelo tradicional de enseñanza, en el que el alumno tiene un papel pasivo en su propio aprendizaje. Este modelo perjudica más decididamente al alumnado que, por diferentes causas, tiene mayor riesgo de ser excluido.

La evaluación del aprendizaje del alumnado en general, y más aún del que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE en adelante) se centra, en demasiadas ocasiones, en conocer sus dificultades y sus debilidades. A ello contribuye el hecho de que la evaluación psicopedagógica es realizada por profesionales que no se basan, en la mayoría de casos, en la información obtenida en el aula y con un fin curricular, sino en un diagnóstico que tiene como principal finalidad determinar la provisión de recursos humanos que se requieren. A partir de ahí se encasilla al alumno en una categoría, legitimada por la normativa, que a la vez se convierte en una “etiqueta” entre el profesorado que tiene carencias formativas, entre otras cosas. Etiqueta que estigmatiza al mismo tiempo que sirve de escudo para mantenerse y justificar prácticas tradicionales.

La evaluación debería fundamentarse en la observación en el aula para recoger evidencias del aprendizaje del alumnado con el fin de crear situaciones de enseñanza y aprendizaje valiosas para todos, introduciendo, de manera informada, mejoras en un proceso continuo de observación-acción. Desde esta perspectiva, la evaluación focaliza su atención en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos con o sin NEAE, potenciando sus fortalezas, valorando sus progresos y garantizando al máximo su participación, evitando su segregación y su exclusión.

Es por ello que la finalidad del estudio se centra en indagar en el enfoque de un grupo de profesores de la ESO sobre la evaluación del aprendizaje desde una mirada inclusiva, para identificar y hacer visibles las barreras que se interponen entre un modelo de evaluación tradicional y un modelo de evaluación que respete la diversidad del alumnado en el contexto educativo.

Es la intención propiciar un debate interno sobre la cultura de centro, las prácticas docentes y la política educativa, que sirva de motor para iniciar un proceso de reflexión y de cambio hacia planteamientos educativos, curriculares y organizativos que favorezcan la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.

Este es el punto de partida de la investigación, y donde se enmarcan sus objetivos e interrogantes para indagar en el planteamiento de la evaluación de un grupo de docentes de la ESO.

1.1. Concretando intenciones: objetivos e interrogantes del estudio

La investigación se ha desarrollado en un centro concertado del área urbana de Palma de Mallorca, en la Comunidad de las Islas Baleares; más adelante, en la segunda parte, se profundizará en la descripción del centro.

El objeto del estudio es la evaluación del aprendizaje en la educación secundaria obligatoria, tomando como referencia teórica y práctica la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Las ideas iniciales que han incitado la inmersión en esta temática, fruto de la experiencia y de la trayectoria profesional de la doctoranda, son:

24

- Que la evaluación del aprendizaje del alumnado (o en términos generales, de su rendimiento escolar) se apoya en un modelo tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Que la evaluación así esbozada refuerza un enfoque de la atención a la diversidad desde el modelo de la Integración, por lo que se impone como una barrera para avanzar hacia la Inclusión.

Un objetivo general rige la investigación:

Analizar las prácticas de evaluación de un grupo de docentes para identificar las barreras que dificultan el aprendizaje de todos los alumnos, así como los facilitadores para promover cambios en el aula.

A partir de este objetivo se trazan otros específicos:

1. Describir y contextualizar la realidad del centro y del profesorado que participa en el estudio.
2. Indagar en el enfoque que sobre la evaluación tiene el profesorado implicado en la investigación.
3. Profundizar en su perspectiva sobre la atención a la diversidad del alumnado.

4. Identificar y hacer visibles las barreras que se interponen entre un modelo de evaluación tradicional y un modelo de evaluación que respete la diversidad del alumnado en el contexto educativo.
5. Propiciar un debate interno sobre la cultura de centro, las prácticas docentes y la política educativa, que sirva de motor para iniciar un proceso de reflexión y de cambio hacia planteamientos educativos y curriculares que favorezcan la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.

Se plantean, en el momento de iniciar el estudio, los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo esboza el profesorado la evaluación a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje: qué, para qué, cómo y cuándo evalúan?
- ¿Qué repercusiones tiene la evaluación que aplican sobre la atención a la diversidad del alumnado?
- ¿Qué barreras implícitas y explícitas condicionan la aplicación de prácticas evaluativas respetuosas con la diversidad?
- ¿Es posible iniciar un proceso de reflexión sobre la cultura de centro, las prácticas y la política educativa que haga tambalear el modelo de enseñanza y aprendizaje y de atención a la diversidad hacia planteamientos más inclusivos?

25

1.2. Aproximación metodológica al objeto de investigación

En el interés por contribuir al análisis de aquellas cuestiones que giran en torno a la atención a la diversidad, de acuerdo con Parrilla (2002), una de las referencias del movimiento inclusivo es la perspectiva investigadora, así como el reconocimiento de que las investigaciones sobre inclusión deben basarse en el respeto a las necesidades e intereses de escuelas y profesores, con el compromiso de aportar a la mejora de los procesos de Inclusión.

Investigar desde la convicción de que es importante escuchar a los protagonistas, desde una posición cercana y desde el contacto directo con la realidad escolar, ya que ésta es compleja y más aún la diversidad que la constituye, es una tendencia que en el ámbito de la Inclusión está arraigando en estas últimas décadas, no únicamente en la investigación, sino, como dirán Susinos y Parrilla (2008, p. 163) “como elemento de innovación en las instituciones”. En este sentido, Sánchez y Carrión (2002)

recomiendan estudiar la atención a la diversidad en la escuela desde un planteamiento contextual, pues es allí donde tienen lugar los problemas y donde se deben tomar decisiones (innovaciones) para satisfacer las necesidades educativas.

Para Palomares y González (2012), el planteamiento de esta línea de investigación se justifica por la idoneidad de desarrollar un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar bajo el paradigma de la educación inclusiva en el siglo XXI.

Procesos de cambio que, como sostienen Martínez, Haro y Escarbajal (2010), se han desarrollado en España de manera desigual y sin un avance sostenido de los mismos, lo que requeriría un estudio constante de lo que sucede en los centros educativos para disponer, así, de un marco teórico y práctico que sirva de referencia.

La evaluación del aprendizaje del alumnado es una cuestión crucial que merece una reflexión permanente por parte del profesorado en la etapa de la ESO, por su fuerte poder y repercusión sobre el futuro de cada alumno y alumna. Dicha cuestión, además, se haya unida y condicionada, como se justificará en posteriores capítulos, por el modelo de enseñanza y aprendizaje y de atención a la diversidad que guía la práctica de cada docente.

Es por ello que la investigación llevada cabo responde al interés de acercarse a la práctica diaria en el sí del aula, centrando la atención en la voz del profesorado como testimonio de unas teorías, creencias y una experiencia que han delineado su manera de pensar, valorar y actuar, sin olvidar el peso del contexto en el que tiene lugar todo este entramado.

La investigación se enmarca en la perspectiva cualitativa de investigación, ya que responde a las siguientes características propias de dicho paradigma (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994):

- Tiene como principal finalidad comprender e interpretar una realidad dinámica, múltiple, holística, construida y divergente en esta investigación: la evaluación del aprendizaje del alumnado como proceso complejo que varía según quién evalúa, qué, cuándo y cómo y los condicionantes.
- Hay una implicación del investigador con el objeto de estudio: en este caso, como parte del claustro de docentes del centro y de la etapa en la que se desarrolla el estudio.

- La teoría y la práctica se relacionan y retroalimentan mutuamente: esta tesis se ha elaborado a partir de un proceso continuo de reflexión sobre la práctica así como sobre la búsqueda de un cuerpo teórico en el que apoyar y fundamentar la interpretación de la información, elaborar un informe que culmine con una propuesta de discusión y unas conclusiones y reflexiones finales. Es por ello que a lo largo de las diferentes fases del estudio se han ido incorporando, desde el rol de investigadora, ideas y planteamientos que han ido surgiendo, lo que ha permitido modificar y reestructurar las anteriores fases, como un proceso recurrente a lo largo de todo el tiempo que ha durado el estudio.
- Se han utilizado técnicas de recogida de información cualitativas: la entrevista semiestructurada, el análisis de documentos y cuadernos de notas y los grupos de discusión.
- El análisis de datos ha sido igualmente cualitativo: se ha analizado e interpretado la información para comprender y dar sentido a unas preocupaciones iniciales.

Con la finalidad de abarcar la complejidad del objeto de investigación, el método de estudio de caso se considera el más adecuado. Este método abarca numerosas concepciones, tal y como plantea Stake (2005) al afirmar que “existen muchísimas formas de hacer estudios de casos” (p. 12).

De hecho, Álvarez y San Fabián (2012) aseveran que es un término que sirve de paraguas para toda una amplia gama de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo.

Para Cebreiro y Fernández (2004):

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números sino en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos [...] (p. 666).

Yin (1989) sostiene que el estudio de casos se podría considerar como una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, el estudio de caso se presenta como la metodología que, en el marco de la investigación cualitativa, más se ajustaría al

objetivo del presente estudio, siendo el caso “la evaluación”. Aunque la atención a la diversidad también se plantea como un encuadre que sin duda condiciona y repercute sobre las prácticas evaluativas, por lo que también se pretende indagar sobre ésta.

Para De la Orden (1985), el estudio de caso tiene como finalidad la de comprender de manera profunda una realidad singular. Y, de acuerdo con Walker (1989), la fuerza del estudio de caso radica en que permite identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman. En este sentido, interesa profundizar en cada uno de los docentes que han participado en este estudio, siendo el foco la evaluación.

En el trasfondo del estudio ha estado siempre plantear unas propuestas de mejora, fruto de la reflexión y el diálogo, lo que implicaría una toma de decisiones con el compromiso individual y grupal de los implicados. Porque, conforme con Arnal, Del Rincón y Latorre (1994), el estudio de caso es una estrategia encaminada a tal fin.

28

Un buen diseño “incorpora una teoría que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección) hasta que el caso concluye” (Yacuzzi, 2005, p. 9).

Esta ha sido también la finalidad de esta investigación, con una clara intención de establecer un diálogo entre teoría y práctica, entre la práctica y la teoría, que se refleje después en la discusión y las conclusiones.

Por otra parte, destacar las características que Álvarez y San Fabián (2012) apuntan del estudio de caso y que han servido para justificar la elección de la línea metodológica:

- Realiza una descripción contextualizada del objeto de estudio, desvelando las relaciones entre una situación particular y su contexto.
- Es holístico, donde el investigador trata de observar y describir la realidad con una visión profunda, así como ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando su complejidad.
- Es heurístico, ya que se pretende iluminar la comprensión del lector sobre el objeto de estudio.

- Se centra en las relaciones y las interacciones, lo que exige la participación del investigador en el devenir del caso.
- Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente para trazar el devenir del estudio, sobre todo en lo que a la recogida de la información se refiere (tiempos, espacios, técnicas).
- La incorporación de múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha realizado de modo global e interrelacionado.

Otra cuestión es la modalidad elegida de estudio de caso en función del contexto y su finalidad. Siguiendo las aportaciones de Stake (2005) se trata de un estudio de caso intrínseco cuya pretensión es alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. Y de acuerdo con Yin (1989) el estudio de caso que se presenta tiene un doble objetivo; por una parte describir el caso particular y, por otra parte, explicar la interpretación del mismo.

Por último, señalar que el estudio de caso de la presente investigación, parte del interés por los propios docentes, y más en concreto por su planteamiento de la evaluación del aprendizaje, para llegar a una comprensión lo más profunda posible de las razones (personales, actitudinales, formativas, contextuales, normativas,...) en las que se apoya.

29

1.3. Las técnicas y los instrumentos de recogida de información

Para llevar a cabo la recogida de información de carácter cualitativo se han utilizado como técnicas la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión, con el objetivo de reunir evidencias narradas por el profesorado, tanto a nivel individual como resultado del diálogo; por otro lado, el análisis de documentos de centro, como técnica complementaria, ha contribuido a dibujar el panorama pedagógico y curricular para interpretar y comprender con más profundidad las prácticas docentes. A continuación se da una breve explicación de las mismas:

1. La entrevista semiestructurada

Taylor y Bogdan (2000) definen la entrevista como "una conversación, verbal, cara a cara y tiene como propósito conocer lo que piensa o siente una persona con respecto un tema en particular" (p. 74), o en palabras de Albert (2007) "sobre un problema determinado" (p. 242). Podría definirse como una

conversación con finalidad, ya que como sugiere el autor anterior el entrevistador propone algunas cuestiones importantes con objeto de que el entrevistado exprese libremente todos sus pensamientos y sus sentimientos, es conversacional, no directiva y sin juicio de valor.

Para Rodríguez-Gómez (2013), el propósito de cualquier entrevista es recoger información de una persona participante sobre un determinado objeto de estudio, a partir de su interpretación de la realidad.

En el estudio, la entrevista (anexo 1) se ha diseñado para conocer cómo se plantea la evaluación un grupo de docentes en la etapa de la ESO, cómo interpretan su propia práctica evaluativa, y obtener información sobre aquellos aspectos que actúan de barreras o por el contrario de facilitadores para proyectar un cambio en su práctica.

Dado que entre las participantes una desempeña la función de apoyo, se diseñó una entrevista diferente (anexo 2) orientada a conocer cómo valoraba la evaluación que se efectúa en esta etapa. Se tuvo en cuenta su experiencia en relación al alumnado que presenta NEAE y en relación al alumnado en general desde su posición aventajada de conocer la globalidad de lo que sucede en las aulas de la ESO.

Para triangular la información proveniente del profesorado, se ha perfilado una entrevista grupal con un grupo de alumnos de 3º y 4º de la ESO repetidores y que presentan NEAE. Con esta entrevista se pretende conocer qué piensan sobre la evaluación de su aprendizaje y cómo se les ha planteado en la ESO. Contar con su voz se convirtió en una necesidad puesto que es una poderosa estrategia para la mejora escolar, desde el momento en que la investigación está reconociendo a los niños y jóvenes como sujetos activos y competentes para saber y participar en todo aquello que afecta a sus vidas (Felding, 2012; Sandoval, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). Echeita (2013) destaca su importancia al señalar que “entre las voces a considerar es urgente empoderar y dar protagonismo a las de los más débiles, las de los menos escuchados y más marginados: los propios niños y jóvenes vulnerables” (p. 111).

Desde este planteamiento, la entrevista grupal, según Flick (2004), es una técnica que además de ofrecer información relevante estimula a los entrevistados en el recuerdo de acontecimientos. El mismo autor hace

referencia a Patton¹ (1990) con objeto de incidir en la eficiencia de esta técnica para “evaluar hasta qué punto hay una visión relativamente coherente compartida entre los participantes” (ob. Cit. Flick, 2004, p. 127).

De lo que se trata, en definitiva, como pone de manifiesto Ruiz Olabuénaga (1996, 166), es de que “(...) el individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación”.

2. El grupo de discusión

Esta técnica, además de ser central en esta investigación, ha facilitado no sólo la recogida de información, sino el inicio de un debate interno entre las participantes que ha conducido, asimismo, a replanteamientos y a una confrontación de puntos de vista respecto a cuestiones de centro, de sus propias prácticas y de la política educativa. Con esta técnica, se ha perseguido elaborar un discurso estructurado en torno a las percepciones, reflexiones y valoraciones de los participantes, con la complementariedad de la entrevista y el análisis de documentos.

El grupo de discusión permite obtener información aproximativa de la realidad que se pretende investigar mediante la comunicación entre los integrantes del grupo (Gaitán y Piñuel, 1998). O dicho de otra manera, es una técnica de investigación en la que diversas personas suficientemente informadas o que se consideran representativas en relación a una determinada temática, presentan y defienden sus puntos de vista y sus argumentos sobre algunas cuestiones planteadas y delimitadas por la persona que coordina el grupo (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2010).

Para Fàbregues y Paré (2013), esta técnica se ha consolidado como una de las más utilizadas para recoger información de carácter cualitativo. Es una técnica, para los mismos autores “focalizada, en la medida que incorpora una discusión colectiva en torno de un conjunto de un nombre reducido de cuestiones” (p. 9), a la vez que es “interactiva, en tanto que la información generada surge de las dinámicas de grupo entre los participantes” (p.9).

De ahí la decisión de que esta fuera la técnica de recogida de información que con más intensidad se ha utilizado en la investigación, con el fin de generar un

¹ Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2ª Ed.). Londres: Sage.

debate sobre el tema de la evaluación, y revelar los significados que las personas implicadas en el estudio aportan a dicho tema.

Al fin y al cabo, la investigación se focaliza, no sólo en comprender una situación concreta, sino, y fundamental como colofón del estudio, en la toma de decisiones a partir de un proceso en el que se sacan a la luz las actitudes y creencias, entre otras cosas, que hacen actuar al profesorado en una dirección que no favorece la atención a la diversidad. En este sentido, podría decirse que este es el potencial del grupo de discusión, su utilidad para la “formación de actitudes” (Fàbregues y Paré, 2013).

Recurriendo de nuevo a estos autores, quienes sintetizan los usos más habituales del grupo de discusión, la decisión por esta técnica corresponde a la finalidad de obtener un marco general de información sobre un tema de interés a partir de las voces de los participantes, de sus puntos de vista, respuestas, percepciones y motivaciones, además de las actitudes ya señaladas anteriormente. En sus palabras: “en el grupo de discusión se pone énfasis en el proceso de ‘coconstrucción’ de significados en tiempo real”, considerando que las creencias se elaboran “a partir de la interacción con otras personas, es decir, en contextos sociales” (Fàbregues y Paré, 2013, p. 9).

Reseñar que en el seno de las diferentes sesiones de discusión, se ha utilizado como herramienta de recogida y análisis de información el DAFO². Se trata de una técnica de evaluación diseñada en su origen por Albert Humphrey, fruto de la investigación conducida por el *Stanford Research Institute* durante los años 60 y 70 en EEUU. Su nombre procede de las cuatro ideas a partir de las que se realiza el análisis: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Consiste en analizar las características internas (debilidades y fortalezas) y las características externas (amenazas y oportunidades) en una matriz cuadrada. Como apunta Gil (2001), persigue ofrecer el diagnóstico de la situación de una organización, en un momento temporal concreto, para así poder decidir y mejorarla.

² SWOT en inglés.

3. Análisis de documentos

En el caso que nos ocupa, el análisis de documentos es una técnica complementaria que ayuda a contextualizar el centro, para tener una mayor comprensión de su cultura y, por consiguiente, de sus redes de colaboración.

De acuerdo con Quintana (2006), constituye el punto de entrada en la investigación e incluso puede ser en ocasiones el origen del tema o problema de investigación. Los documentos pueden ser de naturaleza diversa (personales, institucionales o grupales, formales o informales) y a través de ellos es posible obtener información valiosa para lograr un encuadre.

Para Goetz y Lecompt (1988, p. 162) los documentos son “artefactos”, cosas que los seres humanos fabrican y utilizan; nos ofrecen evidencias de las creencias y los conocimientos de las personas. Pueden facilitar información importante sobre cuestiones y problemas sometidos a investigaciones (Elliot, 1991).

Hopkins (1989, p. 99), por su parte, los considera “pruebas documentales” que hay en torno a un plan de estudios y un tema educativo, se pueden clarificar los fundamentos de estos y sus objetivos; así, utilizar estos materiales nos puede proporcionar información de fondo y ayudar a comprender algunos aspectos a los que sería difícil acceder de otra manera.

Las “pruebas documentales”, como las denomina Hopkins (1989, p. 99) se convierten en un apoyo útil, sirven para la triangulación de la información y de fuentes, y se configuran como un procedimiento a utilizar después o antes de otras técnicas.

Los instrumentos de recogida de información utilizados han sido la grabación en audio de las entrevistas, así como la grabación en audio y alguna sesión en vídeo de los grupos de discusión. Asimismo, a cada participante se le proporcionó un cuaderno de campo para que pudiera anotar las cuestiones tratadas en los grupos de discusión o cualquier otra reflexión realizada fruto de su colaboración; al igual que la doctoranda, en cuyo cuaderno se han recogido las anécdotas, ideas y también reflexiones que han ido surgiendo a lo largo del camino realizado.

Enmarcado el enfoque metodológico, indicar que en la segunda parte se concretarán las distintas fases de la investigación detallando las técnicas utilizadas de recogida de

datos, las cuestiones éticas planteadas y las limitaciones del estudio. Además, se hará mención al análisis de la información y las categorías emergentes de este proceso. Aspectos, todos estos, que forman parte de la metodología pero mediatizados por el contexto específico donde se ha llevado a cabo la investigación.

Capítulo 2

La educación inclusiva como reto del siglo XXI

La inclusión de los excluidos no será un producto natural del orden social, sino el resultado de un esfuerzo voluntario, reflexivo y político de un voluntarismo sistémico (Tedesco, 2011, p. 94).

El estado de la cuestión en torno a la evaluación del aprendizaje del alumnado en la etapa de la ESO en general y del que presenta situaciones de desventaja en particular, tanto a nivel nacional como internacional, pasa por un proceso de cambio que va de un modelo centrado en las diferencias, conocido como integración, a un modelo inclusivo, centrado en el respeto a la diversidad, en el currículum y en las barreras y facilitadores para el aprendizaje, con el firme objetivo de conseguir el máximo éxito de todos.

Así mismo, cómo se entiende el concepto de diversidad escolar tiene una repercusión directa sobre el modelo de escuela y sobre las prácticas educativas llevadas a cabo en la misma. Es necesario un consenso y un diálogo en torno a su tratamiento, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, si se pretende avanzar hacia un modelo y unas prácticas inclusivas que sean el reflejo, no sólo de su aceptación, sino de su incorporación como principio fundamental que impregne cualquier decisión relacionada con la atención educativa de todo el alumnado.

37

En este capítulo, abordaré, por tanto, la Inclusión educativa como el marco teórico y práctico hacia el que debe orientarse la atención a la diversidad como reto ya ineludible en el siglo XXI. La evaluación debe ser planteada, en este contexto, como un proceso que garantice y contribuya a la aplicación de estos tres principios: la presencia, la participación y el progreso de los alumnos en la escuela común para todos.

2.1. De los modelos de escuela a los modelos para atender a la diversidad

En el lenguaje cotidiano, el término diversidad es muy utilizado y puede aplicarse a muchas realidades. En la escuela, a menudo se refiere a aquel grupo de alumnos y alumnas que, por sus características personales o socio-culturales, presentan condiciones de desventaja, por lo que se asocia este término con una situación de riesgo. Así entendida, la diversidad no es valorada por su riqueza, produciéndose una diferenciación entre categorías de alumnos que nada contribuye a la Inclusión de todos. Las políticas educativas, por su parte, y más concretamente las leyes educativas vigentes (la Ley Orgánica de Educación de 2006 y la Ley Orgánica para la

Mejora de la Calidad Educativa³ de 2013) apoyan esta interpretación de la diversidad, desde el momento en que se refieren a la misma como el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE en adelante).

Lograr un mayor grado de equidad educativa nos lleva a avanzar hacia la creación de escuelas que eduquen en la diversidad en su más amplio sentido, desde su concepción de la misma como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa, y como un principio vertebrador de cualquier práctica escolar.

La escuela debe ser un espacio en el que todos y todas aprendan a convivir y a cooperar y en el que cada miembro tenga la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje, desde el respeto a las diferencias y desde el empeño por buscar respuestas que fomenten la participación y el progreso de todo el alumnado, sin excepción.

El concepto de diversidad así formulado nos remite al hecho de que todos los alumnos y alumnas tienen unas peculiaridades que hay que conocer y respetar, ya que, como afirma Puigdellivol (1998), la diversidad es una característica que está presente en todos los componentes de la realidad escolar y que afecta al alumnado, al profesorado y al propio centro como institución.

Se puede hablar de diferentes modelos de escuela en función de cómo se entiende y se atiende a la diversidad (Tarabini-Castellani, 2008):

- a) Modelo tradicional: actualmente se podría definir como un modelo claramente defensivo. La tarea prioritaria del docente va encaminada a salvaguardar el grupo, hipotéticamente homogéneo, de la diversidad. La diversidad no es aceptada ya que es vista como un elemento perturbador y negativo; los alumnos diversos quitan posibilidades a los otros dentro de la carrera por la máxima competitividad que se establece en el aula y en el centro escolar.
- b) Modelo compensador: la diversidad es entendida en términos de desigualdad, que hay que compensar con medios al margen del grupo clase, sobre todo en lo que se refiere a ciertas áreas del currículum. El profesorado no reconoce el punto de partida del alumno, si bien se muestra preocupado por sus carencias curriculares y por la evaluación de los conocimientos de los niños, siempre enfrentados con lo estándar. La angustia que esto genera entre los docentes

³ LOE y LOMCE respectivamente en adelante.

hace que no se respete ni el ritmo, ni el tiempo, ni el nivel “diferente” de adquisiciones.

c) Modelo inclusivo: parte de la creencia y el respeto a la singularidad de cada persona sin establecer, por parte de los docentes, criterios cualitativos sobre los alumnos. La diversidad, además, es entendida como un hecho positivo y enriquecedor del grupo. Aceptada por el docente, afecta a su formación y su práctica como factor de búsqueda diaria de nuevas estrategias. Este modelo supone desarrollar una sensibilidad especial encaminada a promover la capacidad de escucha y de respuesta a las necesidades individuales de cada alumno y alumna y también del grupo junto con la superación de prejuicios. La atención a la diversidad supone un cambio en la organización del centro y en el currículum y en la metodología didáctica. En definitiva, el modelo inclusivo implica unos principios psicopedagógicos fundamentales:

- La escuela no es sino uno de los muchos lugares donde el niño aprende.
- Las experiencias escolares no han de estar separadas de las otras experiencias del niño/a.
- Los profesores han de considerar su rol como el de facilitar el aprendizaje donde se produce.
- La planificación pedagógica ha de ser susceptible de adaptarse a la comunidad donde está situada la escuela.
- Las sociedades y las comunidades se encuentran en un cambio continuo y por tanto la planificación escolar ha de ser suficientemente ágil para seguir las en su evolución.
- Se han de crear los mecanismos necesarios para que la cooperación de familias, profesores y comunidad se pueda ejercer a todos los niveles, desde el establecimiento de la política educativa hasta la organización del proceso de enseñanza en clase.

Para la misma autora, en función de los modelos educativos cambian las maneras de responder a la diversidad en los centros:

1. Respuesta del modelo tradicional: aplica el principio de selección, donde los niveles de conocimientos y las capacidades intelectuales que tenga el alumno se convierten en los parámetros clasificadores. Este modelo de escuela presenta un currículum estandarizado, al que forzosamente el alumno se ha de adecuar, y no al contrario como sería deseable. En este contexto escolar, el apoyo educativo a los alumnos se caracteriza por una intervención terapéutica, el profesional se centra en el déficit y las discapacidades, trabajando específicamente con el alumno fuera del aula ordinaria mediante un currículum paralelo. Este modelo de apoyo que se lleva a término en la escuela tradicional es en parte consecuencia del malentendido entre los términos igualdad y diversidad, ya que la igualdad se entiende como igualitarismo, es decir, ofrecer a todos los alumnos la misma respuesta, en las mismas condiciones y en el mismo momento. Además:
 - La atención a los alumnos “diferentes” potencia la discriminación negativa y una atención al margen del gran grupo, fuera del aula ordinaria, individualizada o en pequeños grupos, a partir de un currículum diferente al resto de sus compañeros.
 - La organización educativa se basa en la homogeneidad, según el nivel de conocimientos o problemáticas conductuales.
 - Se valora la repetición de curso como una medida educativa, a pesar de que los expertos insisten en que ésta no permite a los alumnos con dificultades reabsorber su retraso respecto de su grupo de referencia, sino que más bien es un factor de discriminación social.
 - Se delega la función de tutor a otros profesionales del centro, siendo el profesor de apoyo el que la asume con más frecuencia, por lo que se aleja aún más al alumnado que presenta NEAE de su grupo de referencia.
2. Respuesta del modelo integrador: parte de las teorías del déficit, que se basan en compensar los déficits cognitivos, lingüísticos o sociales, en lugar de contribuir al desarrollo de las capacidades y competencias de los alumnos. Si bien no se niega la diversidad, se articulan sutilmente estructuras defensivas del grupo homogéneo, o se incorporan medidas extraordinarias de carácter reparador que igualmente señalan la diferencia y disgregan al grupo. El modelo compensador no se fundamenta en la colaboración ni en la cooperación entre

profesionales, ni entre los propios alumnos. En este modelo, como en el anterior, el tutor de nuevo delega sus funciones, respecto al alumnado que presenta NEAE, al profesorado de apoyo, sobre todo cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE en adelante), los que son catalogados e incorporados a programas específicos; se produce así una burocratización del proceso en función de la que se proveen los profesionales de apoyo a los centros. Se trata de un modelo centrado en las limitaciones y en las diferencias desde un enfoque negativo.

3. Respuesta del modelo inclusivo: el modelo inclusivo parte de la idea de la escuela comprensiva, para todos y caracterizada por ofrecer una educación común y personalizada a la vez, ofreciendo opciones plurales y variadas para que todos los alumnos tengan cabida. La igualdad se entiende en términos de diversidad, ofreciendo a cada uno lo que necesita, a partir de sus potencialidades educativas y de una oferta plural. Se parte del reconocimiento de la diversidad para configurar después una respuesta de centro y de aula diversificada, que tiene presente sus necesidades, las competencias del alumnado y la conveniencia de potenciar la cooperación, el entendimiento y la participación de todo el alumnado, unificando objetivos, como elemento de cohesión del grupo.

41

El modelo inclusivo es un modelo global que busca alternativas educativas que permitan diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva curricular y contextual, no desde la perspectiva individual, terapéutica ni compensadora y que tiene como referencia el conjunto del grupo clase y de la escuela. En este modelo, la diversidad abraza la totalidad del alumnado y sirve de motor para mejorar los planteamientos didácticos, metodológicos y organizativos.

Ahondemos, a continuación, en el modelo integrador y en el modelo inclusivo, como los dos enfoques desde los cuales se atiende mayormente a la diversidad del alumnado en las escuelas, aunque el primero, el tradicional, convive con los otros dos, no es un modelo superado.

2.1.1. Integración versus Inclusión, una transición compleja

El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños: con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras (Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales, 1994, p. 6).

La Declaración de Salamanca y el Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) se presentan como un hito que abrió, junto con otras aportaciones, la brecha que marcaría el camino para superar el modelo terapéutico que gestionaba la atención educativa del alumnado con NEE. Se hizo patente la necesidad de introducir cambios tanto en las escuelas ordinarias como en las escuelas especiales, de manera que los centros ordinarios idearan formas de organización y de enseñanza para poder atender a un alumnado más diverso, dándose así paso a la Integración como enfoque alternativo para dar respuesta a este colectivo de alumnos y alumnas con NEE.

42

Dicho modelo, a su vez, sería más tarde cuestionado por los defensores de la Inclusión como único modelo que garantiza la calidad, la equidad y el progreso de todo el alumnado, no sólo de los que presentan NEE, sino de todo aquel que se encuentre en cualquier situación de desventaja.

Es por todo esto que el panorama educativo actual está dibujado por la convivencia de tres maneras de entender, responder y gestionar la diversidad (terapéutico, integrador, inclusivo), que explicaría la confusión entre los miembros de la comunidad educativa a la hora de reconocer y plantearse desde qué modelo atienden a la misma.

Dejando a un lado el modelo terapéutico, me parece oportuno analizar cuál ha sido el recorrido que ha marcado el paso de la hegemonía de la integración al reconocimiento de la Inclusión como alternativa urgente para el alumnado y la sociedad del siglo XXI, dada la difícil transición que esto está suponiendo, tal y como ya constató Dyson en su momento (1990):

Subsiste el hecho de que el sistema educativo en general y la gran mayoría de Instituciones y maestros que las constituyen avanzan hacia el siglo XXI con la misma visión de las necesidades especiales que tenían sus colegas a principios del siglo actual. Esta visión, por mucho que se base en una preocupación del niño, promueve injusticias masivas; un cambio es indispensable (p. 60-61).

Cabe destacar, que en el año 1994, Ainscow elaboró una guía para la formación del profesorado, en el marco del proyecto de investigación abanderado por la UNESCO “Necesidades especiales en el aula”. La finalidad era preparar y distribuir materiales para la formación de maestros, ante una situación internacional en la que se denunciaba que había un gran número de niños y niñas en todo el mundo que recibían una educación insuficiente y, entre ellos, muchos con discapacidades. La UNESCO cuestionaba la perspectiva individualista que caracterizaba la respuesta al alumnado que presentaba necesidades especiales por 5 motivos (Ainscow, 1994, p. 28):

1. El efecto de las etiquetas
2. El encuadre de sus respuestas
3. La limitación de oportunidades
4. El empleo de los recursos
5. El mantenimiento del status quo

43

Sobre la base de estos cinco argumentos, el proyecto de la UNESCO *Necesidades especiales en el aula* (1994) conceptualizó de manera diferente la cuestión de dichas necesidades y adoptó un punto de vista curricular, según el cual las dificultades se definían en función de las tareas, las actividades y las condiciones reinantes en el aula. El progreso del alumnado dependía de que se reconociera que las dificultades eran el resultado de cómo se organiza la escuela y del tipo de enseñanza que en ella se lleve a cabo. El progreso de cada alumno/a sólo se podría comprender en función de determinadas circunstancias, tareas y conjuntos de relaciones; es decir, se debían considerar en un contexto determinado ya que, como señaló Skrtic (1991), los alumnos que presentaban necesidades educativas eran artefactos del currículum tradicional.

Como conclusión de este proyecto pionero en cuanto a la constatación de la necesidad de un cambio en la respuesta a la diversidad del alumnado, se planteó transformar la conceptualización de las necesidades especiales en un problema de mejora escolar.

En ese momento, en la década de los 90, la Integración se consideraba un proceso a partir del cual algunos alumnos con NEE, escolarizados en centros específicos, debían prepararse para estar en centros ordinarios.

La integración se presentaba como una perspectiva en la que este alumnado se suponía que debía acomodarse a una cultura de la normalidad, con la premisa de que podían entrar pero sin hacer ruido ni cuestionar el *estatus quo* educativo existente (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2011).

En este contexto se puede comprender la habitual identificación entre educación inclusiva y alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) dado que las personas, instituciones y grupos vinculados al movimiento social de la discapacidad han sido los promotores de las políticas de normalización e integración escolar. Hay por ello un cierto peligro de que la educación inclusiva se vincule exclusivamente al alumnado que presenta NEE convirtiéndose en una modernización terminológica de la educación especial o de la educación compensatoria (Echeita, 2013).

44

La Integración presenta dos características clave: por un lado hay un modelo educativo determinado que acoge a alumnos diversos, diagnosticados y/o categorizados con NEE, procedentes de culturas y con lenguas distintas, que con la aplicación de la lógica de la homogeneidad estaban fuera del sistema y que ahora están dentro o integrados. Este enfoque supone que el alumno o alumna que ha sido excluido previamente se intenta adaptar a la vida de la escuela (Barrio de la Fuente, 2009). En segundo lugar, en la integración se considera que el problema está en el alumno, que requiere actuaciones especiales y la adaptación del sistema.

Como señala Ainscow (2003, p.19): “la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado”.

Para Arreaza (2009), la Integración se trata de un modelo en el que:

Se adscribe a la persona “diversa” al grupo normalizado y, como excepción, se diseña un programa específico para atender las diferencias. El citado programa se recoge en una adaptación curricular y se organiza la respuesta, individual o en grupos reducidos, durante un tiempo variable, en un espacio a determinar, fuera o dentro del aula, con los recursos específicos. Para justificar las actuaciones se argumenta afirmando la excepcionalidad y transitoriedad de las medidas y,

sobre todo, defendiendo la necesidad de realizar una discriminación positiva para evitar otros riesgos (p. 7).

Hoy entendemos que la Integración es un escalón más en la lucha por mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos, pero insuficiente y limitada (Muntaner, 2010). Es por ello, que la Inclusión pone énfasis en cómo superar los procesos y las situaciones de abierta exclusión, segregación y marginación educativa que a lo largo de la historia han vivido este colectivo de alumnos y alumnas con alguna situación desventaja social, entendida en su sentido amplio.

En definitiva, la Integración y la Inclusión no deben confundirse, ya que son perspectivas distintas de análisis de la realidad y, en consecuencia, plantean distintos modos de intervención y de interpretación de la diversidad.

Sage (1993) ya estableció en su momento una distinción clara entre la Integración y la Inclusión, afirmando que mientras la primera supone que los miembros del que llamó sistema minoritario (educación especial) se incorporan al sistema mayoritario y dominante (educación ordinaria), la Inclusión supone la existencia de un solo sistema educativo que incluye a todos los alumnos y alumnas de una manera igualitaria.

45

Por consiguiente, de acuerdo con Ainscow (2001), se puede afirmar que mientras que la Integración ha centrado su preocupación en cómo conseguir el paso del alumnado que presenta NEE desde los centros y las aulas especiales a los centros ordinarios, es decir, de reintegrar a alguien o a un grupo a la vida normal de la escuela, la Inclusión se interesa por el grado de participación de estos alumnos en las actividades y experiencias de la educación general.

Para finalizar este apartado, destacar las palabras de Echeita (2013) quien sostiene que la Inclusión pretende ir mucho más allá de lo conseguido por los procesos de Integración escolar, los que se han ido desarrollando desde mediados del siglo XX en distintos países con evidentes desfases pero con similitudes más que notables.

Transitar hacia la Inclusión es una tarea compleja; ponerse en movimiento supone remover inercias, prejuicios, prácticas anquilosadas en modelos que mantienen el statu quo del alumnado con NEAE y, por tanto, la separación y la exclusión de éstos, que por sus circunstancias se consideran objetos de intervenciones especiales. Supone, en última instancia, remover los valores que sustentan las prácticas escolares. Una empresa nada fácil pero comprometida con la defensa del derecho a una educación de calidad para todos y con todos.

2.2. La Inclusión: concepto y principios

La Inclusión es un valor básico que se extiende a todos los niños: a todos corresponde y todos son bienvenidos [...] (Ainscow, 2004, p. 203).

Los conceptos de Inclusión y Exclusión representan dos polos opuestos, y tanto es así que en el ámbito educativo (también social) o caminamos hacia la Inclusión o el resultado inevitable e inmediato es la segregación y la exclusión de aquellos alumnos y alumnas que presentan situaciones de desventaja y que no se adaptan a lo que la escuela les determina en su proceso de formación cuando se impone la cultura de la homogeneidad.

De acuerdo con Verdugo y Parrilla (2009), la Inclusión se presenta como uno de los retos más importantes de la educación actual y supone un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar, no pudiendo reducirse a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado. Se trataría de un proceso que nunca acaba, o interminable, como dice Ainscow (2001), de un camino que debe diseñarse, recorrerse y apoyarse continuamente, puesto que el éxito de este proceso depende de una buena planificación, un desarrollo sostenido y apoyado y una evaluación, interna y externa, continuas.

Desde un punto de vista histórico, el modelo de educación inclusiva responde a un debate internacional iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia, con el planteamiento de una “Educación para todos” (EPT) y que tuvo en la aprobación de la Declaración de Salamanca por parte de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) su principal apoyo y punto de partida, ya que se reconoció que la escuela ordinaria debía y podía proporcionar una buena educación a todos los alumnos, incluidos aquellos que en el pasado habían sufrido situaciones de exclusión (personas con discapacidad, alumnos de clases sociales marginales o de minorías étnicas,...). En este sentido, se afirma en la Declaración que los centros ordinarios con orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos.

La educación inclusiva tiene su origen, por tanto, en la lucha por alcanzar una educación donde se acabe con la segregación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación (Parrilla, 2002), lo que en palabras de Booth y Ainscow (2002) implicaría: “aquellos procesos que llevan a incrementar la

participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (p.18).

Desarrollar la educación inclusiva supone reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos, lo que implica actuaciones desde dos perspectivas complementarias y paralelas:

1. Crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002, p. 16).
2. Eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación de todos, las aportaciones de los apoyos como facilitadores de la acción y la aplicación del diseño universal (Wehmeyer, 2009, p. 49).

Las diez ideas con las que Stainback y Stainback (1999) defendieron la Inclusión como metodología y como filosofía para alcanzar la excelencia educativa, bien podrían asumirse en la actualidad como un decálogo:

1. La Inclusión es un proceso.
2. Es una línea longitudinal sin final a lo largo de la vida.
3. Es una búsqueda interminable de formas adecuadas para dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos con necesidades de refuerzo educativo.
4. Es un sistema que nos ayuda a convivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. A darnos cuenta de nuestras habilidades y nuestras carencias.
5. La diferencia no ha de ser anulada, ha de contemplarse como un elemento enriquecedor.
6. La Inclusión se centra en la identificación de las condiciones que dificultan los aprendizajes, para trabajar las soluciones a los problemas derivados de estas situaciones.
7. Se trata de utilizar la información para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

8. La Inclusión es asistencia, participación y progreso de todo el alumnado. El progreso educativo forma parte de los objetivos formales de la filosofía inclusiva.
9. Los factores evaluativos no únicamente han de estar formados por los contenidos curriculares académicos. La Inclusión habla de una educación globalizada, humanizada, donde los valores y las emociones se tienen en cuenta para mejorar las condiciones de aprendizaje de una forma armonizada.
10. La Inclusión nos sensibiliza para percibir los riesgos sociales, los peligros de exclusión social de algunos alumnos con dificultades de aprendizaje y con bajo rendimiento escolar.

Asimismo, la UNESCO (2001) enumera una serie de recomendaciones con el nombre de *Nueve reglas de oro para la inclusión*, fruto del análisis de escuelas inclusivas de todo el mundo:

48

1. Incluir a todo el alumnado.
2. Comunicarse eficazmente en el aula.
3. Controlar el aula, eliminando las barreras de aprendizaje y potenciando la participación.
4. Planificar las lecciones de manera que resulten más efectivas para todos y todas.
5. Planificar individualmente el acceso al currículum del aula, elaborando planes individualizados.
6. Dar ayuda individualizada al alumnado en el aula.
7. Utilizar apoyos específicos en el aula.
8. Controlar el comportamiento de todo el alumnado.
9. Trabajar en colaboración en el aula.

Si bien parece haber un cierto consenso internacional sobre el significado y el alcance de la educación inclusiva, más bien conviven toda una diversidad de enfoques,

miradas o perspectivas que contribuyen a restarle cierta fuerza (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

En un esfuerzo por alcanzar una definición, la UNESCO (2005) propuso que la educación inclusiva es:

Un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que se refiere a todos los niños de la franja de edad correspondiente y desde la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p. 13).

Más adelante, añade que se trataba de un principio rector general para reforzar el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad (UNESCO, 2008).

Por su parte, Giné (2010), ante la confusión que despierta la Inclusión como objeto de estudio, y en un intento de aunar términos, apunta que en un reciente análisis de la investigación internacional (Ainscow y César, 2006; Ainscow, Booth y Dyson, 2006) se identifican hasta seis maneras de conceptualizar la Inclusión, todas ellas coincidentes y no excluyentes:

1. La Inclusión relativa a la discapacidad y a las “necesidades educativas especiales”, en tanto que se ha asociado la Inclusión con la escolarización en los centros ordinarios del alumnado categorizado con NEE, lo que explicaría la confusión entre Integración e Inclusión en cuanto que se han utilizado como sinónimos. Esta manera de conceptualizar la Inclusión plantea serios dilemas en torno al hecho de que centra la atención en unos pocos y en la categorización del alumnado.
2. La Inclusión como respuesta a los problemas de conducta, lo que supone añadir al alumnado con NEE aquellos que también presentan graves problemas emocionales y de conducta. Esta perspectiva se centra, de nuevo, en la atención especial que requieren unos cuantos en la escuela ordinaria.
3. La Inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión, desde la creencia de que es la escuela la que debe atender al colectivo del alumnado

más vulnerable a la exclusión escolar y que por causas sociales pelagra su acceso a la escuela formal (pobreza, inmigración, etnias, trabajo de temporada,...). Si bien es de justicia que la escuela cumpla con su función social y socializadora, debe evitarse la creación de escuelas ordinarias preferentes para estos alumnos, con el fin de evitar así una segregación encubierta.

4. La Inclusión como la promoción de una escuela para todos, comprensiva, y que elimine la separación temprana del alumnado en programas de enseñanza diferentes, sobre todo en la educación secundaria con el objeto de reducir las desigualdades sociales.
5. La Inclusión como “Educación para todos”, movimiento que se creó, como se ha apuntado en líneas anteriores, a inicios de los noventa a partir de un conjunto de orientaciones de políticas educativas a nivel internacional coordinadas por la UNESCO, y que focalizó la atención en la participación de todos, descentrando la atención en la discapacidad y en las condiciones de desigualdad.
6. La Inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad en tanto que se centra, no tanto en su definición, sino en cómo promoverse en los centros, por lo que debe entenderse como una indagación y un análisis constante de las prácticas educativas consideradas como inclusivas.

50

Más allá del esfuerzo por unificar su conceptualización, para Echeita (2013) es necesario y urgente en el análisis de los procesos de Inclusión adoptar un enfoque holístico, una perspectiva ecológico sistémica, que Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) han denominado “ecología de la equidad” (p. 2). Con ello, lo que estos autores quieren darnos a entender es que el desarrollo de experiencias y resultados escolares que sean equitativos para los estudiantes depende de un amplio conjunto de procesos interdependientes que inciden en la escuela desde fuera. Entre ellos, Echeita (2013) señala “la demografía de las áreas en la que las escuelas se encuentran, la historia y la cultura de la población a la que atienden (o no consiguen hacerlo), así como las realidades económicas que afronta esa población” (p. 102).

Por otra parte, los procesos de Inclusión también están influidos por la calidad de las políticas de formación del profesorado implementadas en el ámbito nacional o regional y por su impacto sobre las competencias de éste para hacer frente a la

diversidad del alumnado (Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, 2012a). Esto contribuye, sobre manera, a que los centros escolares donde trabajan sean más o menos proclives a determinadas políticas de escolarización (aceptación versus exclusión de determinados alumnos), lo que a su vez incide sobre la libertad de elección de las familias.

En esta línea de la clasificación de los centros, Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) hacen hincapié en el hecho de que el grado de equidad observada refleja nuevos modelos de gobernanza escolar y procesos de evaluación del rendimiento, mediante los cuales los centros escolares quedan jerarquizados (como buenos o malos), de modo que lo que pueden hacer queda mediatizado por tales jerarquías.

Finalmente, la emergencia del concepto de inclusión educativa encuentra su sentido en el reconocimiento de que se trata de un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas, en parangón con otros como el derecho a la vida, o la igualdad (Echeita, 2013). De hecho, la Inclusión educativa vendría a ser, tal y como apuntan Echeita y Ainscow (2011), ya desde su raíz, la tarea de promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados de equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, solidaridad, consideración, amor, entre otros, a la acción.

En definitiva, la inclusión educativa se presenta como un proceso cuya conceptualización y abordaje es complejo en sí mismo por lo que no está exento de desafíos, dilemas y de paradojas.

En un intento de síntesis, Booth, Nes y Stromstad (2003, p. 168) proponen que la Inclusión implica:

1. Diversidad y, por lo tanto, que:
 - La inclusión no tiene que ver con ningún grupo de alumnos en particular, pero les concierne a todos los alumnos en la escuela.
 - Debe apreciarse la diversidad humana como un valor.
 - Hay que minimizar la categorización.
2. Aprendizaje y participación y por lo tanto:
 - Implica remover las barreras para el aprendizaje y la participación que afectan al profesorado tanto como a los alumnos.

- Supone la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad a la que pertenece la escuela local.
- Implica el derecho de todos los estudiantes a aprender.

3. Democracia y, por lo tanto, que:

- Todas las voces deberían ser oídas.
- La colaboración es esencial en todos los niveles.

4. La escuela como totalidad y, por lo tanto, que:

- Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela. Pero, no deberían considerarse primeras aquellas que existen dentro de los aprendices individuales.
- Todos son aprendizajes: profesores, miembros de la administración y los servicios, estudiantes y miembros de la comunidad.
- Inclusión no es sólo acerca de las prácticas escolares, sino también respecto a la cultura y a las políticas de las instituciones educativas en todos los niveles del sistema.
- Es la escuela como sistema la que tiene que cambiar.

5. Un proceso que afecta a la sociedad en su conjunto y, por lo tanto:

- La inclusión y la exclusión educativa están relacionadas con la justicia para todos en la sociedad.
- Es una cuestión política y, por ello, controvertida.
- Es un proceso continuo, no un estado que pueda ser alcanzado, ni un certificado que una vez se adquiere no se puede perder.

Igualmente, existe un consenso en cuanto al hecho de que la definición de educación inclusiva puede precisarse y concretarse en tres principios clave (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, p. 25), que deben guiar cualquier decisión tomada desde cualquier dimensión relacionada con la educación:

- Presencia: hace referencia a dónde son educados los estudiantes en el contexto de su localidad, en la medida que resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores

hacia la diversidad del alumnado en la distancia. Supone compartir espacios, actividades o enseñanzas comunes. En este sentido, las políticas y las prácticas de escolarización del alumnado más vulnerable en términos de su ubicación en aulas o en centros ordinarios versus específicos, son indicadores de inclusión/exclusión.

- Participación: se debe entender como la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa necesariamente por un adecuado bienestar personal y social y que reclama conocer y tener muy presente su opinión, la voz de los propios aprendices.
- Progreso: referido a la calidad de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos específicas.

La Inclusión educativa debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Se trataría de pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas (Miras, 2001), así como pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar se configura o no como un proceso facilitador u obstaculizador del aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos (Coll y Martín, 2006).

Las palabras de Echeita (2013) sintetizan el fundamento de la Inclusión y el compromiso consubstancial del profesorado que le es propio:

Puede entenderse mejor y mejorarse si se contempla como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora que se acerquen al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión. Esta dimensión procesual así como que en esencia sea una historia interminable resulta una fuente asociada de tensión que debe asumirse como parte intrínseca de su naturaleza (p. 108).

2.2.1. El *Index for Inclusion*, guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva en los centros escolares

Justo al inicio del siglo XXI, en el año 2002, Mel Ainscow, de la Universidad de Manchester, y Tony Booth, del Centro de Investigación Educativa en *Canterbury Christ Church University College*, publicaron la que sin duda, después de 15 años, es la guía por excelencia para todas aquellas escuelas que tengan la ilusión y la fuerza de caminar hacia la Inclusión de todo el alumnado: *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Este trabajo está basado en los principios de los Derechos Humanos aprobados en la Convención de 1989 de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y en la Declaración y Marco de Acción de Salamanca de 1994 de la UNESCO. Hasta el momento se han publicado tres ediciones, siendo la última del 2011.

El *Index* es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad.

54

Estos materiales se plantearon mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas. El propio proceso de trabajo con el *Index* se diseñó con la intención de contribuir a la consecución de ese objetivo. Éste animó al equipo docente a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos en relación con lo que dificulta el aprendizaje y la participación en su centro. Y al mismo tiempo, les ayudó a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado.

Es necesario señalar que estos materiales no deben percibirse como una iniciativa más para los centros educativos, sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de mejora, fijando prioridades de cambio, implementando innovaciones y evaluando los progresos.

El *Index*, en sus inicios, fue elaborado durante tres años por un equipo de docentes, familiares, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad con amplia experiencia en iniciativas de desarrollo de formas de trabajo más inclusivas. Se realizó una prueba piloto con una primera versión del *Index* en seis centros de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra en el curso 1997-1998 y con la financiación del *Centre for studies on Inclusive Education* (CSIE).

Inspirados por esta experiencia, se elaboró una segunda versión del *Index*. Esta versión se evaluó a través de un detallado programa de investigación-acción, financiado por la Agencia de Formación Docente, en 17 centros educativos de cuatro LEAs (Autoridades Locales de Educación) de Inglaterra durante el año escolar 1998-1999. El trabajo en estos centros fue utilizado para generar las ideas y los materiales que se proporcionan en la primera versión, apoyada por la financiación del *Department for Education and Employment* (Departamento de Educación y Empleo), incluyendo su distribución gratuita a todos los centros de Educación Primaria, Secundaria y Especial, y a todas las administraciones territoriales de Educación de Inglaterra.

Booth y Ainscow (2002), sus creadores, relacionaron el desarrollo de las escuelas inclusivas con las conexiones entre políticas, prácticas educativas y culturas organizativas. Estas tres dimensiones están directamente vinculadas con el cambio escolar, estando el desarrollo de culturas inclusivas en la base del proceso:

- A) La primera dimensión, crear CULTURAS inclusivas, estaría orientada hacia la creación de una comunidad escolar (*building community*) segura, acogedora, colaboradora y estimulante. Se sustenta en valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.
- B) La segunda dimensión, elaborar POLÍTICAS inclusivas, pretende asegurar que la Inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, impregnando todas las políticas con la finalidad de mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto, se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado.
- C) La tercera dimensión, desarrollar PRÁCTICAS inclusivas, persigue que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares, motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para “orquestrar el aprendizaje” de forma que se superen las barreras para el mismo y para la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo.

De forma breve, en el siguiente cuadro se representan las implicaciones, los principios y las condiciones del *Index*.

<p>IMPLICACIONES</p>	<p>Diseño flexible y abierto del currículum</p> <p>Agrupamientos heterogéneos del alumnado</p> <p>No categorización del alumnado</p> <p>Análisis del contexto</p>
<p>PRINCIPIOS</p>	<p><i>Presencia</i> de todo el alumnado en el aula</p> <p><i>Participación</i> de todo el alumnado en las diferentes actividades de aula y del centro</p> <p><i>Progreso</i> en cuanto a que todo el alumnado debe tener oportunidades de aprendizaje y éste debe ser reconocido y valorado positivamente</p>
<p>CONDICIONES</p>	<p>Dar la bienvenida a la diversidad</p> <p>Beneficiar a todo el alumnado, identificando barreras y eliminándolas</p> <p>Proporcionar igualdad de acceso a la educación, en cuanto a la presencia, participación y progreso de todo el alumnado</p> <p>Todo el alumnado en la misma aula ordinaria</p>

Cuadro 1. Implicación, principios y condiciones de la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002).

Por su parte y en relación a la aplicación de la Inclusión en los centros escolares, Arnaiz (2003) plantea que la educación inclusiva supone:

- Una concepción de las escuelas y las aulas como comunidades de aprendizaje y convivencia, basadas en la cooperación.

- Un currículo abierto que se utiliza para promover el desarrollo de las capacidades y las competencias de todo el alumnado.
- La creación de redes de apoyo mutuo dentro de cada escuela y entre las escuelas.
- La responsabilidad colectiva sobre el aprendizaje de todo el alumnado.
- La flexibilidad como criterio de agrupamiento.
- La participación real y activa de toda la comunidad escolar en todos los ámbitos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, y siguiendo a González (2005), la educación inclusiva en las escuelas implica:

- Aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- Reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- Aprendizaje y participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidades o etiquetados como alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales.
- La mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular, pueden servir para revelar las limitaciones generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Entender la diversidad no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- Refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

A modo de síntesis de este capítulo, podemos decir que la homogeneidad en la metodología del profesorado, en el uso de materiales, en la evaluación, o dicho en otras palabras, un planteamiento educativo homogéneo, ha tenido y tiene resultados muy dispares que perjudican en mayor medida al colectivo de alumnos que por diversas circunstancias es más vulnerable. Estas prácticas tienden a magnificar las desigualdades de partida, profundizan en ellas, al no tener en cuenta las diferencias individuales.

Por consiguiente, fortalecer la escuela desde culturas, políticas y prácticas inclusivas, además de necesario es urgente para avanzar en la mejora de la educación. Una educación de calidad para todos.

Esta aspiración es compleja y difícil teniendo en cuenta la dimensión procesual de la Inclusión a la que se ha hecho referencia en líneas anteriores. En este sentido, y como ha puesto de manifiesto Echeita (2013), su carácter sistémico es una fuente de tensión que crea conflictos de valor, contradicciones y paradojas. Dicho en otras palabras, “los procesos de inclusión y exclusión educativa mantienen una relación dialéctica [...], no pocas veces se avanza en la inclusión educativa de alumnos y se retrocede en la de otros” (Echeita, 2010, p. 35).

58

No obstante, a pesar de la incertidumbre y la complejidad que supone transitar por una escuela incluyente, es posible si se producen cambios en el profesorado, con iniciativas coordinadas, cuestionando las creencias, los propios valores, la ética profesional que sostiene las prácticas en el aula y en el centro. En suma, “hay que desafiar el modo de pensar que sustenta las formas de trabajo actuales” (Ainscow y Miles, 2009, p. 170).

En el siguiente capítulo, se profundizará en la evaluación del aprendizaje, remarcando la necesidad de que ésta sea inclusiva; es decir, que permita al profesorado conocer cómo avanza cada uno de sus alumnos para desafiarles en su proceso de aprender y, por consiguiente, se nutra de una amplia gama de métodos para descubrir las posibilidades de todos los alumnos. Porque de acuerdo con Duk y Murillo (2009), la evaluación es uno de los elementos que “mejor caracteriza a los y las docentes que consiguen que sus alumnos obtengan mejores logros de aprendizaje” (p. 11).

Capítulo 3

**De la evaluación educativa a la evaluación del aprendizaje
del alumnado desde una perspectiva inclusiva**

[...] *la reforma del sistema educativo se hará a través de la evaluación o no se hará* (Nunziati, 1990, p. 97).

La evaluación se reconoce como uno de los elementos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que como recuerda Perassi (2008), si bien la evaluación no nació en el territorio de la educación, impactó tan fuertemente en el mismo que ha llegado a definir las condiciones de viabilidad del proceso educativo.

Es por ello que según como sea planteada por parte del profesorado puede ponerse al servicio del aprendizaje de todos los alumnos o, por el contrario, puede erigirse como una barrera que debilite la participación y el progreso de aquel alumnado que presente alguna situación de desventaja, convirtiéndose en un artefacto de exclusión.

Así lo corroboran Tejedor (2002) y Castillo (2004) al referirse precisamente a la evaluación:

- Existe una resistencia al cambio: si bien se reconoce la importancia de la evaluación formativa al servicio del alumnado, en la práctica se sigue imponiendo su uso sumativo, para verificar y comprobar conceptos aprendidos.
- La evaluación tiene asociada una connotación negativa: se aplica para detectar dificultades y necesidades del alumnado, en lugar de para buscar fortalezas y ayudas.

61

En el siglo XXI, tanto en el ámbito nacional como internacional, uno de los asuntos clave a nivel educativo es cómo puede la evaluación contribuir a la Inclusión de todos los alumnos, interés y finalidad incentivada por las directrices de los movimientos inclusivos que, en diferentes conferencias abanderadas por la UNESCO, han promulgado argumentos a favor de la igualdad y el respeto a la diversidad en su más amplio sentido.

En consecuencia, urge replantear los modelos de evaluación en coherencia con los principios de la educación inclusiva para asegurar la participación y el progreso de todos los alumnos. Esto nos conduciría a una mejor organización y aplicación de las ayudas razonables que son imprescindibles para algunos alumnos y necesarias para todos.

La evaluación debe ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, concurriendo en la mejora del rendimiento y el éxito escolar, de tal forma que la calidad de un centro escolar y de un docente debería valorarse por su capacidad de articular respuestas orientadas a alcanzar ambos fines. Para ello, la evaluación ha de centrarse no tanto en la transmisión y adquisición de información, sino en el conocimiento construido por el alumnado individualmente y en su interacción con el grupo.

La evaluación ha de dar oportunidades al alumnado de expresarse y desarrollarse de diversas maneras, ya que el conocimiento no puede estar encapsulado ni en su adquisición ni en la forma de demostrar lo aprendido. La evaluación ha de ponerse al servicio de la diversidad; lo contrario supone la existencia de un colectivo de alumnos y alumnas abocadas al fracaso, a pesar de que éste no es el suyo, sino el de una institución y el de un sistema ajeno a sus necesidades y que no comprende ni atiende a los que debe servir.

62

La evaluación y la atención a la diversidad deberían ir orientadas, en definitiva, a alcanzar un mismo objetivo: el aprendizaje de todo el alumnado, incluido el que presenta NEAE, que es como se conoce a este colectivo de alumnos y alumnas desde la promulgación de la LOE.

El término de evaluación ha ido evolucionando, en el campo educativo, de un interés focalizado en la medición de resultados acerca del rendimiento del alumnado, a un interés centrado en los procesos y en la mejora de los mismos. Así, se ha considerado que los centros, el profesorado, los métodos de enseñanza, los programas y los sistemas educativos también deben ser objeto de evaluación.

3.1. Una mirada retrospectiva en torno a la evaluación educativa

El concepto de evaluación educativa se halla muy vinculado al de evaluación del rendimiento, hasta el punto de tener su origen en éste. Por este motivo es oportuno realizar un breve recorrido histórico como evidencia de que la finalidad selectiva se halla en la base de la evaluación del aprendizaje de los alumnos ya desde sus inicios, así como la hegemonía de la función sumativa y la cuantificación de resultados, tan arraigada aún hoy en los centros escolares. Tal y como sostiene Perassi (2008): “la evaluación, aunque de modo asistemático e intuitivo, ha acompañado la historia de la humanidad, dejando vestigios que hacen posible aproximarse a situaciones del pasado, profundizando en la comprensión de su evolución hasta nuestros días” (p. 7).

Escudero (2003) propone dividir la evolución de la conceptualización de la evaluación educativa en las siguientes etapas:

1) Época pre-tyleriana: medición como sinónimo de evaluación

Si bien los antecedentes de la evaluación educativa se remontan al año 2000 a. C., cuando en China ya se disponía de los primeros exámenes para seleccionar a altos cargos en el acceso a los servicios públicos, el término de evaluación, como tal, aparece en Estados Unidos a principios del siglo XIX, a partir del proceso de industrialización que, no sólo incidió y modificó la organización social y familiar, sino que obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo (Casanova, 1997).

Es en este momento cuando se puede hablar del hecho evaluativo como tal y de ahí hay que partir para establecer un planteamiento sistemático y serio sobre la evaluación educativa.

También será a finales del siglo XIX cuando se despierte un gran interés por la medición científica de las conductas humanas. Se tratará de un movimiento renovador de la metodología de las ciencias humanas, al asumir el positivismo de las ciencias físico-naturales.

63

Se iniciará, por tanto, una corriente cuantitativa, de sistematización y estandarización de pruebas, por lo que se puede hablar de una época de la medida, en la que el evaluador es considerado un técnico, como un proveedor de instrumentos de medición.

- Se puede decir que esta época se caracteriza básicamente por:
- Evaluación y medición son conceptos virtualmente intercambiables.
- Evaluación y medición están insertos en el paradigma positivista propio de las ciencias físico-naturales.
- Evaluación y medición se centran en la determinación de las diferencias individuales.

- Evaluación y medición se orientan hacia medidas estandarizadas fundamentadas en las condiciones de aplicación y los grupos normativos de referencia.
- Evaluación y medición no tienen nada que ver con programas escolares o desarrollos curriculares, sino que se preocupan por proporcionar información sobre los sujetos evaluados-medidos.
- Medición y evaluación se conciben en el mismo contexto que la realidad industrial que se refleja en la escuela de la época.

2) Época Tyleriana: el nacimiento de la verdadera evaluación educativa

Tyler es considerado como el verdadero padre de la evaluación educativa. En 1950 expuso de manera clara su idea de *currículum* y propuso un método sistemático de evaluación educativa, entendiendo como tal un proceso orientado a determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. Lo más destacable de Tyler en esta etapa es su planteamiento sobre el hecho de que el currículum necesita organizarse en torno a los objetivos educativos como base a la planificación y el desarrollo, y que éstos a la vez deben convertirse en el referente evaluativo. Asimismo, destacar que:

- Es la primera vez que se habla de evaluación como un proceso.
- Se diferencia evaluación y medición. Evaluar no es únicamente aplicar un instrumento de medida o recoger información, sino también valorar la información recogida.
- Los objetivos, previamente establecidos, se imponen como referente y criterio para poder emitir el juicio de valor.
- Los organizadores del proceso instructivo y evaluativo son los objetivos, definidos en términos de conducta. Son la guía para la selección de los contenidos, las estrategias didácticas, la elaboración de los materiales, así como para la elaboración de instrumentos de evaluación.

En síntesis, Tyler apunta a la evaluación como un medio para el continuo perfeccionamiento de un programa y, por consiguiente, para la mejora del currículum.

El objeto del proceso evaluativo es determinar el cambio ocurrido en el alumnado, así como un medio para informar sobre la eficacia del programa educacional y también de educación continua del profesorado.

A partir de Tyler se iniciará un replanteamiento de la evaluación educativa, en cuanto que dejará de centrarse únicamente en el rendimiento del alumno, para centrar la atención en cuestiones curriculares, la eficacia de los programas así como en la práctica del profesorado o proceso de enseñanza.

3) Época del realismo: la evaluación al servicio de los programas y la mejora de la educación

En los años sesenta se empezó a prestar atención a las aportaciones de Tyler, relacionadas con la eficacia de los programas y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación, por lo que en esta época se empieza a superar la tendencia exclusivista de la evaluación del rendimiento, cobrando una importancia significativa la evaluación de actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

Cronbach (1963), quien realiza una revisión del planteamiento tyleriano, presentó una propuesta que pasaba por la consideración de que no son los objetivos previamente establecidos el punto de partida, sino el tipo de decisión a la que la evaluación pretende servir. Dicha propuesta se concretó en los siguientes puntos:

- Se asocia el término de evaluación a la toma de decisiones, diferenciándose tres tipos de decisiones educativas a las cuales la evaluación sirve: a) sobre el perfeccionamiento del programa y de la instrucción; b) sobre los alumnos (necesidades y méritos finales); c) acerca de la regulación administrativa sobre la calidad del sistema, de profesores, organización, etc.
- La evaluación ha de centrarse más en el estudio de las características estructurales del propio programa que estudios de corte comparativo.
- La evaluación ha de intentar actuar durante el proceso de desarrollo del curso, sin esperar a que éste finalice. En este sentido, planteó la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa: la primera se llevaría a cabo durante el proceso con el propósito de introducir las modificaciones necesarias

para mejorar el programa y la segunda se realizaría al final para verificar los resultados obtenidos en el programa.

Scriven (1967), situado también en la lógica de las decisiones, aportó una gran riqueza terminológica al campo semántico de la evaluación. Clasificó las decisiones en tres ámbitos:

- a) La mejora del curso: decidir qué materiales de instrucción y qué métodos son satisfactorios y en cuáles es necesario el cambio.
- b) Sobre los sujetos destinatarios: identificación de necesidades con el fin de planificar la instrucción, selección y agrupación, etc.
- c) Regulación administrativa: juzgar la calidad del sistema escolar, de los profesores, etc.

66

Este autor diferenció entre evaluación como actividad metodológica, a la que se refirió como meta de la evaluación, y las funciones de la evaluación en un contexto particular. Además, al igual que Cronbach, distinguió dos funciones diferentes de la evaluación: la formativa y la sumativa y criticó el énfasis que la evaluación daba a la consecución de objetivos previamente establecidos y resaltó la necesidad de que se incluyera la evaluación de los propios objetivos y del grado en que éstos habían sido alcanzados (Scriven, 1973 y 1974).

4) Época del profesionalismo: la consolidación de la evaluación educativa

Los trabajos de Cronbach y Scriven dieron pie, en la década de los setenta en Estados Unidos, a la proliferación de modelos evaluativos y al profesionalismo de la actividad evaluadora, con la intención de sistematizarla a la vez que brindar un amplio abanico de planes evaluativos, de gran valor heurístico y orientador. Aparecerán nuevos posicionamientos paradigmáticos (evaluación cuantitativa, evaluación cualitativa) con nuevas herramientas, técnicas e instrumentos de evaluación.

Se trata de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica.

En este movimiento de propuestas de modelos de evaluación, se pueden distinguir dos etapas:

- Una primera en la que las propuestas seguían la línea expuesta por Tyler en su planteamiento que se ha llamado *de consecución de metas*.

- Una segunda en la que se expandieron modelos alternativos, sobre todo a partir de la segunda mitad de los setenta. Entre ellos destacan la *Evaluación Responsable* de Stake (1975), a la que se adhieren Guba y Lincoln (1982); la *Evaluación Democrática de McDonald* (1976); la *Evaluación* iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) y la *Evaluación como crítica artística* de Eisner (1985). Este segundo grupo de modelos evaluativos enfatizaba el papel de los propios participantes del programa y de su relación con el evaluador. Se trataría de modelos que propugnan una evaluación de tipo etnográfica.

Lo más destacado de esta época del profesionalismo sería:

- El desplazamiento de la evaluación centrada en los objetivos hacia otra orientada a la toma de decisiones.
- Recrudescimiento de las críticas al paradigma científico positivista.
- Apertura a nuevos paradigmas de corte cualitativo con todas sus implicaciones.

67

5) La cuarta generación: una alternativa a las anteriores

Guba y Lincoln (1989) ofrecieron una alternativa evaluadora a finales de los ochenta con la intención de superar los puntos débiles de las épocas anteriores.

En esta alternativa, las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables sirven de foco organizativo de la evaluación (como base para determinar qué información se necesita), que se lleva a cabo dentro de los planteamientos metodológicos del paradigma constructivista.

La utilización de las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados es necesaria, según Guba y Lincoln (1989), porque:

- Los implicados son grupos de riesgo ante la evaluación y sus problemas deben ser convenientemente contemplados, de manera que se sientan protegidos ante tal riesgo.
- Los resultados pueden ser utilizados en su contra.
- Son potenciales usuarios de la información resultante de la evaluación.

- Pueden ampliar y mejorar el rango de la evaluación.
- Se produce una interacción positiva entre los implicados.

Los mismos autores defienden un cambio de paradigma en evaluación para superar las deficiencias de la metodología tradicional, ya que ésta no contempla la necesidad de identificar demandas, ni preocupaciones de los implicados, dada su tendencia positivista. Defienden el descubrimiento frente a la verificación, así como la importancia de los factores contextuales y el estudio de casos. También pusieron en duda la utilidad de la supuesta neutralidad de la metodología tradicional cuando se buscan juicios de valor acerca de un objeto social.

Del análisis de esta cuarta generación, destacar los rasgos con los que Guba y Lincoln (1989) definen la evaluación educativa:

- Es un proceso sociopolítico.
- Es un proceso conjunto de colaboración.
- Es un proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Es un proceso continuo y altamente divergente.
- Es un proceso con resultados impredecibles.
- Es un proceso que crea realidad.

68

6) Nuevo impulso a la evaluación educativa a partir de la segunda mitad del siglo XX: las aportaciones de Stufflebeam

Stufflebeam (1994) insiste que en el campo de la evaluación educativa el evaluador debe actuar de acuerdo a los principios aceptados por la sociedad y de acuerdo a criterios de profesionalidad a la hora de emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado, así como asistir a los implicados en la interpretación y la utilización de su información y sus juicios.

El mismo autor apunta algunos criterios básicos de referencia a la hora de evaluar en la sociedad moderna:

- Las necesidades educativas. En este sentido plantea que hay que preguntarse si la educación que se proporciona al alumnado cubre sus necesidades y las de sus familias en el marco de una sociedad democrática.
- La equidad educativa. Hay que preguntarse si el sistema es justo y equitativo a la hora de proporcionar servicios educativos, el acceso a los mismos, la consecución de metas, el desarrollo de aspiraciones y la cobertura para todos los sectores de la comunidad.
- La factibilidad. Hay que cuestionar la eficiencia en la utilización y distribución de recursos, la adecuación y viabilidad de las normas legales, el compromiso y participación de los implicados y todo lo que hace que el esfuerzo educativo produzca el máximo de frutos posibles.
- La excelencia educativa como objetivo permanente de la evaluación. La mejora de la calidad debe basarse en el análisis de las prácticas pasadas y presentes como uno de los fundamentos de la investigación evaluativa.

Para finalizar este apartado, y una vez concluido el recorrido histórico, se podría conceptualizar la evaluación educativa como (Tejada, 1999, p. 33):

- Un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, etc. En cualquier caso, desde planteamientos multivariados en cuanto a los instrumentos, técnicas y métodos, así como agentes.
- Implica un juicio de valor, que significa que no basta recoger sistemáticamente la información, sino que ésta ha de valorarse, explicando su bondad. La adjudicación de un valor no significa tomar decisiones, por cuanto los evaluadores pueden realizar esta tarea y otras personas, ajenas a ellos, pueden tomar las decisiones. La función principal del evaluador está en su valoración, pero no necesariamente en la toma de decisiones, que puede corresponder a los responsables del programa o de los objetivos a evaluar, políticos u otros.
- Orientada hacia la toma de decisiones. El proceso evaluativo ha de tener una utilidad, entre otras la toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica. La evaluación ha de ser un medio, no un fin en sí misma.

3.1.1. Clasificación de los tipos de evaluación educativa

De la misma manera que en el apartado anterior se ha presentado un recorrido por la evolución del concepto de evaluación educativa, a continuación se recoge una clasificación de los tipos de evaluación educativa, dado que se hará referencia a los mismos en posteriores páginas. Siguiendo las aportaciones de Casanova (1997), la evaluación se puede diferenciar de acuerdo a una serie de criterios:

a) Según su funcionalidad: sumativa o formativa

La función sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final, decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No hay una intención de mejora, sino de valoración de resultado final. En el caso de la evaluación formativa, se valoran los procesos y supone la obtención rigurosa de datos, para que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias y pertinentes de forma inmediata. Su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

b) Según su normotipo (entendido como el referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto pudiendo ser éste interno o externo): nomotética o idiográfica

La evaluación nomotética se refiere a aquella que se realiza en función de referentes externos y a su vez se puede clasificar en normativa (valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en que se halla) y criterial (que propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos y claros para proceder a evaluar un aprendizaje conforme a éstos). En la idiográfica el referente evaluador es interno, en tanto que son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada. Este tipo de evaluación supone la evaluación psicopedagógica de las capacidades y posibilidades de un alumno/a y la estimación de sus aprendizajes en un periodo determinado. De acuerdo con esa valoración y estimación realizadas, el alumno/a va siendo evaluado durante su proceso y se valora igualmente el rendimiento final alcanzado. Si

éstos coinciden, al menos con lo estimado, se considera el rendimiento satisfactorio; de lo contrario, el rendimiento sería insatisfactorio, si bien este hecho puede estar ocasionado por diversas causas, a menudo ajenas a la voluntad del alumno evaluado.

c) Según su temporalización: inicial, procesual y final

La evaluación inicial se refiere a la que se aplica al comienzo de un proceso evaluador. Pretende detectar la situación de partida de los alumnos para averiguar el conocimiento previo que poseen y adecuar así la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje y cumplir con la función reguladora necesaria para mejorar su rendimiento y pronosticar cuáles son sus posibilidades de aprendizaje. La evaluación procesual consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesorado, mediante la recogida sistemática de datos, su análisis y toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo de tiempo en el que se realiza estará marcado por los objetivos que hayamos señalado para esta evaluación y en función del tipo de aprendizajes que se evalúen. La evaluación final se realiza al terminar un proceso de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, una unidad didáctica o a final de trimestre). Supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes. Se comprueban los resultados obtenidos si bien no por ello debe tener funcionalidad sumativa. Puede darse el caso que sea final y sumativa, si se tratara de una situación en la que tiene que decidirse definitivamente acerca de la obtención de un título. Si es una evaluación situada al final del trabajo de una unidad didáctica puede incluso adoptar la función formativa si sirve para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprender del alumnado, o para retroalimentar la programación del profesorado.

d) Según los agentes implicados y su papel: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

De acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación, se dan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Ésta se puede referir al alumnado o al propio docente. Se trata de autoevaluar la propia labor y el grado de satisfacción que le produce. La coevaluación

consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado entre varios. La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra y es la habitualmente llevada a cabo por el profesor con los alumnos.

El recorrido por los modelos de evaluación y las diferentes maneras de plantearla, nos conduce, seguidamente, a aproximarnos a la evaluación propiamente del aprendizaje del alumnado haciendo hincapié en aquella que propicia su mejora.

3.2. La evaluación del aprendizaje o *assessment*

La evaluación del aprendizaje del alumnado se enmarca en el ámbito de la evaluación educativa, por lo que no quedará exenta de la influencia de cómo se entiende y cómo se conceptualiza de acuerdo con las líneas históricas anteriormente presentadas.

72

Antón (2012) señala que en la actualidad disponemos de un notable conjunto de conocimientos teóricos y aplicados sobre evaluación tal y como ponen de manifiesto las revisiones de Castillo y Cabrerizo (2003); Mateo (2000); Rodríguez-Neira (2000); Ibar (2002) y Álvarez-Valdivia (2008), entre otros.

Estos estudios nos conducen a una cuestión clave: la distinción entre evaluación educativa y evaluación del aprendizaje, dos conceptos bien diferenciados, especialmente en los países de habla inglesa.

Si bien es cierto que cualquier componente de los procesos educativos (objetivos, programas, material didáctico, alumnos, profesores, organización académica, etc.) es susceptible de ser evaluado, los procedimientos y fines de la evaluación de los aprendizajes son específicos y peculiares, de tal forma que en inglés se emplean dos términos diferentes para referirse a cada uno de ellos: *evaluation* dirigida a valorar los procesos educativos y *assessment*, que trata de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Centrándonos en la evaluación del aprendizaje del alumnado o *assessment*, cabe destacar que ésta, desde sus comienzos, se ha visto influenciada por su procedencia del campo empresarial por lo que en el campo educativo todavía hoy se pretende medir el progreso del alumnado cuantificando lo aprendido, del mismo modo que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción. De ahí la costosa desvinculación entre evaluación del aprendizaje y la medición de la cantidad de conocimientos que el alumnado es capaz de demostrar que ha aprendido o, más

bien, ha memorizado y reproducido en un examen que permitirá poner un resultado numérico a dicho aprendizaje.

Este hecho ha limitado y condicionado la relación de la evaluación del aprendizaje del alumnado con el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que en demasiados casos se considera como un momento final, que se pone en marcha para certificar un rendimiento en forma de resultados, para informar a la Administración, a los padres y al alumnado y que así quede constancia.

De acuerdo con Sanmartí (2008), la evaluación de los aprendizajes tiene dos funciones bien diferenciadas:

- Una de carácter social, de selección y de clasificación, pero también de orientación del alumnado, en función de sus resultados y su rendimiento.
- Una de carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje que permite reconocer los cambios que se han de introducir de manera progresiva en este proceso para que todos los alumnos aprendan de manera significativa.

La función social tendría como principal finalidad la acreditación del nivel del rendimiento obtenido por el alumnado al finalizar un proceso de aprendizaje o, en otras palabras, rendir cuentas. En este caso, la evaluación se usa como una herramienta de certificación ante el conjunto de la sociedad o ante algunos colectivos concretos, de los éxitos o fracasos de los estudiantes. Esta función es de carácter social, pues constata y/o certifica la adquisición de unos conocimientos al terminar una unidad de trabajo y se inserta necesariamente al final de un período de formación del que se quiere hacer un balance o al final de un curso o ciclo (Sanmartí, 2008).

La función pedagógica permite utilizar la evaluación como un instrumento para promover la reflexión y la mejora del aprendizaje del alumnado, así como regular el proceso de enseñanza, ya que como afirma la anterior autora aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza en general.

Esta última función debería ser la predominante en la evaluación, ya sea en la inicial (diagnóstica), la procesual (formativa) y en la final, y debe ir orientada a capacitar al alumnado a alcanzar una plena autonomía y capacidad de aprender a aprender en su día a día dentro y fuera de la escuela.

Para Giné y Parcerisa (2007), cada docente tiene, como una de sus tareas más importantes, la de evaluar al alumnado para otorgar una acreditación que le permita progresar en el sistema educativo. Para cumplir esta función, necesita conocer el progreso que realiza cada alumno y alumna. Asimismo, dependiendo de la conceptualización y el uso de la evaluación que se dé en el aula, se configurará un ambiente de aprendizaje u otro.

Por su parte, Coll, Barberà y Onrubia (2000) destacan que la evaluación del aprendizaje se conceptualiza como una valoración de las adquisiciones de los alumnos en base a la participación en las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje y para lo cual son necesarios dos elementos: criterios sobre los aprendizajes que se espera que adquieran los alumnos, e indicadores observables en los alumnos para poder evaluarlos en las diferentes actividades.

En cualquier caso, la evaluación de los aprendizajes debe orientar la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza ya que como apuntan Giné y Parcerisa (2007):

La evaluación es un medio porque forma parte de las decisiones que permiten desarrollar procesos de enseñanza tendentes a la consecución de unas determinadas intenciones educativas. La evaluación es el medio para conocer mejor el proceso y posibilitar así la toma de decisiones para mejorar su calidad. Es el medio que permite reorientar el proceso (p. 25).

Por otro lado, la necesidad de responder a la diversidad del alumnado, precisa de un modelo de evaluación del aprendizaje integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cualitativo y capaz de ofrecer información enriquecedora y diversa sobre su rendimiento y trabajo diario en cualquier situación que se produzca, no sólo en el aula, sino en cualquier actividad formativa que tenga lugar como parte del desarrollo del proyecto curricular del centro.

Un modelo que entienda la evaluación como:

Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (Casanova, 1997, p. 60).

Así entendida, de nuevo, la evaluación del aprendizaje del alumnado tiene como finalidad la recogida de información con una clara intención de mejora y con un marcado carácter formativo. Además, el alumnado debería conocer de qué y cómo es evaluado, así como tomar parte de las decisiones, lo que supone empoderarlo ante el papel pasivo que se le atribuye ante la evaluación de su propio aprendizaje, adoptando la evaluación una función no sólo formativa, sino formadora.

Coll y Onrubia (2002) entienden la evaluación del aprendizaje del alumnado como el proceso que valora las particularidades de los alumnos y del docente y que permite que ambos se den cuenta de las concepciones que se tiene del conocimiento y su posible aplicación. Insisten en que en la evaluación de los aprendizajes hay que tener en cuenta elementos como el trabajo del alumnado, el uso que da a sus interpretaciones, el manejo de la información y la confrontación de aprendizajes.

Una cuestión clave en torno a la evaluación del aprendizaje es su vinculación con el conocimiento y con la toma de decisiones sobre el qué, el cómo y el para qué enseñar y evaluar. En este sentido, Álvarez (2000) apunta dos grandes paradigmas que han guiado las decisiones en torno al conocimiento y la evaluación:

1) La visión positivista: la pedagogía por objetivos

Para la mentalidad positivista, el conocimiento lo constituyen los hechos y los datos empíricos, como algo externo y ajeno al sujeto. Del positivismo surge la pedagogía por objetivos y por tanto se realiza una interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículum, reduciéndose el conocimiento a una lista de objetivos empíricamente observables. Al definir los objetivos en términos de realizaciones y reducir el aprendizaje a conductas observables, se inhibe la naturaleza constructiva, creativa e investigadora de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta concepción del aprendizaje y el conocimiento, la enseñanza consiste en modificar la conducta del alumnado, no su forma de razonar, ni su pensamiento, ni sus actitudes, ni sus sentimientos.

El currículum vertebrado en torno a objetivos de conducta ofrece una visión instrumental del conocimiento y trata al sujeto que aprende como receptor pasivo que acepta y acumula información.

De acuerdo con este paradigma, la evaluación del rendimiento del alumnado se presta eficazmente para la selección, la clasificación y la nivelación. Se trata

de un modelo de evaluación por objetivos, que se reduce a la aplicación de pruebas objetivas y a los productos curriculares cerrados, previamente prefijados. El conocimiento se presenta prefijado y la evaluación tiene como misión comprobar su adquisición, así como nivelar al alumnado en función de sus respuestas y producciones conforme a criterios ya prescritos. El aprendizaje, según esta concepción, se puede medir, manipular e incluso predecir. Los test adoptan la forma de pruebas objetivas de distinta presentación y desempeñan, por tanto, un papel relevante en este razonamiento, convirtiéndose en potentes instrumentos para la exclusión.

2) El conocimiento como construcción socio-histórica: La pedagogía crítica

Como respuesta al positivismo, surgen las concepciones del conocimiento como construcción histórica y social dinámica que necesita el contexto para dar sentido a lo interpretado. El currículum deja de ser un producto cerrado y descontextualizado para entenderse como construcción histórica y sociocultural. Estas corrientes de pensamiento ofrecen una visión del conocimiento práctica y contextualizada, en la que se reconoce la participación activa de los sujetos en la construcción del mismo, de manera que el alumno participa activamente.

La tarea del docente y de la educación en general es ayudar al que aprende a desarrollar reflexivamente unas estrategias de aprendizaje y unos modos de pensar. La función de la enseñanza no es la transmisión de conocimientos a educandos pasivos, sino motivar e incentivar la curiosidad por aprender y descubrir información valiosa para adaptarse y desarrollarse, progresar y participar, como sujetos activos y responsables de una sociedad supuestamente democrática y con aspiraciones inclusivas. Para ello, los educandos necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias, y a la vez aprender a trabajar en equipo, cooperativamente, acciones todas ellas que llevan implícita una tarea evaluativa, reflexiva, sobre sus acciones y sobre las de los demás, así como del contexto o situación en y de la que aprenden.

La evaluación del aprendizaje del alumnado, en el marco de esta concepción del conocimiento, tiene una función claramente formativa, orientada a comprobar en todo momento cómo progresa, para poder intervenir e introducir las ayudas necesarias que permitan y garanticen dicho aprendizaje.

En el fondo de la cuestión se encuentra la dicotomía entre dos maneras de plantear la evaluación del aprendizaje del alumnado; una tradicional, verticalista y centrada en un modelo de enseñanza y aprendizaje conservador, transmisivo, memorístico y en el que el papel del alumno es meramente pasivo y receptor de una información preseleccionada; y una alternativa, en la que se potencia la función formativa y formadora de la evaluación, basada en un planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje innovador, respetuoso con la diversidad y no centrado en la acumulación de información, en el que se reconoce el papel protagonista del alumnado, quien construye su aprendizaje a partir de la experiencia y la interacción social, a partir de sus necesidades y de sus intereses y en el que el docente guía y facilita este proceso, con el objetivo de formar alumnos con capacidad crítica para desenvolverse en la sociedad actual. Desde esta perspectiva, la evaluación y el aprendizaje se unen para enriquecerse y retroalimentarse y para orientar el proceso de enseñanza hacia la búsqueda de estrategias y medios para mejorar el rendimiento de todos los alumnos.

En el siguiente cuadro se presenta un esquema comparativo entre las características propias de un modelo alternativo de evaluación frente a uno tradicional:

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN ALTERNATIVA
Sumativa	Formativa
Externa	Interna
Referida a criterios y a normas	Referida a principios educativos
Vertical, puntual y terminal	Horizontal, dinámica y procesual
Individual	Compartida/ colaborativa
Hecha por el profesor: heteroevaluación	Autoevaluación, coevaluación
Examen tradicional, pruebas objetivas	Pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación
Preocupación por la fiabilidad, por la validez	Preocupación por la comprensión, por la bondad
Interés por la generalización (experimental)	Interés por lo singular (estudio de caso)
Objetividad como fin en sí misma	Subjetividad reconocida
Distanciamiento en nombre de la imparcialidad (neutralidad)	Implicación/compromiso por parte del profesor (corresponsabilidad)
Medida del rendimiento escolar: explicación	Evaluación del proceso: comprensión procesual
Fiabilidad	Credibilidad

Centrado en los resultados y logro de los objetivos (orientada a los resultados)	Atención a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (guiada por los principios curriculares)
Eficacia/ eficiencia/rentabilidad	Calidad/equidad
Enseñanza dirigida al examen	Enseñanza dirigida a la comprensión
Lo más valioso es lo que más puntúa	Lo más valioso es su interés formativo
El examen constituye la fuente de información	Recogida de información por distintos medios
Los criterios de evaluación suelen ser implícitos	Los criterios de evaluación están explícitos
La evaluación ocupa espacio y tiempo a parte	Evaluación integrada en tareas de aprendizaje
La evaluación es ejercida según el estilo del profesor	La evaluación sigue los principios recogidos en el PCC
Aplicación de criterios no explicitados	Negociación de criterios de evaluación
Acto de control y de sanción	Actividad de conocimiento y de aprendizaje
Imparcialidad	Ecuanimidad
Programación	Flexibilización
Profesor experto en conocimientos académicos	Profesor investigador
Como instrumento administrativo del profesor	Como desarrollo profesional
Ejercicio e interés técnico/ Acción neutra	Ejercicio e interés ético/ Acción justa
Orientada por la programación al examen	Orientada a la práctica (<i>a la adquisición de competencias</i>)
Imparcialidad, medición y elitista	Honestidad, valoración y equitativa
Objetividad controlada objetivamente	Subjetividad ejercida responsablemente
Intervención y protagonismo del profesor	Participación y <i>protagonismo</i> del alumnado
Centra la atención en unidades discretas	Atiende a la globalización de los contenidos
Indicadores de conducta	Comprensión
Centrado en cada disciplina aisladamente	Conocimiento interdisciplinar

Cuadro 2. Evaluación tradicional versus evaluación alternativa. Adaptado de Álvarez (2000).

Además de las anteriores características, se podría añadir en este momento que el primero sería incompatible con la diversidad y por tanto favorecería procesos de exclusión educativa, mientras que desde el segundo modelo es posible la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, por lo que deben tenerse en cuenta las características de dicho modelo a la hora de plantearse las principales cuestiones curriculares que giran en torno a la misma: para qué, qué, cómo y cuándo evaluar.

En síntesis, la evaluación del aprendizaje del alumnado debe ponerse al servicio de su mejora. Es necesario avanzar hacia modelos y sistemas de evaluación que potencien su función formativa, para romper con la tan arraigada hegemonía de la función sumativa, fruto del peso del modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje, enraizado asimismo en un paradigma positivista de la educación y del conocimiento.

De lo contrario en las aulas seguirá predominando la transmisión de conocimientos y la comprobación de su adquisición a través de pruebas escritas o exámenes. Santos Guerra (1988) sostiene que la evaluación así planteada: “permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas” (p. 4).

Como afirman Giné y Parcerisa (2007), es necesario buscar la sistematicidad y la rigurosidad en la recogida de la información, pero su análisis debe tener claros componentes subjetivos, incluso en los exámenes de tipo más tradicional.

La evaluación debería contribuir, de manera integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a garantizar la recogida de evidencias de progreso y de participación de todo el alumnado, no con una intención de compararlo o clasificarlo, sino con la finalidad de detectar barreras y facilitadores que orienten y regulen la intervención pedagógica y del propio alumnado con fines de mejora.

En este sentido, Álvarez (2000) insiste en que la evaluación, para ponerse al servicio del aprendizaje de todo el alumnado debe:

- Ser democrática, para garantizar la participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno. Estos últimos no deben ser espectadores pasivos “que responden”, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y que les afectan directamente.
- Ser práctica, para constituir una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en marcha sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones y sus saberes. Debe ser el momento también en el que afloran las dudas y las inseguridades, con la intención de superarlas.
- Ser formativa, para estar al servicio de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje y especialmente al servicio de los sujetos que

aprenden, así como estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan de ella debe descartarse como evaluación educativa. Debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje.

- Ser negociada, como condición esencial, desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno tiene que asumir responsablemente. Muy importante es la negociación entre todos los implicados de los criterios que se van a aplicar en el momento de la corrección, de la calificación y el modo en que se va a dar la información, de las posibilidades de recurrir las decisiones sobre corrección y calificación, y de los criterios a seguir en caso de no llegar a acuerdo en la puntuación. No se trata de ceder ante el alumnado, sino de trabajar con ellos y en su beneficio, que debería terminar siendo aprendizaje, ya que de la evaluación también se aprende.
- Ser transparente, para garantizar el conocimiento de los criterios de valoración y de corrección, los que deben ser explícitos, públicos y publicados, y negociados entre profesor y alumnado. La transparencia favorece la equidad y la ecuanimidad.
- Ser motivadora y orientadora, nunca sancionadora.
- Ser procesual, continua e integrada en el currículum y por tanto en el proceso de aprendizaje. La evaluación no debe consistir en tareas discretas, discontinuas, aisladas ni insignificantes. Mucho menos un apéndice de la enseñanza. Si la evaluación es meramente final se llega tarde al aprendizaje y a la oportunidad de progresar y de mejorar, llegando sólo a tiempo para calificar, con lo que la finalidad de la evaluación se convierte en la clasificación, como paso previo a la selección y a la exclusión.

3.3. El diseño curricular como factor de calidad

El alumnado depende, sin duda, del equipo docente que interviene en el aula y de sus decisiones sobre los elementos que componen el diseño curricular: qué, para qué, cuándo y cómo enseñar y qué, para qué, cuándo y cómo evaluar. Irremediablemente, estas decisiones están condicionadas, a su vez, por sus propias actitudes y creencias; por su formación tanto inicial como permanente; por su ética y, por supuesto, por sus

propias vivencias, que conforman el bagaje personal, familiar y cultural y que transporta consigo hasta el sí del aula.

En esta línea, Carr y Kemmis (1998) ya apuntaron que la calidad de la enseñanza se concibe tanto como por el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.), como por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio-crítica.

Roselló (2010) profundiza en esta misma dirección al apuntar que:

[...] promover una enseñanza de calidad para todo el alumnado, exige un esfuerzo en el que deben confluír prácticas y compromisos de diversos sectores (políticos, centros de formación, inspectores, familias, agentes sociales, etc.) y en el que, la implicación del profesorado, no está exenta de una gran dificultad. Dejar de hablar de forma genérica y comprometerse con el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos del aula, supone, en la mayoría de los casos, emprender un proceso de redefinición y de reconversión profesional, un proceso que no puede dictaminarse por decreto, puesto que implica un cambio profundo tanto en las tareas de aprendizaje como en las estrategias de enseñanza (p. 1).

81

No puede obviarse que los constantes cambios por los que atraviesa la sociedad repercuten de manera directa sobre la educación, ya que se espera de ella, haciendo referencia sobre todo al ámbito institucional, que dote al alumnado de la formación adecuada que le permita insertarse con éxito en el mundo adulto.

Esto supone que la escuela debe renovarse al ritmo necesario para poder atender las demandas de los alumnos y alumnas, para garantizar así la calidad que del sistema educativo se espera.

Casanova (2012) afirma que no hay fórmulas universales para encontrar la mejor solución, si bien casi de forma generalizada aparecen dos tendencias en buen número de países que buscan esa calidad deseada para su sistema (p. 4):

- Cambios en los diseños curriculares tanto en las etapas obligatorias de enseñanza como en lo referido a la formación de maestros y a la educación superior.
- Búsqueda, selección y promoción de buenas prácticas educativas.

Es por ello que la misma autora insiste en que: “cualquier mejora de la calidad educativa pasa por su traducción al diseño curricular que es lo que, efectivamente, llega a centros y aulas, es decir, a los estudiantes de cada época histórica” (Casanova, 2012, p.8).

Por su parte, Escudero y Martínez (2011) sostienen que se trata de poner en marcha:

Un currículo con contenidos rigurosos pero esenciales, apto para que los estudiantes descubran los modos de pensar y las herramientas cognitivas de las diferentes áreas y sus relaciones con las demás, superando la actual fragmentación curricular; una forma de entender las dificultades escolares sin etiquetas ni estigmas, sino como retos y posibilidades de superarlas, sin rebajar indebidamente las expectativas; una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome no solo en consideración la diversidad tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al que responder, como un recurso valioso; [...] (p. 93).

Así lo plantea Casanova (2006) al afirmar que el currículum debería ser:

82

Una propuesta teórico-práctica de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la escuela en colaboración con su entorno deben ofrecer al alumnado para que consiga el máximo desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le permitan integrarse satisfactoriamente en su contexto logrando una sociedad democrática y equitativa (p. 89).

En este camino hacia la mejora de la calidad de la educación, la evaluación juega un papel clave, ya que ésta debe dejar de ser considerada como un proceso final para ponerse al servicio del aprendizaje de todo el alumnado. En el marco de un diseño curricular de calidad, la evaluación: “Debe convertirse en un elemento del currículum que promueva y contribuya eficazmente a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para ello no queda más remedio que llevar a cabo una ruptura decidida con los modelos tradicionales que, en demasiadas ocasiones, siguen manteniéndose en las aulas [...]” (Casanova, 2012, p. 19).

Para Rosselló (2010), cuando nos acercamos al nivel del aula, muchos docentes continúan dirigiendo sus clases sin más guía que la del libro de texto, lo que supone trabajar al margen de un diseño curricular o una planificación que tenga en cuenta la diversidad del alumnado. Para la autora, por tanto, la planificación debe entenderse como un proceso fundamentalmente de reflexión, que abarque el antes, el durante y el después de la clase. Debe tratarse de un proceso que se vaya realizando a lo largo

del tiempo, en un entramado continuo de conocimiento, experimentación, reflexión, discusión, etc. y cuyos límites y contornos no pueden ser prefijados ni establecidos minuciosamente con antelación. Así concebido, afirma la autora: “El diseño o la planificación constituye una forma de pensar, una manera de reflexionar sobre nuestros alumnos, de pensar sobre aquello que realmente necesitan aprender en la escuela, de reflexionar sobre nuestras estrategias docentes y sobre la manera que tienen los alumnos de aprender” (p. 6).

Ahondando en el tema, el Diseño para Todos o Diseño Universal de Aprendizaje (DUA en adelante) se plantea como una propuesta altamente recomendable para atender a la diversidad del alumnado.

Los autores que destacan en esta línea del DUA (Wehmeyer, Lance y Bashinski, 2002; Ruiz i Bel, 2006; Verdugo y Rodríguez, 2008) insisten en que la planificación debe hacerse poco a poco, a medida que se conocen las capacidades de los alumnos, de tal forma que ésta sea flexible y accesible para todos.

Orkwis y McLane (1998) afirman que se trata de: “Diseñar actividades y materiales instructivos que permitan que los objetivos de aprendizaje estén al alcance de alumnos que tienen entre sí amplias diferencias en sus habilidades para ver, escuchar, hablar, moverse, leer, escribir, entender, atender, organizarse, recordar e implicarse en el aula” (p. 9).

Esto se consigue, de acuerdo con Wehmeyer, Lance y Bashinski (2002) mediante el uso de:

1. Múltiples propuestas de representación y de presentación de la información al alumnado.
2. Múltiples propuestas de expresión del alumnado, de modo que el currículo se acomode a las diferentes estrategias cognitivas, a los diferentes sistemas de control motor de los alumnos, etc.
3. Múltiples propuestas de implicación del alumnado.

Se trataría de planificar pensando en todos, de manera que puedan participar y progresar en un marco común de aprendizaje, de ahí la importancia del diseño universal de aprendizaje aplicado a la enseñanza, el cual se basa en 7 principios básicos (Lance y Wehmeyer, 2001):

- **Uso equitativo:** Proporciona significados a todo el alumnado, elimina la estigmatización, garantiza la privacidad y la equidad, y sobre todo, diseños atractivos para todos los usuarios.
- **Uso flexible:** Posibilita la elección de metodologías proporcionando adaptabilidad al usuario y al espacio.
- **Uso simple e intuitivo:** Elimina complejidades innecesarias y genera retroalimentación positiva durante y después de las tareas.
- **Información perceptible:** Aporta, a través de información multimodal, redundante, contraste entre lo esencial y lo secundario.
- **Tolerancia al error:** Minimiza los efectos aleatorios y advierte de los posibles errores.
- **Bajo esfuerzo físico:** Ayuda a mantener una posición adecuada, proporciona una utilización razonable del esfuerzo físico y minimiza las acciones repetitivas y continuadas.
- **Medidas y espacios apropiados:** Aporta una línea clara de visión, una posición cómoda y un espacio adecuado para posibles atenciones individualizadas.

Una cuestión llena de controversia es el tema de las Adaptaciones Curriculares (AC), ya que tienen su origen en un planteamiento de la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE en adelante) y por consiguiente, de la atención a la diversidad desde un enfoque de la Integración y del currículum especial.

Desde el planteamiento del DUA, la alternativa a las AC son los Planes Individualizados (PI) que se basan en la 5ª regla de oro para la aplicación de la Inclusión: Planificar individualmente el acceso al currículum del aula, elaborando planes individualizados (UNESCO, 2001). El protocolo de preguntas a seguir a la hora de elaborar un PI a partir de los principios del DUA sería (UNESCO, 2001):

1. ¿Qué dificultades tiene el alumno o alumna para participar completamente de la vida escolar?
2. ¿Hay algún especialista que pueda ofrecer consejo o ayuda al alumnado y sus familias?

3. ¿Hay algún cambio que se pueda hacer en el aula o en el entorno escolar?
4. ¿Hay algún cambio que se podría hacer en los métodos didácticos?
5. ¿Cómo podría el profesorado animar al alumno o alumna a participar más activamente en todas las actividades escolares también fuera del aula?
6. ¿Qué modificaciones se podrían hacer en cada materia escolar en cuanto al contenido y o nivel de contenidos para hacerlas más apropiadas a las habilidades del alumno o alumna?
7. ¿Qué cambios son necesarios en cuanto a la manera de evaluar el aprendizaje del alumnado?

Para sintetizar este apartado, resaltar que se ha pretendido tratar la cuestión del diseño curricular y la planificación docente como aspectos que inciden directamente en el aprendizaje del alumnado, así como en la atención a la diversidad y en una respuesta de calidad para todos.

85

En este sentido, no cabe duda que los postulados del DUA resultan de gran interés de cara a implementar en los centros y en las aulas propuestas curriculares accesibles a todo el alumnado dado que, en el caso de necesitar adaptaciones, éstas no partirán de un currículum paralelo sino de un currículum fruto de un diseño común de aprendizaje.

Porter (1986) ya lo explicó claramente cuando se refirió a un currículum común, encaminado a definir unos objetivos y unos procedimientos para poder satisfacer las necesidades básicas y personales de todos los alumnos y alumnas, aplicando de manera diversificada objetivos y contenidos así como recursos y estrategias a través de los que cada uno pudiera acceder al aprendizaje desde las propias características individuales.

Más recientemente lo hace Casanova (2012), cuando remarca la necesidad de: “plantear una definición del currículum que ofrezca respuestas válidas y viables a las necesidades personales contextualizadas en el mundo cercano, al igual que a los requerimientos sociales exigidos por la nueva realidad del entorno” (p. 7).

3.4. La evaluación inclusiva. Un enfoque necesario para caminar hacia el éxito de todos

La Inclusión se presenta como el único camino posible para dar una respuesta de calidad a la diversidad del alumnado, apostando por una evaluación para el aprendizaje que permita reducir barreras y potenciar facilitadores. La evaluación inclusiva supone cuestionar los sistemas tradicionales de evaluación, fruto de una metodología también tradicional anclada en la transmisión y la memorización de contenidos, que enfatiza los exámenes como el instrumento sobre el que se basa la valoración del rendimiento de todo el alumnado. Este sistema se muestra como un artefacto de exclusión, que nada contribuye a la calidad educativa ni al éxito de todos.

3.4.1. Ejes principales para una evaluación inclusiva

86

En el presente siglo, uno de los asuntos centrales es cómo puede la evaluación contribuir a la Inclusión del alumnado, interés y finalidad incentivada por las directrices de los movimientos inclusivos que, en diferentes conferencias abanderadas por la UNESCO, han promulgado argumentos a favor de la igualdad y el respeto a la diversidad en su más amplio sentido.

Como sostienen Coll y Onrubia (1999), una escuela inclusiva sólo podrá serlo si pone en práctica una evaluación inclusiva al servicio del ajuste de la ayuda educativa a todos y cada uno de sus alumnos. Los mismos autores (2002), reiteran que el paso de una escuela esencialmente selectiva, academicista y uniformadora a una escuela abierta a la diversidad requiere necesariamente de una modificación en profundidad de las prácticas de evaluación.

Evaluar en contextos inclusivos significaría disponer de unas herramientas que nos permitieran ajustar la planificación y la actuación educativa con fines de mejora, atendiendo a las necesidades emergentes del alumnado en función de sus características (Agut, 2010).

Por consiguiente, uno de los grandes retos de la educación inclusiva es cómo conciliar una enseñanza respetuosa con la diversidad y unos procesos individuales de aprendizaje, con una evaluación que garantice la igualdad de oportunidades para valorar y sistematizar los progresos y la participación de todo el alumnado (Duk, 2007) ya que, en palabras de Casanova (2011):

Aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén tomando en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la validez del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se avalúa del mismo modo a todos) nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva (p. 82).

En consecuencia, “es prioritario y de máximo interés establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de la Inclusión: participación y aprendizaje de todo el alumnado. Una evaluación cuya finalidad no puede ser la de clasificar o comparar a los alumnos, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso educativo” (Duk y Blanco, 2012; ob. cit. Murillo y Duk, 2012).

Para Casanova (2011), se trataría de implementar un modelo inclusivo que resulte válido y útil para (p. 82-83):

- Conocer al alumnado.
- Detectar sus fortalezas durante el proceso de aprendizaje.
- Detectar las dificultades que debe superar.
- Regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando los ajustes necesarios en la programación prevista.
- Ajustar la forma de enseñar al modo de aprender.
- Valorar los progresos en función de las posibilidades.
- Estimular al alumnado valorando sus logros.
- Innovar el currículum, en sus metodologías, actividades, recursos.
- Mantener la actualización y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.
- Adaptar el sistema a las capacidades del alumnado.
- Conseguir que “todos” se desarrollen y se incorporen dignamente a la sociedad.

- Atender a la diversidad del alumnado: por sus capacidades, intereses o motivaciones, ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, culturas, contextos sociales, circunstancias singulares más o menos permanentes...
- Incorpore equidad al sistema.

Son muchos los aspectos implicados en el desarrollo de una evaluación inclusiva, por lo que adoptar una definición que intente aglutinarlos y aclarar su término es una cuestión necesaria.

Partiremos de la propuesta de la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (AEDNEE en adelante) resultado de un proyecto amplio y profundo llevado a cabo entre los años 2005 y 2008 (*Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*):

88

Un enfoque de la evaluación en los centros ordinarios donde la normativa y la práctica se diseñan para promover el aprendizaje del alumnado tanto como sea posible. El objetivo primordial de la evaluación inclusiva es que todas las normativas y procedimientos sobre la evaluación deben respaldar y fomentar la inclusión y participación de todos los alumnos que pueden ser objeto de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (Watkins, 2007, p. 49-50).

Como fruto de este estudio también se acordaron los principios, los objetivos, los métodos y las implicaciones de la evaluación inclusiva⁴, que Santiuste y Arranz (2009) sintetizan en:

- Ser accesible para todo el alumnado y continua, puesto que una evaluación puntual no parece suficiente para tomar decisiones sobre los alumnos, los profesores, los centros o la política de financiación y recursos.
- Los procedimientos de la evaluación deben ser diversos y estar ligados al currículo escolar e informar sobre el aprendizaje.

⁴ Ver Watkins (2007 p. 50-52).

Recuperado de www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

- Promover el aprendizaje de todos los alumnos considerando la evaluación como instrumento eficaz para el seguimiento de los progresos y para la planificación.
- La identificación y el desarrollo de las potencialidades y habilidades del alumnado requiere una formación adecuada que debe ser contemplada en los programas de formación inicial y continua para profesores y especialistas.
- Evitar que el proceso formativo de la evaluación se distorsione o se pierda con el uso exclusivo de métodos de evaluación cuantitativa.
- Comunicar a los alumnos y familias los objetivos de los procedimientos de evaluación, como proceso positivo que favorece los progresos individuales.
- Evitar los procedimientos de evaluación demasiado burocratizados para reforzar la autonomía escolar.
- La organización de un apoyo eficaz es sumamente importante, con estructuras que permitan la colaboración y el trabajo entre distintos profesionales y servicios educativos.
- Colaboración entre los profesores, planificando y compartiendo experiencias de la práctica inclusiva.
- Implicación del alumnado, las familias y compañeros en actividades de evaluación continua, planificadas y apoyadas desde la escuela por el equipo docente y el profesor tutor.
- Evaluación especializada en la identificación inicial de las necesidades educativas en el contexto del aula.
- Variedad de recursos y herramientas sobre evaluación como manuales técnicos, materiales de evaluación en aspectos no académicos, instrumentos de autoevaluación y coevaluación, etc.
- Tiempo de dedicación para actividades relacionadas con la evaluación y los recursos que apoyan la Inclusión.

- Estar claramente unida a otros aspectos como la financiación y los recursos que apoyan la Inclusión.

Se puede concluir que la aplicación de una evaluación inclusiva supone reforzar una evaluación formativa y formadora, respetuosa con la diversidad del alumnado, integrada en cualquier decisión curricular y que utilice una amplia variedad de estrategias y técnicas de recogida de información, con la colaboración y el apoyo no sólo entre docentes, sino también con la participación de especialistas, familias y de los propios alumnos.

Como apunta Casanova (2011), se trata de superar los problemas que se plantean a partir de un modelo tradicional de evaluación, como son, entre otros, la promoción del alumno de un grado o curso a otro y a la repetición en la educación obligatoria, así como cuestionar decididamente la aplicación de un sistema de evaluación basado en la falsa homogeneidad del alumnado, que utiliza los exámenes iguales para todos partiendo de supuestos igualmente falsos en relación a las capacidades, la evolución madurativa y el desarrollo de cada persona, que en cualquier caso son diferentes.

90

3.4.2. La evaluación inclusiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Si partimos de que la Inclusión pretende introducir mejoras duraderas destinadas a capacitar las instituciones escolares para aceptar y trabajar con la diversidad, debemos acercarnos a la práctica del docente en el aula, ya que es en este ámbito en el que se puede valorar si realmente se está aplicando una educación que garantice la presencia, la participación y progreso de todo el alumnado y que sirva de motor para animar a otros docentes a intentarlo.

Es por ello que no resulta nada fácil verificar dichas prácticas, ya que se trata de un proceso que depende de factores tan diversos como la formación inicial del docente; su formación permanente; factores personales del docente (sus actitudes, valores, percepciones y creencias); la propia organización del centro; el liderazgo de los equipos directivos para transmitir la firme convicción de la necesidad de construir una comunidad educativa que se ponga al servicio del éxito de todo el alumnado; el contexto; las familias y el propio alumnado; etc.

Dada su complejidad, es importante concretar qué prácticas educativas y evaluativas podrían valorarse como inclusivas.

Como afirma Muntaner (2010), desarrollar prácticas educativas inclusivas supone enseñar con éxito a todos los alumnos y alumnas en un aula diversa y heterogénea, lo que implica llevar a término tres actuaciones centrales: la eliminación de barreras; la provisión de apoyos y facilitadores y, por último, la aplicación de los principios del diseño universal, todo ello aglutinado y desarrollado bajo un modelo inclusivo en la escuela.

Para Duran, Giné y Marchesi (2010), una práctica inclusiva:

- Ha de entenderse como una acción situada que adquiere sentido y es posible a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible.
- No se trata de comparar ni de imitar lo que hacen los demás, sino de reflexionar sobre la situación actual de cada centro y hacerse preguntas que permitan identificar los pasos a seguir para acercarse a los indicadores que se desprenden de la definición de educación inclusiva. Conocer esas buenas prácticas puede iluminar el camino a seguir y ponernos en movimiento, a partir de las respuestas que otros han dado a problemas parecidos.
- Se refiere a toda actuación que, insertada en la realidad de un centro y a partir del compromiso del profesorado, alumnado y las familias, se oriente a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, sobre todo de aquel en situación más vulnerable. Es en sí misma un proceso; no es una cuestión de todo o nada.

Por su parte, Escalante y Robert (1993) insisten en que la evaluación y práctica educativa guardan una relación estrecha ya que ambas quedan inmersas en la organización y desarrollo del trabajo escolar. Define como *práctica educativa* las formas en que se expresan, relacionan, integran y determinan, de manera explícita e implícita, los principales elementos (maestro, alumnado, normas, contenidos, tradiciones pedagógicas, métodos, et.) que influyen en el aprendizaje escolar y en su orientación.

Según Gimeno (1994), la práctica evaluativa es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.

El término prácticas inclusivas también se refiere a aquellas que resaltan la variabilidad y secuenciación en la organización y aplicación de herramientas didácticas que despierten un proceso comprensivo y significativo de aprendizaje (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004).

Más allá de las definiciones, Echeita (2009) nos aproxima al hecho de que cuando alguna cosa se acepta como buena práctica, se está trazando una línea invisible, al otro lado de la cual hay malas prácticas de centros, de profesorado, etc., por lo que se plantea irremediabilmente una cuestión ética en la que lo contrario de la buena práctica debería suponer un dilema para el que no la implementa, ya sea un docente, un equipo o un centro.

Puesto que lo que se pretende defender es la necesidad de abordar la evaluación de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva que garantice el máximo éxito de todos y evitar, en la medida de lo posible, situaciones de exclusión, se presentan a continuación propuestas metodológicas para favorecer la aplicación de una evaluación inclusiva a lo largo del proceso.

92

1. La evaluación inicial: antes del proceso de enseñanza y aprendizaje

La evaluación inicial con frecuencia se confunde con un diagnóstico que se realiza al alumnado que presenta dificultades o necesidades educativas. Su responsabilidad recae sobre especialistas que a través de pruebas estandarizadas diagnostican unas capacidades y unas habilidades para afrontar un aprendizaje posterior en el aula. La información de dicho diagnóstico llega al docente en forma de resultados, o de etiquetas, por lo que poco puede contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje y mucho menos el de enseñanza, por su desvinculación con las decisiones curriculares que deben tomarse al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, Goodrum, Hackling y Rennie (2001) sugieren que las pruebas de diagnóstico pocas veces son utilizadas para informar a los profesores sobre cómo planificar el aprendizaje.

En este sentido es mejor hablar de evaluación inicial en lugar de evaluación de diagnóstico, para iniciar un proceso de cambio hacia una responsabilidad compartida entre los especialistas en evaluación psicopedagógica y los docentes, ya que si bien las pruebas clínicas pueden aportar una información valiosa, no se deben tomar como único punto de partida, dada su poca vinculación con el desarrollo curricular que va a

tener lugar en el aula. Lo ideal sería, en definitiva, que existiera una buena coordinación entre profesorado y los servicios de orientación educativa.

Por su parte, Giné y Parcerisa (2007) insisten en que desde una perspectiva en la que el alumnado debe ser el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje y en el que dicho proceso debe orientarse a desarrollar su capacidad de autonomía y de aprender a aprender, la evaluación inicial debe aportar al profesorado información sobre el punto de partida del grupo y de cada alumno y alumna, así como de sus potencialidades. Recuerdan, también, la importancia de vincular la evaluación inicial a la temática y a los objetivos que se pretenden abordar en el proceso de enseñanza, para evitar caer en la dispersión excesiva que puede suponer su análisis. Sostienen que para que dicha evaluación sirva igualmente al alumnado:

- Ha de permitirle anticipar sobre qué se tratará y qué se pretende, para que, ya desde el principio del proceso, se implique activamente.
- Ha de reforzar su motivación.
- Ha de actualizar sus conocimientos e ideas previas sobre la temática que será objeto de estudio.
- Ha de facilitarle su planificación para implicarse activamente, y de manera ajustada, al trabajo que requerirá su aprendizaje.

93

La evaluación inicial debe proporcionar información, tanto al alumnado como al profesorado, que puedan analizar y que les permita tomar decisiones; a los primeros sobre el ajuste de las estrategias de estudio y a los segundos sobre la adecuación de las estrategias de enseñanza. Para ello, los instrumentos utilizados deben ir dirigidos a conseguir tal fin, por lo que el docente debe hacer un esfuerzo por situarse en el lugar del alumnado a la vez que debe estar dispuesto a escucharlo y tenerlo en cuenta, lo que implica reconocer, una vez más, su protagonismo.

Desde una perspectiva inclusiva, Agut (2010) propone las siguientes recomendaciones para que las actividades de evaluación inicial contribuyan a la mejora del aprendizaje y la participación de todos los alumnos:

- Presentar las actividades segmentadas de forma gradual: de lo más importante a lo más abstracto, de las que suponen mayor ayuda

pedagógica, y aumentar progresivamente la dificultad en la resolución de las tareas.

- Potenciar la participación activa y la mejora de la autonomía personal y social del alumnado a través del autoconocimiento y la autorregulación del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, de sus necesidades educativas y de sus dificultades.
- Ofrecer la posibilidad de practicar en muchas ocasiones y a partir de tareas diversas lo que después se va a requerir. Presentar actividades en formatos variados que permitan diversidad en la evaluación.
- Que el alumnado tenga claro los objetivos que debe lograr respecto a contenidos, capacidades y competencias que van a ser evaluados.
- Alternar actividades individuales y grupales para promover el trabajo cooperativo y facilitar la atención a la diversidad entre los iguales.
- Que el profesor tome el rol de orientador y guía a lo largo del proceso.
- Que el alumnado y profesorado en general sean conscientes de que los criterios de evaluación deben ser ajustables a las necesidades educativas presentadas por el alumnado. Del mismo modo, los criterios de evaluación deben ser informados y compartidos por todos los participantes en el mismo proceso de E-A (alumnos y profesores, a lo que yo añadiría la familia).

2. Evaluación formativa: durante el proceso de enseñanza y aprendizaje

La evaluación formativa es la que tiene más incidencia en la construcción de los aprendizajes del alumnado, es la clave a la hora de afrontar el reto de aplicar una evaluación inclusiva, por su potencial pedagógico para regular y mejorar el aprendizaje y la enseñanza, respetando la diversidad de los alumnos.

Los instrumentos que se utilicen para llevarla a cabo deben favorecer la regulación de ambos procesos, y de ahí su dificultad. En esta línea, Allal (1999) cita, entre otros, los siguientes obstáculos con los que puede encontrarse el docente a la hora de desarrollar su tarea de evaluación formativa en la educación secundaria:

- Programas excesivamente cargados.
- Pocas horas de enseñanza con cada grupo de alumnado.
- Demasiado alumnado por profesor o profesora (ratio).
- Función selectiva de la enseñanza secundaria.
- Exigencia de boletines y notas.
- Pruebas externas comunes a todos los centros.
- Falta de motivación del profesorado para realizar trabajo suplementario.
- Actitud negativa del alumnado hacia la asignatura.
- Falta de instrumentos de evaluación formativa válidos y utilizables.

Giné y Parcerisa (2007) insisten en que para que la evaluación formativa cobre pleno sentido, profesorado y alumnado deben aprender, en la secundaria, a compartir su significado y su función. Apuntan que los instrumentos utilizados para llevar a cabo dicha evaluación deben:

95

- Ayudar al alumnado a gestionar sus errores, lo que supone reconceptualizar el error, evitando su connotación negativa y convirtiéndolo en una oportunidad para aprender y que hay que aprender a identificar.
- Ayudar al alumnado a reforzar sus éxitos y sus aciertos.
- Informar al profesorado de los problemas y errores más habituales del alumnado.
- Informar al profesorado de cuáles son los obstáculos que dificultan el progreso del alumnado.
- Ayudar a identificar las estrategias de enseñanza que más ayudan al alumnado a progresar.

Agut (2010) formula que las actividades de evaluación formativa, a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, han de:

- Fomentar la participación activa y la autonomía personal de todo el alumnado, alternando tareas individuales y grupales.
- Fomentar la toma de conciencia del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Plantear diferentes niveles en la participación y en la resolución de las tareas (para garantizar el éxito y la participación de todo el alumnado).
- Utilizar diferentes materiales, soportes y recursos para la resolución de las tareas de aprendizaje y de evaluación.
- Ser presentadas usando lenguajes diversos (gráfico, simbólico, oral, escrito, gestual, manipulativo, pictogramas,...).
- Que el tiempo de resolución de la tarea sea flexible para cada alumno y alumna, dando la opción, si cabe, de realizar la tarea de forma fraccionada.
- Que nos den indicadores para evaluar tanto el proceso docente, como indicadores de la evolución del aprendizaje del alumnado.

96

3. La evaluación sumativa: después del proceso de enseñanza y aprendizaje

Con demasiada frecuencia la evaluación del aprendizaje del alumnado se asocia únicamente a esta función sumativa, la de decidir y certificar unos resultados finales, cubriendo así su función social y acreditativa.

La evaluación sumativa debería tener en cuenta todo el proceso, no momentos finales y puntuales, de lo contrario se asocia a decisiones que poco pueden contribuir a la mejora del aprendizaje o de la enseñanza.

Giné y Parcerisa (2007) hablan de la evaluación sumativa como la evaluación que, al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje (al terminar una unidad didáctica o un tema, al final de un trimestre,...) permite hacer un balance sobre el progreso de cada alumno y alumna, así como del grupo en general; ha de permitir al alumnado concluir su proceso de aprendizaje, como parte final del mismo y no como algo independiente y con una única función: la acreditativa.

Es en este momento en el que el uso del examen se presenta, en la mayoría de ocasiones, como un instrumento que monopoliza la recogida de información y la

toma de decisiones, por lo que es necesario replantearse la posibilidad de utilizar otros instrumentos que contribuyan a continuar el proceso; es decir, que permita al alumnado de educación secundaria aprender a aprender y a regular su propio proceso respecto a los objetivos de aprendizaje, para alcanzar la autonomía y la madurez que se plantean como finalidades a alcanzar en esta etapa.

Las actividades de evaluación sumativa, para contribuir al aprendizaje y la participación de todo el alumnado, según Agut (2010) han de:

- Evaluar tanto el proceso como los resultados obtenidos por el alumnado. Puede realizarse individual o grupalmente. La devolución de la corrección debe ser interactiva entre profesores y alumnos.
- Supone siempre una recogida de información con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (planificar, actuar, mejorar).
- Los criterios de redacción de los informes de evaluación entregados a las familias deben mantener una estrecha relación con los criterios de evaluación y las competencias propuestas para cada alumno y alumna. Es necesario también mantener una coherencia entre evaluación y acreditación en función del progreso realizado por cada uno.
- Ofrecer, siempre que sea posible, el mismo modelo de informe para el alumnado que presenta NEE que para el resto. Se especificará de forma complementaria la información sobre el trabajo y los logros que dicho alumnado ha ido realizando en función de sus capacidades y de los objetivos establecidos en su Plan Individual (en muchos casos todavía se habla de adaptación curricular individual o ACI).

97

Un asunto que es motivo de discusión y de debate es la relación entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Esta preocupación y dilema en la relación y uso de ambas evaluaciones, conduce a Pellegrino, Chudowsky y Glaser (2001) a utilizar el concepto de coherencia para hablar acerca de cómo puede hacerse para que se respalden mutuamente la evaluación formativa y la sumativa en el aula.

Del mismo modo, estos autores utilizan el término de coherencia para referirse a la relación entre la evaluación realizada en clase y las evaluaciones externas, puesto que estas últimas afectan a la práctica docente y a los resultados del alumnado.

Las circunstancias actuales de nuestro sistema educativo y de las políticas educativas que se pretenden implantar difícilmente permitirán difuminar la función final de la evaluación educativa: la de certificar unos resultados para clasificar al alumnado según su rendimiento académico. Ante esta realidad, cabe aceptar que ambas evaluaciones pueden llegar a ser complementarias si se utilizan de manera coherente con los fines de la educación, si bien cabe reconocer que la función formativa debe guiar a la sumativa en todo momento.

Para que los docentes sean eficaces en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, deben comprobar constantemente la comprensión que éstos vayan logrando y no sólo resultados finales.

Si verdaderamente se quiere llevar a cabo un modelo evaluador que contribuya a la Inclusión de todo el alumnado, la evaluación inicial, formativa y la sumativa deben compartir y unirse en un propósito común, el progreso de todos los alumnos. Es necesario, pues, replantearse cómo se está aplicando e integrando cada una de ellas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, qué metodologías e instrumentos de recogida de información se están empleando y cómo se transmite al final esta información al alumnado y a las familias y para qué se va a utilizar dicha información.

Para finalizar este apartado, y a modo de síntesis, se podría afirmar que el profesorado, para aplicar una evaluación que contribuya a la Inclusión de todo el alumnado, debería:

- Contemplar la diversidad como principio fundamental y como eje vertebrador de su práctica.
- Dar a la evaluación una finalidad inclusiva, en tanto que oriente su planteamiento hacia la consecución del máximo rendimiento/aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, haciendo hincapié en sus logros, detectando las barreras y poniendo en marcha las medidas, apoyos, estrategias y recursos necesarios para ello.
- Aplicar en el aula una evaluación formativa, integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y orientada hacia la comprensión y la mejora.
- Dotar a la evaluación inicial y final de un sentido formativo, en tanto que deben apoyar igualmente el proceso de enseñanza y aprendizaje y aportar información útil de cara a mejorarlo.

- Utilizar la evaluación como un medio que garantice el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias básicas.
- Aplicar en el aula instrumentos de evaluación diversos y flexibles que respeten los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y, en definitiva, la diversidad del alumnado. Como plantea Watkins (2007), se trataría de poner en marcha toda una serie de métodos y estrategias que permitan recoger información fidedigna del aprendizaje de un alumno relativa a aspectos académicos y no académicos.
- Dar a la evaluación un enfoque colaborativo, que facilite la comunicación entre el profesorado y el alumnado y entre todos los miembros de la comunidad educativa, en la constante búsqueda de respuestas y ayudas que apoyen la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

3.5. Orientaciones normativas: atención a la diversidad y evaluación en la etapa de la ESO

99

La etapa de la ESO tiene sus orígenes en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE en adelante), en un intento de atender al principio de comprensividad de la educación. Por este motivo se amplía la educación básica y obligatoria hasta los 16 años. En cuanto a la evaluación, será también a partir de los años 90, con la implantación de la LOGSE, cuando la evaluación será sometida a debate, en un intento de replantearse su marcado carácter objetivista, conductista y medible impuesto por la Ley General de Educación (LGE) de 1970, en la que la evaluación del rendimiento del alumnado atendía a criterios cuantitativos y, en consecuencia, las pruebas objetivas traducidas en exámenes los únicos instrumentos fiables.

Por su parte, la LOE estableció como finalidad de la ESO:

Lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico, así como desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo, prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (Capítulo III, artículo 22).

Además, la LOE remarca que en esta etapa ha de prestarse especial cuidado a la orientación educativa y profesional del alumnado y que ha de organizarse de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad.

La LOMCE mantiene gran parte del desarrollo normativo de la LOE en cuanto a los principios generales, objetivos y principios pedagógicos de la ESO.

En relación a los objetivos, la LOMCE añade un “artículo 23 bis” estableciendo que la ESO se organiza en materias (en lugar de por cursos) y que comprende dos ciclos, el primero de tres cursos y el segundo de uno. El segundo ciclo o cuarto de la ESO tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico.

Las principales diferencias entre ambas leyes se presentan en los artículos 24 y 25 de la LOE referente a la organización de los diferentes cursos de la ESO. En la LOMCE se reducen las materias, dando total hegemonía a las troncales y estableciendo diferencias entre lo académico y lo aplicado, así como la doble opción en 4º de la ESO:

- Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.
- Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

La novedad a destacar sería la modificación total del artículo 27 de la LOE que hace referencia a los Programas de diversificación curricular que pasan a llamarse en la LOMCE Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, dirigidos preferentemente a aquel alumnado que presente dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo.

3.5.1. De la LOE a la LOMCE

En su preámbulo, la LOE expone que en los comienzos del siglo XXI la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. La calidad y la equidad se erigen como dos principios indisociables. La atención a la diversidad pasa a ser el principio fundamental que debe regir la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

A fin de garantizar la equidad, la LOE dedica el título II a abordar los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena Inclusión e integración.

Se remarca que el principio de Inclusión ha de regir la respuesta educativa, entendiendo que únicamente de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. Se reconoce que la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado y que la diversidad debe ser, junto a la Inclusión, un principio y no una medida que corresponde a la necesidad de unos pocos.

Es a partir de la promulgación de la LOE cuando se da un paso en firme, a nivel legislativo, en cuanto al reconocimiento de la Inclusión y la atención a la diversidad como principios clave para conseguir un principio general, la equidad, y este hecho se debería plasmar y hacer realidad en las políticas educativas de los centros, y guiar las líneas de actuación, organización y gestión de los mismos, favoreciendo prácticas que se apoyen en este principio y que estén en la base de cualquier justificación tanto burocrática como práctica y, en definitiva, en todos los niveles de concreción curricular.

Por lo que respecta a la atención a la diversidad, la LOMCE reconoce expresamente la heterogeneidad y el derecho de todo el alumnado a recibir una educación adaptada a su individualidad. De forma específica, en el capítulo XV de su preámbulo (art. b) habla de equidad y de igualdad de oportunidades para alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad, a través de una la educación inclusiva y de la igualdad de derechos y oportunidades para todos.

A pesar de ello, ha sido duramente criticada por no cumplir con estos propósitos, sino más bien por priorizar propuestas educativas a todos los niveles que aumentan la desigualdad y la exclusión del alumnado con menos recursos. No menos cuestionable es su consideración de la repetición como una medida de atención a la diversidad.

Inciendo ahora en la evaluación, la LOE se propuso como objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza a través de la evaluación. En su artículo 28, del Título I, denominado “Evaluación y promoción” estableció que:

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.
2. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de esta etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones de la obtención del título al final de la etapa serán adoptadas de forma colegiada igualmente por el conjunto de profesores del alumnado respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa.
3. Los alumnos promocionaran de curso cuando hayan superado los objetivos de las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción de un alumno con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, se considere que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica. En todo caso, las Administraciones educativas regularán las actuaciones del equipo docente responsable de la evaluación.
4. Para facilitar la recuperación de las materias con evaluación negativa, las Administraciones educativas regularán las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias.
5. Los alumnos que promocionen sin haber superado todas las materias seguirán programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo.
6. El alumno/a podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa.
7. En todo caso, las repeticiones se planificarán de manera que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades del alumno/a y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas.
8. Los alumnos que al finalizar el cuarto curso de la ESO no hayan obtenido la titulación porque no hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos

de la etapa, podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado.

9. Los alumnos que cursen programas de diversificación curricular serán evaluados de conformidad con los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados cada uno de los respectivos programas.

La LOMCE no deroga totalmente determinados artículos de la LOE pero el referido a la evaluación y la promoción así como el de evaluación de diagnóstico (LOE, arts. 28 y 29) son modificados por completo.

En el artículo 28 de la LOMCE se concreta que la evaluación:

1. Será continua, formativa e integradora, para lo que se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de la realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.
2. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas colegiadamente por el conjunto de profesores del alumno o alumna, atendiendo al logro de los objetivos y al grado de adquisición de las competencias correspondientes. Promocionaran de curso si han aprobado todas las materias o si tienen evaluación negativa en dos materias como máximo. Repetirán cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias, o si tienen evaluación negativa en dos materias que sean Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas de forma simultánea.
3. Las Administraciones educativas regularán las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias con el fin de facilitar la recuperación de las materias con evaluación negativa.
4. Quienes promocionen sin haber superado todas las materias deberán matricularse de las materias no superadas, seguirán los programas de refuerzo establecido por el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo.
5. El alumno o alumna podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en tercero o cuarto curso, se prolongará un año el límite de edad a

la que se refiere el apartado 2 del artículo 4 de la LOE. Excepcionalmente, un alumno o alumna podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

6. Las repeticiones se establecerán de manera que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades del alumno o alumna y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas.
7. Las Administraciones educativas establecerán las medidas de refuerzo educativo, con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) a fin de facilitar que todo el alumnado logre los objetivos y alcancen el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes.
8. Una vez cursado el primer ciclo de la ESO, así como una vez cursado segundo curso cuando el alumno o alumna se vaya a incorporar de forma excepcional a un ciclo de Formación Profesional Básica, se entregará a los alumnos y alumnas un certificado de estudios cursado.

104

Por otro lado, la Evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria queda legislada de la siguiente manera (art. 29):

1. Al finalizar cuarto curso, el alumnado realizará una evaluación individualizada por la opción de enseñanzas académicas o por la de enseñanzas aplicadas, en la que se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación las materias establecidas en este apartado.
2. El alumnado podrá realizar la evaluación por cualquiera de las dos opciones, académica o aplicada, con independencia de la opción cursada en cuarto de la ESO, o por ambas opciones en la misma ocasión.
3. Se podrán presentar a esta evaluación los alumnos y alumnas que hayan obtenido bien evaluación positiva en todas las materias, o bien negativa en un máximo de dos materias siempre que no sean simultáneamente Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, teniendo a estos efectos la misma consideración la materia Lengua Cooficial y Literatura en aquellas Comunidades Autónomas que posean lengua cooficial.

4. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establecerá para todo el Sistema Educativo Español los criterios de evaluación y las características de las pruebas, y las diseñará y establecerá su contenido para cada convocatoria.
5. La superación de esta evaluación requerirá una calificación igual o superior a 5 puntos sobre 10.
6. Los alumnos y alumnas que no superen la evaluación por la opción escogida, o que deseen elevar su calificación final de la ESO, podrán repetir la evaluación en convocatorias sucesivas, previa solicitud. Se celebrarán al menos dos convocatorias anuales, una ordinaria y otra extraordinaria.

En resumen, tal y como está legislado, la atención a la diversidad tanto en la LOE como en la LOMCE se han regido por el principio de Inclusión, y éste, a su vez se considera un criterio de calidad.

La evaluación y la atención a la diversidad son consideradas piedras angulares para garantizar la adecuación de la educación a las necesidades y características del alumnado y su accesibilidad al currículum en el marco de su derecho a una educación básica.

105

A pesar de ello, la LOMCE no es en absoluto una ley educativa que se ponga al servicio de todo el alumnado, sino que pretende responder ante la diversidad con medidas basadas en la clasificación del alumnado y en su selección. De igual manera, se interpreta una evaluación con una marcada finalidad sumativa que potencia el valor de los resultados y la certificación, en detrimento del proceso formativo que debería predominar en el sistema educativo; o lo que es lo mismo, la función social se antepone a la pedagógica.

La comparación se presenta como un criterio por el que los centros deben guiarse, y las evaluaciones tanto internas como externas se pretenden regir por indicadores internacionales, lo que difícilmente va a suponer un facilitador para aquellos centros que tienen como objetivo atender a la diversidad.

Parece lógico pensar que este tipo de política no ayuda a la consolidación de culturas y prácticas inclusivas, ya sea por el mero hecho de poner al alcance de algunos docentes la coartada para seguir resistiéndose al cambio.

Sin embargo, cuando la profesionalidad domina entre el profesorado, pone en marcha estrategias para sortear las normas que van en detrimento del derecho a una educación de calidad para todos.

Capítulo 4

**Líneas de investigación sobre la evaluación del aprendizaje
del alumnado**

Los capítulos anteriores han tenido como principal objetivo enmarcar el estudio en el sí de un cuerpo teórico en torno a las dos cuestiones centrales de la presente tesis: la evaluación del aprendizaje del alumnado, haciendo especial hincapié en la función formativa, y la Inclusión, como enfoque hacia el que orientar la práctica tanto del proceso de enseñanza y aprendizaje como la evaluación, en cuya base está la idea principal de atender a la diversidad del alumnado para garantizar su plena presencia, participación y progreso.

Este capítulo tiene como objetivo enriquecer los anteriores, ahondando en diversos estudios sobre prácticas educativas inclusivas y la evaluación; factores asociados al rendimiento del alumnado; las actitudes y la formación docente como elementos clave para avanzar hacia respuestas inclusivas para todos.

La revisión de las investigaciones más relevantes, si bien se ha realizado de forma intensiva en la primera fase del estudio, se ha mantenido a lo largo de todo el proceso. Dado que el volumen de referencias sobre el tema de la investigación resultaba muy elevado, se hizo un trabajo progresivo de concreción de los descriptores (o palabras clave) para facilitar la búsqueda en las bases de datos.

109

En las sucesivas revisiones, se seleccionaron los documentos cuya temática de investigación tenía mucho que ver con la de la tesis o se aproximaba a sus planteamientos.

Se han consultado principalmente las siguientes bases de datos y fuentes, de acuerdo a un criterio temporal (aproximadamente los 10 últimos años): ISOC; Dialnet; REDINED; Teseo-TDR; Redalyc; MEC-MECD⁵ y ERIC. Y las palabras clave establecidas para iniciar la búsqueda han sido: evaluación y ESO; atención a la diversidad en la ESO y evaluación del aprendizaje; evaluación del aprendizaje en la ESO e Inclusión; rendimiento escolar y evaluación; formación docente en la ESO e Inclusión; evaluación en la ESO y formación docente; evaluación del aprendizaje en la ESO y prácticas inclusivas.

Cabe señalar que al intensificar la búsqueda correlacionando los descriptores o palabras clave “evaluación del aprendizaje” e “Inclusión” gran parte de las referencias remitían a las aportaciones de la AEDNEE. De ahí que su contribución tanto teórica como práctica a la definición y aplicación de prácticas educativas inclusivas y la

⁵ Ministerio de Educación-Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

evaluación inclusiva, se haya tenido muy en cuenta por su vinculación e importancia con el tema de estudio.

Las líneas de investigación que se exponen seguidamente se han organizado en los siguientes apartados:

- Evaluación y prácticas inclusivas en la etapa de la ESO.
- Cuestiones asociadas al rendimiento académico: fracaso escolar, repetición de curso y abandono prematuro.
- La formación y las actitudes docentes.

4.1. Evaluación y prácticas educativas inclusivas en la etapa de la ESO

La atención a la diversidad en la etapa de la ESO es un tema complejo, de manera que si la educación inclusiva parece tener un mayor recorrido en primaria, en secundaria es menor. Surgen serios problemas, debido principalmente a la especialización de las áreas y a las distintas estrategias organizativas de los centros, situación que se refuerza en el caso del alumnado con NEE debido a que generalmente la diferencia entre éstos y sus compañeros se incrementa con la edad (Meijer, 2005).

Por este preciso motivo es fundamental conocer aquellas experiencias que han demostrado ser eficaces a la hora de mejorar la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, sobre todo del que presenta mayor riesgo de exclusión. Más relevante aún resulta esta cuestión en el estado español, ya que como sostienen Martínez, De Haro y Escarbajal (2010) los cambios escolares que exigen una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido. Esto hace necesario estudios que muestren evidencias de los procesos de cambio en las prácticas educativas.

De ahí la importancia de la perspectiva investigadora del movimiento inclusivo (Parrilla, 2002) ya que como señala Escudero (2009) la identificación, análisis, valoración y discusión sobre buenas prácticas representa una línea teórica y práctica contra la exclusión, más aún cuando sus resultados se aplican a diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas.

Asimismo, González y Palomares (2012) defienden un planteamiento contextualizado y situado que debería adoptar esta línea de investigación, dada la necesidad de

desarrollar un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambios escolares bajo el paradigma de la educación inclusiva en el siglo XXI.

A nivel europeo, una de las aportaciones más importantes en el análisis de prácticas inclusivas, incluida la evaluación, son los trabajos realizados en el marco de la AEDNEE.

En primer lugar, cabe destacar el proyecto “Educación Inclusiva y prácticas en el aula en Educación Secundaria” (2003-2005) centrado en el alumnado entre los 11 y los 14 años. Este estudio se basó en:

- Una profunda revisión bibliográfica internacional.
- El análisis de estudios de casos de buenas prácticas en 14 países europeos (Alemania, Austria, Dinamarca, España, Francia, Holanda, Irlanda, Islandia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza) en los que el principal objetivo fue *cómo funcionaba y qué era necesario para que funcionara* una buena práctica para ser considerada inclusiva. Se acordó que los países seleccionarían dos ejemplos prácticos, uno de los cuales estaría relacionado con los enfoques o estrategias didácticas para alumnos con mal comportamiento y otro que atendieran principalmente a los aspectos curriculares. Se describieron no sólo las características del programa, sino también el contexto y las condiciones (especialmente las que se consideraran necesarias para implementar y mantener el programa). Tanto las condiciones como los diferentes contextos podían depender de varios factores: *el profesorado* (las destrezas y conocimientos necesarios para él/ella y también las actitudes y motivación necesarias), *el aula*, *el centro*, *el equipo docente*, *los servicios de apoyo*, *temas políticos y económicos*, etc.
- Se llevaron a cabo visitas de expertos de la AEDNEE a cinco países en el verano de 2003 (Luxemburgo, Noruega, España, Suecia y Reino Unido).
- Se llevaron a cabo debates en los que también participaron dichos expertos y los Coordinadores Nacionales de la Agencia.

Tanto la metodología como los resultados del estudio bibliográfico se describieron ampliamente en la publicación *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in*

Secondary Schools (Middelfart, 2004)⁶. A continuación se presentan los resultados finales del proyecto (Meijer, 2005), que se agruparon en los siguientes factores que parecen ser eficaces para la aplicación de la educación inclusiva en la etapa de la Educación Secundaria:

- *Enseñanza cooperativa*: el profesorado necesita cooperar y recibir un apoyo práctico y flexible de distintos profesionales tanto del propio centro como externos, para abordar los temas de flexibilidad, programación adecuada, cooperación y trabajo en equipo. Con ello también se evita el aislamiento del profesorado.
- *Aprendizaje cooperativo*: la tutoría en grupos es efectiva en aspectos cognitivos, sociales y emocionales. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente en un sistema de agrupamientos flexible y bien planificado, se benefician del aprendizaje conjunto.
- *Solución cooperativa de conflictos* como herramienta eficaz para los profesores que necesitan ayuda para la Inclusión de alumnos con problemas de comportamiento a la hora de reducir la cantidad y la intensidad de las interrupciones durante las clases. Se comprobó la eficacia de elaborar normas claras, acordadas con todos los alumnos, incluidos los incentivos adecuados.
- *Agrupamientos heterogéneos*: cuando se trata con la diversidad de alumnado en el aula, es necesario realizar agrupamientos heterogéneos y aplicar estrategias pedagógicas más personalizadas.
- *Enseñanza eficaz*: las intervenciones mencionadas deberían aplicarse dentro de un enfoque general donde la educación se base en la evaluación y las altas expectativas. Todos los alumnos, incluidos los que tienen NEE, muestran mejoras en su aprendizaje con un control, un diagnóstico y una programación y una evaluación sistemáticos de su trabajo. El currículum se puede variar según las necesidades individuales mediante una Adaptación Curricular (AC), que debe realizarse en el seno del currículum ordinario.
- *Sistema de aulas de referencia*: en algunos centros la organización de los grupos había cambiado drásticamente. Los alumnos permanecían en un área común consistente en dos o tres aulas donde se les impartía casi todas las materias.

⁶ www.european-agency.org

Un pequeño grupo de profesores era el responsable de su educación en estas aulas de referencia.

- *Formas alternativas de enseñanza:* para apoyar la Inclusión del alumnado con NEE se aplicaron varios modelos basados en las estrategias de aprendizaje, en programas que pretendían enseñar a los alumnos cómo aprender y resolver problemas. Asimismo, aseguraron que cuanta más responsabilidad se les diera a los alumnos sobre su propio aprendizaje, mayor sería el éxito de la Inclusión en secundaria.

Como aspecto a destacar, en el informe también se establecieron las siguientes condiciones para la Inclusión en las aulas y en los centros de la ESO:

- En relación al *profesorado*: sus actitudes positivas hacia la diversidad, que fomenten en el alumnado el sentimiento de pertenencia; la implementación de estrategias didácticas adecuadas; la reflexión personal, el diálogo y el trabajo en equipo (tiempo para la reflexión).
- En relación al *centro*: crear una estrategia de centro, posibilitar una estructura de apoyo flexible y desarrollar el liderazgo de los equipos directivos.
- En relación a las *condiciones externas*: implementar una política nacional clara; desarrollar un liderazgo visionario en la comunidad que favorezca la Inclusión en cualquier recurso que atienda al alumnado, y crear una coordinación regional para dar apoyo especializado y psicopedagógico a la Inclusión en las aulas y en los centros.

Como consecuencia de este estudio, todos los países integrantes de la AEDNEE destacaron el empleo de la evaluación en los centros inclusivos como un asunto crucial en relación al desarrollo de la educación inclusiva en general, por lo que se continuó con el proyecto “*Evaluación e Inclusión Educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*”. En este nuevo estudio de tres años de duración (2005-2008) participaron 23 países miembro (Austria; las comunidades flamenca y francófona de Bélgica; los estados federales de Alemania; Chipre; Dinamarca; España; Estonia; Francia, Grecia; Holanda; Hungría; Islandia; Italia; Letonia; Lituania; Luxemburgo; Noruega; Polonia; Portugal; Suecia; Suiza; Reino Unido-Inglaterra y República Checa).

El objetivo básico fue analizar “cómo pasar de una evaluación centrada en los déficits del alumno/a (enfoque médico) a un planteamiento educativo que se sustentara en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que considerara el contexto educativo en que los estudiantes se desarrollan y aprenden” (Watkins, 2007, p.11-12). El motivo de este punto de partida se apoyó en la percepción compartida por todos los países de que el enfoque “médico” de la evaluación aumenta las posibilidades de segregación al incidir en las “deficiencias” del alumno, mientras que un enfoque educativo de la evaluación puede incrementar las posibilidades de inclusión al considerar los valores del alumno y aplicar la información de la evaluación directamente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Los objetivos específicos que se plantearon fueron:

- Desarrollar un conocimiento basado en la información sobre normativas y prácticas en evaluación de los países participantes.
- Estudiar ejemplos innovadores de teoría y práctica eficaces sobre evaluación y destacar recomendaciones y líneas básicas de evaluación en centros inclusivos.

114

Un aspecto fundamental que se tuvo en cuenta para el desarrollo del proyecto fue la diferencia entre “evaluación y *assessment*”, puesto que en muchos de los países participantes la diferencia no estaba clara. Para que hubiera unanimidad, se acordó aplicar las definiciones de Keeves (UNESCO, 1994):

- *Assessment* se referiría a las decisiones y juicios sobre el individuo (o en algún caso pequeños grupos) basadas en evidencias de aprendizaje.
- Evaluación se referiría al examen de factores no personales como la organización, los currículos y los métodos de enseñanza.

La primera fase del proyecto examinó la normativa y la práctica de la evaluación en centros inclusivos⁷. Se incluyeron 23 Informes nacionales que describen la normativa y la práctica de la evaluación, una base de datos con información nacional y un informe síntesis en 19 idiomas.

La segunda fase del proyecto de la Agencia examinó cómo puede aplicarse la evaluación inclusiva explorando tres aspectos interconectados: el apoyo al

⁷ Los principales resultados de esta fase están disponibles en: www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml

profesorado, la organización escolar y los métodos e instrumentos necesarios para involucrar a los distintos agentes en los procesos de evaluación.

Como principales aportaciones del proyecto cabría destacar:

- El acuerdo acerca de la definición, los principios, los objetivos y los métodos de la evaluación inclusiva (desarrollados como parte del cuerpo teórico en el capítulo 2).
- La diferencia entre “evaluación para el aprendizaje” y “evaluación del aprendizaje” con el objetivo de resaltar las dos funciones básicas de la evaluación y su repercusión en el rendimiento del alumnado, de manera que “la evaluación para el aprendizaje” se consideraría como un tipo cualitativo de proceso evaluador, siempre refiriéndose a la evaluación formativa o continua (aludiendo a procesos evaluadores que proporcionan a los profesores información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado y les guía en la planificación del proceso de enseñanza); mientras que la “la evaluación del aprendizaje” buscaría la rendición de cuentas en tanto que muestra lo ya conseguido, memorizado y asimilado y presenta una instantánea de una situación puntual y actual.

115

Finalmente, los resultados del proyecto permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

- Que para aplicar una evaluación inclusiva no hay fórmulas maestras que funcionen en todos los centros escolares o en todas las situaciones.
- Que el principal cambio hacia la aplicación de una evaluación inclusiva depende, principalmente, de la cultura del centro escolar (o sistemas de valores compartidos) y de las políticas educativas (u organizaciones) que dirigen el trabajo de los equipos docentes.
- Que la única diferencia en “la evaluación *para* el aprendizaje” del alumnado sin y con NEE reside esencialmente en el tipo de instrumentos y métodos de evaluación/comunicación empleados por el profesorado, no en el sistema de evaluación. Los instrumentos/métodos que favorecen el aprendizaje de todo el alumnado y por tanto la aplicación de una evaluación inclusiva serían: los debates; la observación por parte del profesorado; los cuestionarios; la

autoevaluación; la evaluación entre iguales o coevaluación y el uso de portafolios.

Un tercer proyecto a destacar entre las actividades de la AEDNEE y que tiene cabida en este apartado del estado de la cuestión es el desarrollado bajo el título: *Lograr el éxito de todo el alumnado-Calidad de la Educación Inclusiva* (AEDNEE, 2012b). Este proyecto pretendió avanzar desde el enfoque de la Inclusión y su justificación centrado en el alumnado con NEE, hacia las formas de abordar las políticas y la puesta en marcha de prácticas inclusivas que mejoren el rendimiento y los logros de todos los estudiantes. Si bien durante el proyecto los participantes de todos los países miembro mostraron su preocupación por los colectivos más vulnerables y más susceptibles de tener bajo rendimiento, tuvo como destinatario a todo el alumnado y se basó en la firme convicción de que es necesario erradicar la idea de que algunos estudiantes están abocados al fracaso.

Las bases del proyecto fueron:

116

- Las conclusiones de algunos proyectos monográficos de la Agencia en los que han participado todos los países miembros y los últimos estudios, incluidos los trabajos publicados por organizaciones internacionales como UNESCO, UNICEF y OCDE⁸.
- Los resultados de la conferencia *Lograr el éxito de todo el alumnado* organizada conjuntamente con el Ministerio de Educación de Dinamarca y las autoridades municipales de Odense, en junio de 2012.

En el informe del proyecto se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cómo organizar la atención a la diversidad en un contexto inclusivo sin emplear las “etiquetas”?
- ¿Cómo supervisar y evaluar mejor los resultados de estos estudiantes para garantizar que se da respuesta a sus necesidades?

Teniendo en cuenta los diferentes proyectos llevados a cabo por la Agencia, las últimas investigaciones internacionales, los materiales, resultados, seminarios y los debates de la conferencia *Lograr el éxito de todo el alumnado*, se identificaron los

⁸ OECD en inglés.

siguientes temas como fundamentales para alcanzar el logro de todo el alumnado sin excepción:

1. La colaboración entre política y la práctica: para apoyar y hacer participar a todo el alumnado se debería garantizar tanto en la política como en su aplicación práctica, una estrecha colaboración entre los servicios de educación, salud, servicios sociales y otras entidades u organismos que puedan contribuir a tal fin, lo que supone, en suma, la cooperación entre todos los implicados en su educación, lo que a su vez garantizaría una respuesta coordinada y un uso eficaz de los recursos disponibles.
2. Apoyar a los directivos de los centros educativos y del sistema para que éstos puedan poseer la visión y las habilidades necesarias para establecer unos valores positivos y desarrollar un liderazgo adecuado para la práctica inclusiva. La planificación de las respuestas a las necesidades de todo el alumnado debería formar parte integral de los procesos educativos, que deberían organizar todas las prioridades de forma coherente. Asimismo, es necesario cambiar de un liderazgo vertical a un liderazgo distributivo que ponga el acento en el trabajo en equipo y en la resolución de conflictos de manera colaborativa.
3. Apoyar la autoevaluación y la evaluación entre iguales (la coevaluación) para apoyar la responsabilidad de la Inclusión, de modo que los interesados perciban dicha responsabilidad como parte de su aprendizaje y no como una imposición externa, avanzando así hacia una mayor equidad. Para esto es necesario medir los progresos de todo el alumnado en función de qué es de valor para ellos a la hora de garantizar la coherencia y reforzar las prácticas y los valores inclusivos.
4. Personalizar escuchando a los alumnos, ya que hay una firme convicción de que las opiniones de éstos es básica a la hora de definir la política y la práctica educativa inclusiva.
5. Individualizar trabajando de forma más cercana a los protagonistas y reconocer la necesidad de sistemas de evaluación flexibles, al margen de las pruebas estandarizadas.
6. La formación profesional para la educación inclusiva, ya que los docentes deben ser partícipes activos de los cambios en el sistema/centro educativo,

por lo que sus competencias profesionales deberían desarrollarse tanto en la formación inicial como en el aprendizaje permanente. El profesorado debe desarrollar los valores, actitudes, competencias, conocimiento y comprensión necesarios para garantizar el aprendizaje y la participación plena de todo el alumnado en todas las aulas.

7. La aplicación de enfoques pedagógicos para todos. En la revisión de los estudios de la Agencia y de las investigaciones internacionales, se evidencia que existen enfoques pedagógicos que benefician a todo el alumnado, como por ejemplo el trabajo cooperativo. En este sentido, Florian y Black-Hawkins (2011) destacan que:

Lo que de manera normal está al alcance de todo el alumnado supone una complicada tarea pedagógica que precisa de un cambio desde el enfoque que sirve para la mayoría de los alumnos (con elementos y puntos adicionales para algunos) hacia uno que implica el desarrollo de una rica comunidad de aprendizaje caracterizada por las oportunidades de aprendizaje suficientemente disponibles para todos (p. 814).

118

Además de las aportaciones de la AEDNEE en cuanto a prácticas educativas y evaluación inclusiva cabe reseñar a nivel nacional otras experiencias e investigaciones.

García, Pastor, Juárez y García (2011) llevaron a cabo un estudio de caso en 2º curso de la ESO en un centro pionero de la Comunidad de Madrid en el empleo de metodología inclusiva. La finalidad del estudio fue compartir la experiencia de prácticas inclusivas y a la vez evaluar el grado de inclusividad de dicho centro. Se definió como un estudio descriptivo basado en:

- La observación a partir del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002): se seleccionaron aquellos indicadores del *Index* que pudieran ser verificados por observación y se redactaron en total 87 ítems. Se optó por una escala de 4 puntos donde: (1) era “No, Nunca, en ínfima medida”; (2) “Poco. Algunas veces”; (3) “Sí, en buena medida” y (4) “Siempre, en abundancia. Muchas veces”. La observación se realizó durante los meses de abril y mayo del curso 2009-2010.
- El análisis documental (documentos del centro, planificaciones docentes y producciones del alumnado).

- La recogida de información a través de preguntas informales a alumnos/as, profesores/as y otras fuentes que pudieran ser consultadas de forma casual.

Para el análisis de la información se optó por una doble triangulación:

- De observadores/as: en cada observación estuvieron implicados al menos dos, cuyas visiones fueron contrastadas posteriormente.
- De fuentes de información: para cada indicador se recogió información de al menos dos fuentes (profesorado, alumnado, documentales...).

Además de constatarse que se trataba efectivamente de un centro innovador en la aplicación de prácticas inclusivas, los resultados del estudio en relación a la evaluación apuntaron:

- Que la evaluación constituía, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, un elemento vertebrador.
- Que la evaluación era continua y en cada reunión los profesores hacían un repaso general y particular de la marcha de la unidad didáctica, lo que les permitía ajustar los contenidos y actividades de las siguientes sesiones.
- Que los exámenes se repartían a los alumnos para que así pudieran revisar sus fallos y hacer las preguntas que estimaran oportunas. Los profesores corregían con ellos los errores habituales en cada grupo aprovechando, una vez más, el error como recurso educativo.
- Que en las evaluaciones se valoraban procedimientos, actitudes y contenidos. De esta forma la nota final reflejaba no sólo el rendimiento sino también el esfuerzo y la actitud de cada alumno/a.
- Que para el alumnado con NEE se creaba una evaluación centrada en sus capacidades y en los casos en los que hubiera adaptaciones curriculares significativas se hacía a partir objetivos concretos que se les marcaban según sus posibilidades.
- Que los profesores se preocupaban constantemente por motivar al alumnado y potenciar su participación, intentando lograr que estuvieran orgullosos de sus propios logros, introduciendo cambios inesperados para estimular su interés.

- Que en general los profesores se regían por las posibilidades de cada alumno, valorando los esfuerzos y capacidades que tuvieran, lo que hacía que todos se sintieran inmersos, partícipes, protagonistas, miembros del aula y del centro.

Respecto a las prácticas educativas inclusivas en general, las conclusiones finales apuntaron:

1. Que un aspecto clave para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas en los centros no es tanto la disponibilidad de recursos, como la actitud positiva y proactiva de sus miembros, la coordinación y la autodisciplina a la hora de resolver conflictos en el aula; la implicación y el compromiso por la puesta en marcha de acciones encaminadas a la igualdad de oportunidades; la importancia de la identificación y evaluación de las necesidades individuales así como la planificación de contenidos y actividades diferentes para atender a todo el alumnado.
2. Que los alumnos deben sentirse motivados por las actividades que se les ofrecen, las cuales deben diversificarse de tal forma que todos tengan oportunidad de tener éxito en lo que se les propone y, a la vez, les suponga un reto para avanzar en sus posibilidades.
3. Que la educación inclusiva está presente en la política, en la cultura y en la acción del centro, por lo que se constató un esfuerzo y trabajo común para hacer de la educación una herramienta de cambio social e innovación.

120

Otro estudio a destacar es el de Amores y Ritacco (2012) en la provincia de Granada con el objetivo de buscar e identificar prácticas inclusivas con el alumnado más vulnerable desde el punto de vista socioeducativo. Para ello, tomaron como muestra tres institutos públicos de la ESO ubicados en contextos de exclusión. La elección de los IES se realizó a través de un muestreo intencional homogéneo-restringido y en el caso de los estudiantes se realizó con el criterio de “vulnerabilidad educativa” porque estaban escolarizados en itinerarios o programas específicos para este tipo de situación escolar.

Se utilizó una metodología cualitativa de investigación y se diseñaron dispositivos analíticos para recabar datos documentales y estudios de campo referidos a disposiciones normativas y estructuras administrativas en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como de sus centros educativos y del funcionamiento de prácticas, representaciones y valoraciones de las mismas por parte de los diversos actores.

Como instrumentos de recogida de información se utilizaron la entrevista en profundidad y el examen de documentos. El análisis de los resultados permitió:

- La categorización, clasificación y sistematización de prácticas educativas inclusivas e incluso constatar la aparición de una nueva categoría emergente a partir de los resultados del alumnado fruto de la aplicación de estas estrategias pedagógicas.
- Se pudo constatar cómo en estos centros, en la categoría de prácticas inclusivas de enseñanza y aprendizaje, las intenciones debían dirigirse a lo que se hace en el aula, es decir, precisamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje (agrupaciones del alumnado, el diseño y la planificación de la enseñanza, etc.) reconociendo la importancia de que el alumnado tenga un papel activo en dicho proceso, para garantizar el éxito de dichas prácticas.

Las conclusiones finales fueron que:

- Promover la participación mediante estrategias de diálogo y comunicación es un indicador de actuaciones pedagógicas inclusivas, así como el buen clima de aula y de las relaciones personales creadas.
- En lo referente al profesorado, diseñar unidades y proyectos didácticos innovadores atractivos para el alumnado se sitúa entre las prácticas identificadas como inclusivas, al igual que su alta expectativa en relación al aprendizaje del alumnado en riesgo de exclusión.
- En cuanto a la evaluación y a la mejora de los resultados del alumnado, los docentes dieron mucha importancia a las competencias sociales y a la mejora de los aprendizajes asociados a la creatividad, el interés, el respeto, las actitudes positivas y el hábito de trabajo. También otorgaron gran importancia a la elaboración de un marco evaluativo procesual.
- Finalmente, constataron que la ausencia de una estructura organizativa de centro y la falta de pedagogía o de formación específica del profesorado para poner en marcha prácticas educativas inclusivas, incluida la evaluación, se consideraron como factores que obstaculizan el desarrollo educativo del alumnado en riesgo social y, por tanto, suponen una barrera para la Inclusión.

Fernández (2010) llevó a cabo un estudio en un centro de secundaria catalogado por la Administración Educativa Andaluza como centro de actuación educativa preferente. Su objetivo fue responder al interrogante acerca de qué factores propiciaban buenas prácticas educativas con alumnos en riesgo de exclusión y, por consiguiente, de fracaso escolar. En el diseño metodológico de investigación, de carácter descriptivo, se integraron diversas técnicas cualitativas y cuantitativas para la recolección y análisis de datos:

- Revisión documental (documentos relativos al currículo y organización de las medidas; el análisis de la evaluación y resultados de los estudiantes en el primero y segundo año del estudio, es decir, final de los cursos 2005-2006 y 2006-2007).
- 20 cuestionarios semiestructurados aplicados a los profesores que imparten los diferentes programas de atención a la diversidad.
- 4 entrevistas semiestructuradas a los miembros del equipo directivo.
- 15 observaciones directas en situaciones naturales donde se registra todo el proceso con notas de campo.
- 12 análisis en profundidad de actividades educativas realizadas e informadas por profesores del centro.
- 57 cuestionarios a los alumnos.

122

A partir del análisis de la información, se describieron las siguientes estrategias como eficaces para dar respuesta al alumnado en situación de desventaja:

- Estrategias de planificación: diagnóstico inicial del alumnado que presenta un desfase curricular significativo de dos o más años por parte del Departamento de Orientación.
- Estrategias de organización: organizar las materias por ámbitos e implementar diferentes modelos de tutoría.
- Estrategias de enseñanza: colaboración del profesorado en el aula (dos profesores por aula); aprendizaje entre pares (tutor/tutorado); agrupamientos heterogéneos interactivos; incorporación del mayor número de recursos

posibles en el aula; formación del profesorado; uso y aprovechamiento de materiales adaptados y diversificados; currículum adaptado y diversificado; participación en el centro de toda la comunidad educativa; evaluación basada en criterios claros respecto a lo que hay que aprender y cómo se va a evaluar (el profesorado tiene en cuenta el punto de partida de cada estudiante y lo ayuda en la superación de sus dificultades); evaluación continua y diferenciada que tiene en cuenta: la asistencia a clase; el trabajo realizado en clase; los hábitos y comportamiento; el nivel de conocimiento inicial y adquirido y el aprendizaje por tareas y proyectos.

Siguiendo con esta línea de investigación centrada en el análisis y el estudio de prácticas educativas que pueden contribuir a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado y en definitiva a su Inclusión, destacar el estudio de Rodríguez, Hernández y Rodríguez (2012) en las Islas Canarias, cuya finalidad fue conocer en profundidad la práctica evaluativa cotidiana de los centros canarios en la ESO respecto a la atención a la diversidad, teniendo en cuenta la aplicación de la normativa LOGSE-1990, LOCE-2002 y con referencias a la práctica con la LOE-2006.

123

El objetivo de la investigación fue ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la mejora de la evaluación. El método utilizado fue descriptivo, desde el paradigma orientado a la decisión y al cambio. Como instrumento para la recogida de información se utilizó un cuestionario de 82 ítems que se pasó a 87 centros que impartían la etapa de la ESO, representativos de las siete Islas Canarias, teniendo en cuenta su población, tanto en núcleos urbanos como rurales y con representación de centros públicos, privados y concertados. La muestra fue significativa y representativa. El cuestionario fue cumplimentado por miembros del departamento de orientación, en conjunto por el/la orientador/a, aunque hubo casos en los que fue cumplimentado por el jefe de estudios, director, coordinador de ámbito, etc.

La investigación se centró básicamente en cuatro aspectos:

- Evaluación y medidas extraordinarias de atención a la diversidad.
- Recuperación de materias pendientes de cursos anteriores.
- Atención a la diversidad en la autoevaluación del centro y del profesorado.
- Otras cuestiones en torno a la atención a la diversidad y su evaluación.

En el estudio partieron de dos hipótesis:

- La primera fue que los cambios en la normativa relativa a la evaluación y la atención a la diversidad en la ESO habían sido excesivos en España.
- La segunda, que se incumplían muchos de los preceptos señalados respecto a la evaluación y la atención a la diversidad en la ESO en la práctica real.

El análisis de la información permitió poner énfasis en los siguientes resultados:

- Si bien la iniciativa para la elaboración de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) debe partir de los equipos docentes, en muchas ocasiones recae sobre el orientador o el profesorado de apoyo, lo que indica que hay una cierta relajación entre el profesorado en general respecto a este alumnado y una falta de formación (desconocimiento de sus características, escasa preparación metodológica para atenderlos adecuadamente, etc).
- Si bien el alumnado con NEAE debe llevar junto a su calificación y en todos los documentos en que aparezca un asterisco, que indica que la calificación otorgada se refiere al nivel curricular reflejado en su AC, se constató que todavía había un 10% del profesorado que no lo ponía o que lo colocaba sólo a veces.
- En cuanto a la calificación del alumnado con NEAE, sólo un 9,2% del profesorado cumplía estrictamente con la normativa que prescribe que la evaluación es responsabilidad de los profesores de las áreas y no del profesor de Pedagogía Terapéutica.
- En relación a si se establecían las medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir que el alumnado repetidor alcanzara los objetivos programados, las respuestas indicaron que sólo un 38% del profesorado sí lo hacía frente a un 16% que no. El resto afirmó hacerlo sólo a veces.
- Respecto a si se evaluaba la adecuación de la oferta de materias optativas a las necesidades educativas de los alumnos, la respuesta fue mayoritariamente que sí (un 81%). Al ser renovada la oferta educativa de los centros anualmente, este aspecto era sometido a valoración, debido a la rivalidad entre departamentos por ofertar materias optativas y, de esta forma, conseguir

horas de docencia; con las consecuencias que ello tiene, por ejemplo en el número de profesores por departamento.

- Referente a la evaluación de las medidas de atención a la diversidad, un 85% evaluaba la eficacia de las medidas de refuerzo educativo y de adaptación curricular adoptadas para el alumnado con NEAE; un 75% evaluaba el desarrollo de los programas de diversificación curricular (casi nunca se centra en el currículo del programa base de diversificación curricular, ni en la metodología, ni en la evaluación, sino en el perfil del alumnado seleccionado y si los profesores que han impartido los ámbitos son los adecuados); y un 74% evaluaba el desarrollo de los agrupamientos flexibles y desdobles.
- En cuanto a los resultados de las demás cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad, destacar que un 62% de los profesores elaboraba el informe correspondiente a cada área suspensa al final del curso, mientras que un 22% no lo hacía. Sólo en un 60% de los centros existía un modelo para el informe de área/materia no superada en junio y en un 85% de los casos se efectuaba una sesión en septiembre o al comienzo del curso con el equipo educativo donde el tutor informaba de las características del grupo.

125

Otro estudio a subrayar es el de Álvarez (2009) en el que se tomó como punto de partida el quehacer cotidiano en el aula de los profesores de la Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid respecto a la evaluación del rendimiento del alumnado.

La finalidad de la investigación fue: “establecer puentes de conexión entre el plano de elaboración y el plano de las prácticas, entre las disposiciones que regulan y supuestamente moldean las prácticas de evaluación y la evaluación que los profesores practican” (Álvarez, 2009, p. 351).

Se indagó en la cuestión de por qué la evaluación tiene tan poca incidencia en la mejora del rendimiento académico del alumno, a pesar de estar pensada para ser ejercida como:

Una actividad continua, de ayuda, sistemática, flexible, orientadora del aprendizaje y de la enseñanza, personalizada y formativa y siempre al servicio del perfeccionamiento de la práctica profesional y educativa, ejercida en la libertad del aula, integrada en el proceso educativo y tarea permanente de seguimiento de cada alumno según expresiones y atributos que le asignan los textos en el actual ordenamiento educativo y que cruzan con tanta frecuencia

los discursos y la literatura sobre el tema de la evaluación educativa (Álvarez, 2009, p. 351).

El principal objetivo fue conocer los criterios que utilizan los profesores cuando evalúan y califican a los alumnos y los métodos y técnicas que emplean, para llegar a lo que normalmente se entiende por evaluación del currículum que los profesores desarrollan en su práctica.

La metodología utilizada se inspiró en las líneas definidas por la investigación etnográfico-antropológica, utilizando fundamentalmente recursos cualitativos. Las técnicas de recogida de información fueron el análisis de los documentos escritos en los que se planifica la evaluación en los centros y el análisis de los exámenes ya corregidos por los profesores; entrevistas a profesores y alumnos y dos cuestionarios que fueron fundamentales para la triangulación de datos.

La estructura que sirvió de referencia para el análisis, la ordenación de la información y la redacción del informe giró en torno a 38 categorías elaboradas a partir de la información recogida, si bien se limitó el estudio a 6 de ellas por su significatividad:

126

1. Uso de material: de qué material puede disponer el alumnado en el examen y como lo puede usar.
2. Nota final: cómo se llega a ella y cómo se representa.
3. Contenido de los exámenes.
4. Funciones de la evaluación: al servicio de qué funciones están las prácticas evaluadoras.
5. Técnicas de examen: de qué recursos se vale el profesor, examen tradicional, pruebas objetivas, entrevistas, de ensayo, número de preguntas.
6. Dificultades de la evaluación: qué obstáculos o limitaciones perciben los profesores en el ejercicio de la evaluación.

Las conclusiones a las que se llegaron tras el análisis de los resultados fueron:

- Que existe una distancia evidente y pronunciada entre el currículum ideado, el currículum prescrito y el currículum reinterpretado y moldeado por los profesores, e incluso, el currículum vivido por los alumnos. Sólo coincidían en

aquellas partes en las que la concordancia venía dada por el cumplimiento de la normativa legal vigente: nº de evaluaciones, cumplimiento de documentos para la acreditación, redacción de Planes y Memorias de Centro exigidos por la Administración.

- No encontraron realmente planteamientos educativos ni marcos conceptuales que caracterizaran e identificaran prácticas de evaluación sustantivamente formativas más allá de las expresiones usuales y comunes: los documentos parecían responder a exigencias burocráticas y administrativas pedidas o exigidas desde otras instancias ajenas al centro, en lugar de a necesidades sentidas o vividas desde los mismos agentes que en él comparten tareas comunes o planteamientos curriculares originales (PCC, PEC).
- Respecto a la evaluación, lo propuesto en los centros para la intervención relacionada con las prácticas evaluativas se presentaba de un modo vago y generalista y se regían simplemente por su carácter administrativo exclusivamente. Todo el discurso didáctico sobre la evaluación se resolvía con expresiones comunes, descontextualizadas y atemporales.
- Aunque son muchas las variables que deberían intervenir en el proceso de evaluación del rendimiento del alumnado, el peso de la tradición y de la cultura escolar que se vivió durante la investigación (lo que ha ido conformando un tipo de pensamiento y de actitud hacia las prácticas de evaluación en el centro) llevó a concluir que no se tenían en cuenta tales variables (o desempeñaban un papel secundario). Se constató que las fuentes de contenido que constituyeron la base de las preguntas de los exámenes fueron las explicaciones del profesor (apuntes) y el libro de texto.
- No encontraron referentes concretos que permitieran concluir que la pluralidad y la diversidad de los sujetos que conviven en los centros hubieran llevado a planificar y a actuar de modos diferenciadores. Las prácticas de evaluación eran esencialmente medios uniformadores del pensamiento y del aprendizaje lo que evidenciaba que sigue imperando la lógica de la homogeneidad.
- A pesar de la propuesta reiterada sucesivamente por parte del MECED sobre la necesidad de una formación didáctica específica para introducir innovaciones que se consideraban evidentes, resultó muy difícil encontrar argumentos

educativos en las explicaciones que dieron los profesores sobre las prácticas de evaluación: su discurso era muy pobre y el campo semántico que abarca la evaluación que expresaron estaba muy reducido a fórmulas que se prestan muy bien a los intereses burocráticos y administrativos. Se podría decir que la racionalidad técnica es la única que gobierna sutilmente los manejos de la evaluación escolar.

- Si bien los profesores afirmaron que utilizaban varias técnicas para evaluar el rendimiento de los alumnos (observaciones en clase, tareas, corrección de trabajos, exámenes...) se pudo comprobar que el peso del examen tradicional, tan críticamente descartado en la literatura especializada y en documentos procedentes del MECD, era desproporcionado respecto a cualquier otra forma de evaluar, hasta el punto de que se presentaba como el único instrumento en el que los profesores encontraban apoyo para justificarse ante cualquier conflicto o solicitud, bien de los alumnos, de las familias o de la Administración, al mismo tiempo que era una garantía de control de los alumnos.
- Partiendo de la aceptación de que la evaluación desempeña distintas y variadas funciones (unas que atañen directamente al profesor, otras que responden a intereses ajenos al quehacer del mismo), lo importante en el estudio fue detectar al servicio de cuáles de ellas estaba el trabajo de los profesores. En este punto, hubo acuerdo en las funciones de orientación y de ayuda, con las cuales se identificaron más los profesores. Resultó en cambio, analizadas y contrastadas las distintas fuentes de información que se manejaron, que las funciones de control y de selección adquirirían un peso real específico; todos los documentos que concretaban la evaluación y la validaban ante cualquier estamento centraban su poder en los resultados que se derivaban de la evaluación en su dimensión sumativa, por encima de otras consideraciones más enfocadas a lo formativo.

La principal conclusión a la que se llegó en el estudio, fruto de los anteriores resultados, fue que las formas en las que se practicaba la evaluación no servían para aprender ni eran el medio a través del cual el alumnado podría mejorar en el desarrollo de su pensamiento. Se limitaban a verificar la capacidad de los alumnos para recordar en el momento oportuno la información que previamente habían recibido. En este sentido, las prácticas de evaluación se convierten en el último eslabón que constata el éxito escolar en la misma medida que constata el fracaso, de

manera que la dependencia de la palabra del profesor a través de los apuntes de clase y de los libros de texto (principales fuentes de los contenidos de los exámenes) hace de la información cultural que circula en el aula un medio cerrado sobre sí mismo, creándose así una cultura típicamente escolar que conforma o fomenta lo que podemos identificar como «inteligencia académica» que delimita la frontera entre el éxito escolar y el fracaso escolar.

La atención a la diversidad en los centros no debería concretarse en medidas aisladas llevadas a cabo por el profesorado en el aula, sino que deberían erigirse como respuestas de calidad, fruto de un trabajo en equipo, de una reflexión y de una apuesta decidida por impregnar de este principio cualquier decisión, documento, proyecto o programa tanto en las aulas como a nivel de centro.

Es por ello que para finalizar este apartado en torno al estudio de prácticas eficaces en las aulas, quisiera destacar la investigación realizada por Martínez (2013) cuyo propósito fue determinar los componentes principales de análisis de la calidad de los centros que atienden la diversidad desde la perspectiva del profesorado, partiendo de la base de que un plan de calidad debe prestar atención a los factores de exclusión y fomentar actitudes inclusivas, tener en cuenta a todos los estudiantes en todos los contextos y variedad de situaciones.

129

Para ello se marcaron los siguientes objetivos:

- Describir para mejorar los diseños y desarrollos de los Planes de Mejora de atención a la diversidad en Centros de Educación Secundaria.
- Apreciar la percepción del cumplimiento de los planes a través de la opinión del profesorado.

La metodología utilizada fue el estudio de carácter descriptivo y evaluativo para el que se diseñó y validó un cuestionario que se aplicó a una muestra de 112 profesores y profesoras de la ESO, de los tres centros de la Comunidad de Andalucía que finalmente participaron.

A continuación se detallan las conclusiones en cuanto al primer objetivo por ser el que guarda relación con el estado de la cuestión:

- Respecto a la interacción con el entorno del Centro Educativo, el profesorado consideró que éste tiene poca relevancia para el diseño de un plan que mejore

las relaciones y colaboraciones con otras instituciones y agentes sociales. El centro educativo sigue siendo una isla al margen del entorno al que sirve. Por ello se considera necesario la implantación de acciones de formación y sensibilización del profesorado hacia el fortalecimiento de instituciones y servicios del entorno próximo al centro. Es preciso cambiar las percepciones de eficacia en la interacción con ellos, ya que su opinión mayoritaria es que ésta dificulta más que beneficia. No ocurre igual si la institución con la que han de interactuar es la familiar, ya que el profesorado la considera de gran relevancia para llevar a cabo un plan de mejora. La totalidad del profesorado encuestado opinó que la relación con la familia es fundamental.

- El profesorado considera los planes de mejora de gran importancia si existe consenso entre las partes implicadas para la determinación de objetivos de acción y recursos para atender la diversidad, y en los diferentes procedimientos para el seguimiento de éstos y sobre todo para establecer los recursos disponibles con los que se va a contar.
- El profesorado concede gran importancia a la coordinación, implicación y trabajo conjunto de todo el profesorado del centro, aportando soluciones, intercambiando opiniones y formas posibles de trabajar. Para el profesorado la ratio profesor-alumno dificulta un diseño coherente con la atención a la diversidad, provocándole malestar.
- Los agentes para atender la diversidad y los recursos materiales con los que se cuenta para ello son considerados por el profesorado de gran relevancia para dar respuesta a las necesidades educativas diferentes con las que se puede encontrar. Por otro lado, la deficiencia en la formación del profesorado y en los recursos presupone una situación predictora de baja calidad en la gestión educativa de la diversidad en aulas y centros.

Para finalizar esta línea de investigación centrada en la identificación y el análisis de prácticas educativas eficaces para todo el alumnado y que al tiempo contribuyan a reducir la exclusión cabría concluir que: la actitud positiva y la buena predisposición del profesorado para colaborar y trabajar en equipo; apostar por metodologías cooperativas de enseñanza y aprendizaje; el diseño para todos; fomentar la evaluación formativa, la autoevaluación y la coevaluación; la creación de una estrategia de centro que posibilite una estructura de apoyo flexible; caminar hacia una comunidad de aprendizaje; y apoyar el liderazgo de los equipos directivos, son claves para alcanzar el

reto de atender a la diversidad de todo el alumnado (garantizar su presencia, participación y progreso).

Si además se cuenta con el apoyo de la política y de la administración educativa se aumentan las posibilidades de éxito y de calidad de dicha respuesta.

4.2. Fracaso escolar, repetición de curso y abandono prematuro como indicadores del rendimiento del alumnado

Una cuestión directamente relacionada con las prácticas eficaces en el aula es el rendimiento escolar. Puede entenderse como un nivel de conocimientos que el alumnado demuestra en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico; nivel que está fuertemente condicionado por los procesos de evaluación (Jiménez, 2000). Es por ello, que a la hora de llevar a cabo dicho proceso evaluador debería considerarse no solamente el desempeño individual del estudiante, sino la manera como es influido por el grupo de iguales, la metodología y el modelo de evaluación implementado por el profesorado y, en definitiva, por el contexto educativo en general y otros factores externos (Edel, 2003).

131

La simple medición de los resultados alcanzados por el alumnado no es suficiente para regular y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, potenciar la evaluación formativa puede ser una propuesta que complemente y ponga en jaque el abuso de un modelo tradicional, sumativo y centrado en la certificación como muestra de la hegemonía de la función social que sigue imperando, lo que da lugar a considerar la evaluación como el último eslabón que constata el éxito escolar en la misma medida que constata el fracaso escolar (Álvarez, 2009).

La evaluación ha estado presente de forma creciente en las diferentes leyes educativas en España. En las primeras (LGE, 1970; LOECE, 1980) sólo se hacía mención a la evaluación del rendimiento del alumnado mediante exámenes, exaltando la función acreditativa y la rendición de cuentas como finalidad de la misma.

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, introdujo brevemente la evaluación de los centros, pero fue la LOGSE (1990) la que contempló decididamente la evaluación como forma de mejorar la calidad de la enseñanza (Título IV, art. 62) y a partir de la cual se creó un Instituto Nacional de Evaluación (INEE).

Por su parte, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) de 1995 dedicó todo el Título III a la evaluación, ampliándola a centros, equipos directivos y profesores.

En la LOE la evaluación siguió con una tendencia en el incremento de su importancia, de manera que en el Preámbulo se incide en su utilidad en la búsqueda del equilibrio entre la mejora de la calidad de la enseñanza y su universalización, tratándose de conciliar los principios fundamentales de calidad, equidad y comprensividad.

La LOMCE no sólo sigue esta línea, en cuanto a la creencia de que la calidad del sistema educativo está en las manos de la evaluación, sino que la refuerza. Considera necesario aumentar el número de evaluaciones externas por las que deberá pasar el alumnado a lo largo de su escolaridad obligatoria y postobligatoria, con el convencimiento de que se trata de medidas llamadas a mejorar dicha calidad de manera más directa (Preámbulo, Capítulo VIII). Con estas evaluaciones se pretenden alcanzar dos objetivos:

132

- Garantizar que todos los alumnos y alumnas alcancen los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme al título pretendido, así como orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean.
- Normalizar los estándares de titulación en toda España, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa cuáles son los niveles de exigencia requeridos e introduciendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados.

Se puede considerar, por tanto, que la normativa actual en España sigue reforzando la función social de la evaluación por encima de la pedagógica. Esto unido al hecho de que el sistema educativo español, representado por la LOMCE, se halla actualmente marcado por un fuerte peso de una ideología política claramente conservadora (Primera Declaración de Sevilla, 2013), augura enérgicas contradicciones entre el avance hacia respuestas educativas inclusivas que favorezcan el rendimiento de todo el alumnado y el retroceso hacia situaciones de segregación, exclusión y fracaso escolar entre el alumnado más vulnerable.

Este debate en relación a la evaluación y el fracaso escolar es especialmente relevante en la etapa de la ESO, donde las altas tasas parecen estar asociadas más a la dificultad académica de la etapa y al nivel de exigencia que al bajo nivel del alumnado (Martínez, 2009), por lo que el uso de la evaluación debe ponerse en el punto de mira.

En cuanto a la definición de fracaso escolar, Marchesi y Hernández (2003) apuntan que es un proceso en el que se dan tres fases: la primera se presenta cuando el rendimiento del alumnado es inferior al promedio e incluso tiene que repetir un curso; la segunda se manifiesta en el abandono de los estudios antes de terminar la educación obligatoria y la tercera se refleja en la difícil integración a la vida laboral de los y las jóvenes que no poseen los conocimientos básicos que debieron haber adquirido en el periodo escolar.

Para Martínez (2009) el fracaso escolar se podría considerar como el hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo de la ESO o no alcanzar cierto nivel mínimo de conocimientos, tal y como se define en el Informe PISA.

133

Por su parte, Fernández Anguita, Mena y Riviere (2010) sostienen que a la hora de definir el fracaso escolar se encuentran, por un lado, los que consideran que se refiere a no finalizar la ESO; para otros significa no superar la Educación Secundaria Postobligatoria, incluyendo suspensos, repeticiones de curso o el retraso educativo. Un último grupo va más allá, centrándose en las consecuencias negativas del mismo en el alumno, como serían los procesos de descalificación y estigmatización, de culpabilización y de responsabilización.

Se podría aceptar, tal y como sugieren Cernadas y Pérez-Marsó (2014), que el fracaso escolar es un desajuste entre el proceso de enseñanza propuesto y el proceso de aprendizaje del alumno, y que se pone de manifiesto en el hecho de concluir una determinada etapa educativa con calificaciones académicas no satisfactorias, reflejo del resultado del trabajo del alumno, las que se convierten a su vez en el dictamen que convierte al alumno en fracasado.

Por su parte, las políticas educativas europeas (Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, 2007a) apuntan que el fracaso escolar y el abandono del periodo educativo obligatorio y postobligatorio pueden ser factores de riesgo, exclusión social y pobreza, afectando a la evolución académica y profesional de los jóvenes en situación de desventaja (EUROCHILD AISBL, 2007). Es por ello que el

fracaso escolar es en la actualidad objeto de discusión y de preocupación, tanto en el ámbito nacional como internacional (Miñaca y Hervás, 2013).

El término de abandono escolar ha ganado importancia a partir de que en la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea (Consejo de la UE, 2003) se marcara como objetivo situar el porcentaje de abandono prematuro (el cual incluiría a todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado la Educación Secundaria Postobligatoria) por debajo del 10% para el 2010. Asimismo, en el marco del debate generado apareció el concepto de éxito escolar entendido de manera inversa al de abandono, de manera que el objetivo a alcanzar sería lograr que el 85% del grupo etario entre los 20 y los 24 años obtenga el nivel de estudios de la educación secundaria superior.

En 2009 se prorrogaron los objetivos de la Estrategia de Lisboa hasta el 2020 (Estrategia UE-2020, Consejo de la UE, 2009), y de ahí que en los sistemas educativos y formativos en la UE se incluyera de nuevo el objetivo de asegurar que todo el alumnado adquiriera un nivel suficiente de destrezas básicas, en especial en lectura, matemáticas y ciencias. Es decir, los países que conforman la Unión deben trabajar para que la inmensa mayoría de la población alcance el éxito escolar hasta la secundaria superior-bachillerato o formación profesional de grado intermedio, tal y como se dejó constancia en la Estrategia de Lisboa (2003).

Cabe destacar que la elección por parte de la Estrategia UE-2020 del abandono escolar prematuro como indicador en materia educativa –y no el fracaso escolar– tendría como objetivo subrayar que en la actualidad la mera finalización de los estudios obligatorios resulta insuficiente para garantizar la inserción en el mercado laboral. En palabras de Feito (2009): “Este objetivo tiene su correlato en el hecho de que los tiempos actuales requieren de una ciudadanía informada y participativa ante los innumerables retos sobre los que hemos de tener una opinión informada” (p. 133).

Aproximándonos a la realidad del estado español, los últimos datos arrojados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) apuntan que la tasa de abandono temprano es muy superior a la media de la Unión Europea (casi la dobla), como se muestra a continuación en la siguiente tabla comparativa (Eurostat, Oficina de Estadística de la Unión Europea):

2008-09		2009-10		2010-11		2011-12		2012-13	
EE	UE	EE	UE	EE	UE	EE	UE	EE	UE
31,2%	14,4%	28,4%	14,1%	26,5%	13,5%	24,9%	12,7%	23,6%	12,0%

Cuadro 3. Tasas de abandono temprano, periodo escolar 2008-2013. Elaboración propia (Fuente: MECD).

Retomando la cuestión del fracaso escolar, los últimos datos facilitados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2015), tomando como referencia la definición administrativa de fracaso escolar en España (la tasa media del alumnado que no obtendría el Graduado en Educación Secundaria) se situaría en torno al 25%, mientras que esta cifra resulta alarmante en Baleares, donde el porcentaje se situaría en torno al 35%.

Después de estas notas introductorias que pretenden clarificar qué se entiende por fracaso escolar y abandono prematuro, se profundiza, a continuación, en una serie de investigaciones en esta línea.

135

Fernández Anguita, Mena y Riviere (2010) llevaron a cabo una investigación sobre el fracaso y el abandono escolar desde el Departamento de Sociología de la Universidad de Salamanca. Partieron de la idea de que el abandono escolar prematuro es el resultado de un proceso progresivo de desvinculación de la escuela por parte de aquellos que la abandonan antes de la obtención de un título post-obligatorio. Para llevar a cabo el análisis, recopilaron una base de datos de expedientes (académicos, disciplinarios y de orientación) de 856 alumnos entre 16 y 25 años que ya habían abandonado el sistema educativo en el curso 2007-08. Para ello se contactó con 66 centros, de los que colaboraron 48, entre los que sólo 35 tenían casos de fracaso ese año (27 públicos y 8 concertados). También se realizaron entrevistas abiertas con alumnos de entre 18 y 26 años que habían abandonado recientemente. Para la muestra se realizó un diseño estructural atendiendo a tres variables básicas: el género, la formación alcanzada y el colectivo o ámbito a que pertenece, añadiendo otra (el idioma) para los inmigrantes. En total realizaron 28 entrevistas de las 36 teóricas.

Del análisis de la información se pudieron establecer los siguientes resultados:

- Se generaron 4 perfiles de comportamiento académico de los alumnos: (1) Quienes abandonan en primer ciclo tienen una trayectoria académica desvinculada claramente de la práctica educativa habitual, no presentándose a la evaluación un 45% de media en el primer curso y un 58% de media en el segundo. Quienes abandonan en los Programas de Garantía Social. (2) Quienes abandonan en segundo ciclo de la ESO no tienen en el primer ciclo unos malos resultados académicos, que son similares a quienes llegan hasta Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio. No se presentan al 36% y al 46% de media en 3º y en 4º respectivamente. Cuando la decisión de abandonar está cerca, lo que mejor la predice es no presentarse a la evaluación de las asignaturas, más que los malos resultados académicos después de ser evaluados. (3) El grupo más numeroso es el que abandona en Bachillerato, sobre todo si se compara con el escaso número que abandona los Ciclos Formativos de Grado Medio, lo que apunta a un problema de fondo: la orientación hacia el bachillerato a alumnos que en Ciclos hubieran tenido éxito escolar; esto es reflejo de un enfoque tradicional y academicista de la misma. (4) Los abandonos en Ciclos Formativos de Grado Medio son pocos y tienen lugar en el primer curso por suspender asignaturas, no por no presentarse. Casi la totalidad del alumnado (99%) ya había repetido curso antes de incorporarse a esta formación.
- Se sentaron las bases para realizar una crítica de las medidas de diversificación y de apoyo: las ACS (Adaptaciones Curriculares Significativas) y la Educación Compensatoria no consiguen que ningún alumno de los expedientes consultados continúe en la educación post-obligatoria. En el caso del alumnado con NEE que abandona lo hace sin lograr el título de la ESO en un 92%, teniendo lugar dicho abandono casi siempre en el primer ciclo de la ESO. Sólo la medida de Diversificación Curricular da mejores resultados, ya que un 28% continua en una formación post-obligatoria, si bien los que van a Bachillerato fracasan en un 70%, lo que apunta a un problema de orientación.
- Se corroboró la escasa importancia de los problemas disciplinarios en el proceso de abandono.
- A partir del punto de vista del alumnado, aparecieron como elementos clave para el abandono: (1) la atracción relativa de la incorporación al empleo; (2) la desmotivación progresiva con la oferta vital de la escuela; (3) los cambios de

centro; (4) el peso de los “malos profesores”; (5) la consideración del abandono como un éxito personal, entendido como una victoria táctica.

La principal conclusión a la que llegaron es que la institución escolar debe reflexionar sobre sí misma y sobre el rechazo que genera en una parte del alumnado, en lugar de “echar balones fuera” y considerar que el problema del fracaso y del abandono tiene su origen únicamente en factores externos a ella. En este sentido, el profesorado debe darse igualmente por aludido, ya que forma parte de dicha institución y es una figura clave.

En cuanto a los determinantes del fracaso escolar en España, Choi y Calero (2013) llevaron a cabo un estudio en el que se realizó un análisis de la información proporcionada por PISA-2009 alimentando modelos logísticos multinivel. En la investigación se plantearon tres modelos (uno por competencia) con dos niveles de variables: el nivel 1 correspondió a los alumnos; el nivel 2, a los centros.

Para cada competencia se proporcionaron los coeficientes y las *odds-ratios* asociadas. Los coeficientes aportaron información acerca del signo de la relación entre la variable independiente y la probabilidad de encontrarse en el nivel 1 o inferior de PISA. La *odds-ratio*, o razón de probabilidades, es el cociente entre la probabilidad de que ocurra un suceso (en este caso, que el individuo no alcance el nivel 2 de PISA) y la probabilidad de que no se produzca dicho suceso, condicionadas ambas probabilidades a un suceso determinado. *Odds-ratios* superiores a 1 implican aumentos en el riesgo de obtener una puntuación inferior al nivel 2 de PISA, mientras que *odds-ratios* menores que la unidad implican una reducción.

Del análisis realizado, se obtuvieron los siguientes resultados en relación a los factores más relevantes a la hora de determinar el riesgo de fracaso escolar del alumno:

- En el ámbito individual (el sexo, la repetición de curso y la falta de Educación Infantil): las mujeres obtienen un peor rendimiento que los hombres en matemáticas y ciencias, mientras que obtienen resultados superiores en lectura. Por otro lado, los alumnos que repiten curso tienen una mayor probabilidad de no concluir sus estudios de ESO. El alumnado que no ha cursado Educación Infantil presenta mayor riesgo de fracaso escolar.
- En el ámbito familiar (la categoría socio-profesional, la actividad económica y el lugar de origen de los padres y los recursos educativos del hogar y su

utilización): los resultados confirman la importancia de las características socioculturales y económicas del hogar. Ven incrementado su riesgo de fracaso escolar los alumnos de hogares en los que alguno de los tutores no es el padre o la madre; los nacidos en el extranjero de padres extranjeros (inmigrantes de primera generación); los que tienen una madre económicamente no activa y los que residen en hogares con un nivel socio-profesional reducido.

- En el ámbito escolar: las características de los centros resultan poco relevantes. Sólo el tamaño del municipio tiene un impacto (reductor) en el riesgo de fracaso escolar. Debe destacarse aquí que las diferencias que se observan en el rendimiento académico de los alumnos de centros públicos y privados desaparecen al introducirse, en el análisis, variables relativas a las características socioeconómicas de las familias y de los centros. Los resultados también indican la importancia de las características de los compañeros en el rendimiento del alumno, así como la educación de los padres, la proporción de mujeres en el aula y el nivel socioeconómico del centro. Un resultado atípico es la no significatividad de la acumulación de alumnos de origen inmigrante en el centro. En cuanto a los recursos materiales y humanos, destacan dos resultados; en primer lugar, los alumnos de los centros con una dotación informática más escasa presentan un mayor riesgo de fracaso escolar; y el segundo de los resultados hace referencia al signo negativo en cuanto a la repercusión sobre el rendimiento del alumnado que acompaña a la ratio de alumnos por profesor (lo cual, en principio, parece contra intuitivo). Este resultado no resulta tan sorprendente si tenemos en cuenta que en los centros en los que hay alumnos con dificultades de aprendizaje es más necesario contar con una plantilla más amplia.

138

Como conclusiones finales del estudio sobresalen:

- La escasa efectividad de la medida de repetición de curso para reducir el riesgo de fracaso escolar por lo que es necesario estudiar alternativas que pasan por dejar de utilizar políticas de aplicación universal y por dar una atención más personalizada al alumno. Ejemplos de ello son el refuerzo de los servicios de profesorado de apoyo o la creación de currículos flexibles en los que el alumno pueda recuperar las asignaturas no superadas sin necesidad de tener que repetir, en muchos casos, asignaturas que sí superó.

- Los resultados de las variables de participación en Educación Infantil destacan la importancia de la escolarización temprana.
- Los alumnos de los centros de titularidad privada obtienen mejores resultados respecto a los de los centros públicos no por el hecho de recibir una formación de mayor calidad, sino por el diferente perfil de sus compañeros y del nivel sociocultural y económico de las familias.
- La intervención en los niveles iniciales del sistema educativo para identificar a los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar, así como en los centros con mayor acumulación de aquellos, resulta más efectiva y menos cara que las intervenciones *ex post*. La escasa efectividad de las políticas *ex post* halla su reflejo más claro en la baja tasa de reincorporación al sistema educativo de los alumnos que lo abandonan sin haber obtenido el título de graduado en la ESO.
- A pesar de los avances conseguidos en las últimas décadas, las características socioeconómicas de las familias siguen siendo determinantes importantes del riesgo de fracaso escolar en España, por lo que las políticas deberían ir destinadas a permitir que el alumno se emancipe en su proceso de toma de decisiones educativas y compensar las diferencias entre el nivel educativo y sociocultural de su hogar y el del centro. Conviene, por ello, profundizar en las políticas de becas al estudio una vez concluida la ESO.
- El perfil de los alumnos que presentan un elevado riesgo de fracaso escolar en España hace que reducciones en las tasas de fracaso escolar (ganancias en eficiencia) se traduzcan en mejoras en la igualdad efectiva de oportunidades educativas. Por ello, las políticas destinadas a combatir el fracaso escolar, costosas en el corto plazo, deben ser vistas también como un paso necesario para avanzar hacia la consecución de una sociedad menos excluyente y más cohesionada.

En cuanto a las medidas para combatir el fracaso escolar, el estudio de caso llevado a cabo por Miñaca y Hervás (2013) puede servir de ejemplo. El objetivo de dicho estudio fue realizar una revisión de los resultados de los programas de intervención relacionados con el fracaso y/o abandono escolar, tanto a nivel nacional como internacional, para poder recopilar los aspectos o ámbitos necesarios que han de tenerse en cuenta en este tipo de intervenciones y tenerlas presentes en futuras medidas a elaborar dirigidas a esta problemática, así como ofrecer información a los

profesionales de las diferentes propuestas llevadas a cabo para intervenciones futuras. Se realizó una revisión de la literatura entre los años 2002 y 2010 consultando las bases de datos *ProQuest*, *ISOC*, *Redalyc* y *Dialnet*.

De un total de 15 trabajos encontrados, descartaron 3 por un lado, por atender a población universitaria de nuevo ingreso y al no presentar datos sobre la evaluación. Por otro lado, se descartaron otros 3 por ser tesis doctorales, 2 de ellas americanas y 1 inglesa. En total se seleccionaron nueve artículos referidos a programas de intervención para la prevención del fracaso y absentismo escolar, cinco de ellos realizados en España y cuatro de ellos llevados a cabo en Estados Unidos (EEUU). Asimismo, estos programas de intervención fueron seleccionados atendiendo a una serie de criterios: (1) programas dirigidos a colectivos de la ESO o nivel similar; (2) presentar información sobre los objetivos propuestos, duración y actividades a realizar; y (3) presentar datos de resultados tras su aplicación, que permitan la evaluación del programa y poder analizar la eficacia o no del mismo para poder ser comparados entre sí. A continuación se enumeran los programas que finalmente fueron objeto de estudio:

140

Nombre del programa	Autor/es y año
Evaluación del Programa Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA).	Broc (2010)
Programa de Mejora del Absentismo Escolar.	Elizondo, Feske, Edgull y Walsh (2003)
Acción tutorial.	González y Montanero (2002)
Programa de Asistencia Escolar.	Jones, Harris y Finnegan (2002)
La mejora del éxito escolar.	Rué (2005)
Programa para la mejora del absentismo escolar.	Witmer (2007)
Intervención con familias y estudiantes para la prevención del absentismo.	Newsome (2004)

Cuadro 4. Esquema de los programas estudiados por Miñaca y Herbás (2013).

Cada programa se plantea conseguir unos objetivos diferentes, pero todos ellos parten de un propósito común: reducir la tasa de absentismo escolar, traducido en un incremento de la asistencia a clase por parte del alumno y mejorar el rendimiento escolar. Todos los programas plantean un marco teórico previo en el que se explica de forma clara y precisa la problemática del fracaso en la actualidad, y la necesidad de elaborar y crear por parte de los profesionales propuestas para poder hacerle frente y reducir las altas tasas de fracaso y abandono existentes, tanto a nivel nacional como internacional.

Las actividades planteadas en los programas son muy diversas, pero se puede observar que las dedicadas al refuerzo académico, acción tutorial, intervención familiar, habilidades sociales y técnicas de estudio son las más comunes. Además, la mayoría de estos programas de intervención tienen una duración media de 10-12 meses, es decir, el curso académico. Solamente dos de las intervenciones presentan una duración inferior a la media (González y Montanero, 2002; Newsome, 2004).

Cuatro de estos programas están elaborados para alumnos pertenecientes a la ESO, con una edad comprendida entre 13-16 años en su mayoría. Los de Broc, 2010; González y Montanero, 2002; Newsome, 2004, están dirigidos a una serie de alumnos con unas características determinadas, como es que presenten bajo rendimiento escolar y retraso escolar. El de Jones, Harris y Finnegan (2002) está dirigido a alumnos de entre 16 y 18 años y el de Elizondo, Feske, Edgull y Walsh (2003) se llevó a cabo con alumnos pertenecientes a la Educación Primaria, ESO y Educación Secundaria Postobligatoria.

La mayoría de estas intervenciones presentan resultados favorables tras su finalización, incrementando la tasa de asistencia a clase, reducción de conductas disruptivas, incremento del número de asignaturas aprobadas e implicación de la familia y la comunidad, exceptuando uno (Broc, 2010) en el que no se encontraron diferencias tras su aplicación debido a la falta de implicación del profesorado e a su inicio tardío por problemas burocráticos y administrativos.

Las conclusiones finales del estudio desarrollado por Miñaca y Herbás (2013) serían:

- Que cualquier mínima intervención dedicada a prevenir el fracaso y/o abandono escolar puede ser bienvenida y además de conseguir un efecto directo sobre el incremento de asistencia a clase o mejora del rendimiento académico, indirectamente también producen otros efectos secundarios, tales

como la mejora de las relaciones con los iguales, disminución de conductas disruptivas, mejora del comportamiento en el aula, control de emociones e incremento de la motivación y autoestima (González y Montanero, 2002; Newsome, 2004; Witmer, 2007).

- Que la mayoría de los programas incluyen a todos los agentes implicados en el fracaso y/o abandono escolar de los jóvenes (familia, comunidad y profesorado).
- Que las actividades a realizar con los alumnos más comunes son las relacionadas con actividades dedicadas al refuerzo académico, planificación y organización del tiempo y acción tutorial, junto con contratos conductuales en los que los jóvenes manifiesten su implicación y compromiso con el programa.
- Que puesto que el objetivo es reducir la tasa de fracaso escolar y/o abandono, lo recomendable es que dicha intervención aborde todo el curso académico y que las actividades a llevar a cabo sean semanales, tal y como muestran los resultados obtenidos de dichos programas de intervención.

142

Como se ha podido constatar en líneas anteriores, la repetición de curso también es un factor asociado al rendimiento escolar del alumnado, ya que se halla presente en trayectorias hacia el fracaso y el abandono prematuro, a pesar de que es considerada por las últimas leyes educativas en España (LOE y LOMCE) como una medida de atención a la diversidad; medida de entrada cuestionable.

Fernández Anguita, Mena y Riviere (2010), afirman que dicha trayectoria comienza ya en la etapa de la educación primaria, de manera que a los 12 años (edad en la que se finaliza la etapa de educación primaria), existe alrededor de un 15% de alumnos que ha repetido curso y por tanto ya acumula retraso, situación que se agrava al empezar la ESO.

Los porcentajes de repetición tanto en Baleares como en el Estado español en la etapa de la ESO en el periodo escolar comprendido entre el año 2009-2010 y el 2012-2013 se presentan en el siguiente cuadro:

Curso	2009-10		2010-11		2011-12		2012-13	
	B	EE	B	EE	B	EE	B	EE
1º	16,00%	14,70%	15,00%	14,00%	14,70%	13,90%	13,00%	13,00%
2º	12,40%	13,70%	12,30%	12,80%	11,70%	12,40%	11,20%	11,70%
3º	13,40%	13,50%	13,20%	13,1%	12,80%	12,60%	13,30%	12,00%
4º	11,60%	11,00%	10,40%	10,40%	10,90%	10,50%	10,70%	10,00%

Cuadro 5. Tasas de repetición en Baleares/Estado español periodo escolar 09-13. Elaboración propia (Fuente: MECD).

A partir de los resultados anteriores se podría establecer que:

- La tasa de repetición en España, incluida Baleares, tiene una tendencia descendente.
- La tasa de alumnos repetidores en Baleares es superior a la media del estado español en la mayoría de cursos y periodos académicos.
- Que los cursos en los que hay mayor porcentaje de alumnos repetidores son 1º y 3º de la ESO.

143

En relación a los efectos de la repetición de curso sobre el aprendizaje del alumnado en la etapa de la ESO, Arregi, Fernández, Sainz y Ugarriza (2009) realizaron un estudio en el País Vasco en el que se plantearon los siguientes objetivos generales:

- Describir el panorama de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en el ámbito educativo internacional, estatal y en el Sistema Educativo Vasco.
- Describir estrategias educativas desarrolladas en los centros educativos vinculadas a la repetición de curso.
- Valorar la adecuación de la repetición de curso en el proceso educativo, concretamente:

- Su valor para la recuperación de aprendizaje académico del alumnado y su efecto en la autoestima académica y social.
- Su incidencia en la organización del centro (grupos homogéneos).

Estos objetivos se concretaron en objetivos operativos:

- Dar a conocer los resultados de investigaciones y estudios que comparan los resultados a largo plazo del alumnado repetidor y del alumnado que promociona de características similares.
- Conocer la tasa de alumnado que repite curso y comparar la situación en los distintos sistemas educativos.
- Comparar el rendimiento en la prueba estandarizada internacional TIMSS 2007 (*Trends in International Mathematics and Science Study*) realizado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) que recoge, cada cuatro años, una extensa información sobre la enseñanza de las Matemáticas y Ciencias en diferentes países.
- Describir estrategias desarrolladas en los centros en dos momentos: las medidas tomadas para prevenir la repetición de curso y las que se dan *a posteriori* para el alumno o alumna que está repitiendo.
- Describir el valor que dan los centros a la repetición, como elemento organizador del currículo y del alumnado y como elemento de recuperación del aprendizaje.
- Describir la percepción del alumnado sobre la repetición de curso y sus efectos en el plano emocional: autoconcepto y autoestima.
- Ayudar a la reflexión en los centros para la implementación de medidas de mejora respecto a esta cuestión.

Se utilizó una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. Se hizo una revisión bibliográfica que recogió los estudios existentes sobre el tema en otras realidades educativas internacionales, principalmente americanas y europeas. También se documentó el marco legal y las políticas educativas desarrolladas al respecto en el ámbito estatal y en el Sistema Educativo Vasco. Algunos de los objetivos propuestos

se trabajaron fundamentalmente mediante datos cuantitativos y fácilmente objetivables, como son las puntuaciones obtenidas en las pruebas estandarizadas PISA y TIMSS, las tasas de alumnado repetidor, las calificaciones académicas obtenidas, etc. Estos datos permitieron comparar, posteriormente, el rendimiento del grupo de alumnado que había repetido algún curso con el de quienes estaban adecuadamente ubicados según la edad. Permitieron, además, analizar la evolución de las tasas de repetición así como extraer algunas conclusiones sobre la aplicación de esta medida.

Determinados aspectos referidos al contexto escolar se analizaron mediante un análisis cuantitativo y cualitativo, con objeto de describir las estrategias desarrolladas en los centros, tanto las que podían ser preventivas y/o alternativas a la repetición de curso, como las que acompañaban *a posteriori* cuando se optaba por esta medida. También sirvió para valorar qué función cumplía la repetición de cara a los centros y su eficacia en relación a la recuperación del aprendizaje.

La muestra que respondió a los cuestionarios específicos fue de 3.001 alumnos de 2º de la ESO Esta muestra fue seleccionada por la IEA en función de las características del Sistema Educativo Vasco.

145

A partir del análisis bibliográfico se presentaron las siguientes conclusiones:

- La repetición es una práctica habitual en muchos países.
- No existe un cuerpo de evidencias empíricas fiables que indique que la repetición de curso sea más ventajosa que la promoción automática para alumnado con dificultades académicas.
- Los alumnos y alumnas repetidores muestran un rendimiento académico inferior, un auto-concepto más bajo y una actitud menos favorable hacia la escuela que los que promocionan al siguiente curso.
- Algunos estudios sostienen que el alumnado que repite un curso obtiene cierta mejoría en el rendimiento pero ésta no es estable en el tiempo y vuelve a descender en años sucesivos.
- La repetición de curso se relaciona con el fracaso escolar y el abandono prematuro del sistema educativo.

- Buena parte del profesorado considera que la repetición ayuda académicamente a los alumnos y alumnas inmaduros, aunque la mayoría no conoce estudios sobre los efectos de la repetición.

En cuanto a las políticas europeas, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria destaca que:

- Los países del Norte de Europa tienden hacia una estructura única del sistema educativo que parece incluir la promoción automática del alumnado de un nivel a otro. Dinamarca, Noruega y Suecia tienen la posibilidad de recurrir a la repetición sólo de manera excepcional.
- Por el contrario, los países caracterizados por itinerarios diferenciados en el nivel de secundaria mantienen una legislación que autoriza la repetición de curso anualmente. Es el caso de Alemania, Austria o Países Bajos.
- Los países que han optado por un modelo de enseñanza basado en un *tronco común* adoptan legislaciones intermedias que regulan y limitan las circunstancias en las que se puede dar la repetición de curso, generalmente al finalizar los ciclos. Entre ellos, Italia conserva la tradición de la repetición de curso, mientras que Reino Unido tiene una práctica más cercana a la promoción automática.
- Respecto a los motivos de repetición, los criterios los marca cada centro, aunque el rendimiento académico es el motivo principal en la mayoría de los países (Bélgica, Alemania, España, Finlandia, Irlanda, Francia, Luxemburgo). No asistir al centro gran parte del periodo lectivo, la hospitalización prolongada o tener una edad inferior a la de los compañeros son motivos de repetición en países como Grecia, Dinamarca e Irlanda.
- La decisión sobre la repetición se toma en la mayor parte de los casos de forma colectiva, el tutor o tutora junto con otros profesionales o la dirección del centro. En Luxemburgo, Dinamarca, Reino Unido, por ejemplo, la decisión es consensuada con las familias.

En cuanto a la aplicación de la repetición de curso en el proceso educativo los resultados de la investigación dejaron patente que:

- Unos índices de repetición bajos pueden mostrar la capacidad del sistema para implementar estrategias alternativas o complementarias eficaces.
- La repetición de curso va asociada generalmente al fracaso académico del alumno o alumna, pero también al fracaso del sistema educativo, ya que el alumnado que no alcanza los resultados deseables puede volver a encontrarse en cursos posteriores en la misma situación que le ha conducido al fracaso.
- Las tasas de idoneidad y de éxito académico son marcadamente más altas entre las mujeres en todos los niveles educativos; existe mayor proporción de alumnas que promocionan y que se encuentran en el nivel correspondiente a su edad y menor porcentaje de alumnas que repiten curso.
- En las etapas obligatorias, el porcentaje de aprobados y de alumnado que promociona es mayor en los centros de la red concertada que en la pública.
- El alumnado que repite considera la repetición como indicador de fracaso escolar.

Como conclusión a este apartado, cabe destacar que si bien parece constatarse una evolución descendente en cuanto a las tasas de fracaso escolar, abandono y repetición de curso en el estado español, incluida la Comunidad de Baleares, las cifras siguen siendo más altas que la media de países de la UE y de la OCDE, por lo que el reto marcado por la Estrategia UE-2020 (Consejo de la UE, 2009) de que el 85% del grupo etario entre los 20 y los 24 obtenga el nivel de estudios de la educación secundaria todavía queda lejos.

Este hecho pone de manifiesto la necesidad de seguir apostando por medidas que contribuyan a seguir reduciendo el riesgo de fracaso escolar entre el alumnado (como predictor de futuros casos de abandono prematuro), así como a la reducción de la medida de repetición, demostrada su escasa garantía de mejora del rendimiento del alumnado. Como afirma González (2006), el fracaso escolar está ligado a un posterior riesgo de abandono temprano y viceversa, por lo que no se puede llegar a sostener que el fracaso y/o abandono escolar sean problemas insignificantes en nuestro sistema educativo, representando las dos caras de una misma moneda.

En este sentido, Miñaca y Herbás (2013) apuntan que dos de los objetivos principales que se tiene que plantear cualquier tipo de intervención orientada a evitar el fracaso y el abandono escolar son, por un lado, que los alumnos consigan mejorar su

rendimiento académico y promocionar al siguiente curso, y, por otro, desarrollar programas que incluyan un sistema de registro y comunicación institucional entre todos los agentes, que hagan posible detectar la situación en la que se encuentra cada alumno y, al mismo tiempo, la elaboración de estudios para la creación de proyectos de intervención educativa con los agentes implicados.

Ante esta realidad, replantearse las prácticas evaluativas en la ESO (el qué, el cuándo, el para qué y el cómo evaluar) debe ser una cuestión de máxima importancia, ya que sin duda la mejor medida de atención a la diversidad pasa por garantizar la igualdad de oportunidades y por superar sistemas de evaluación no inclusivos.

De acuerdo con Woods (2007) es necesario diseñar instrumentos de evaluación que permitan a todo el alumnado, también el que presenta NEE, demostrar sus capacidades y su rendimiento, así como dotar de las ayudas necesarias para tal fin; de lo contrario, siempre juegan con desventaja en lo que a la evaluación de su aprendizaje respecta.

148

Para finalizar, subrayar el profundo análisis de la vinculación de la cultura de la evaluación con el hecho del fracaso escolar llevado a cabo por Perassi (2009), quien destaca algunos rasgos clave de las culturas evaluativas que alientan trayectorias hacia el fracaso:

1. La exclusión del sujeto evaluado en el desarrollo del proceso evaluativo: cuando el control externo es el fin de la evaluación, ésta queda despojada de todo valor formativo.
2. El sentido verticalista, descendente y unidireccional del proceso: la evaluación sigue siendo un proceso en el que el docente tiene una posición privilegiada y en el que lo prescriptivo, normativo y tradicional se erige como la única finalidad de la evaluación. La voz del alumnado queda silenciada, así como mermado su protagonismo.
3. La falta de coordinación y trabajo en equipo en torno a la evaluación: hablar de evaluación y cuestionar su uso no es fácil en los claustros y reuniones de docentes. La enseñanza está fragmentada en materias y la evaluación con ellas. Cada docente evalúa desde su posición, calificando y tomando decisiones en función de sus ideas, formación, principios y concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y del alumnado.

4. Divorcio entre aprendizaje y evaluación: la evaluación y el aprendizaje caminan, en la mayoría de casos, por senderos diferentes. Al profesorado le cuesta integrar ambos procesos en uno, por lo que la evaluación se concibe como un punto y final a un proceso que es aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación no sirve para generar mejoras en el aprendizaje, sino que se aprende para la evaluación.
5. La evaluación como sinónimo de la calificación y de clasificación: el objetivo final de la evaluación no debería ser la de calificar al alumnado, dado que detrás de esta finalidad hay una clara intención clasificadora. Pocos docentes se plantean la posibilidad de no valorar con notas numéricas el aprendizaje del alumnado, puesto que desde las administraciones educativas se exige este cometido a los docentes. La cultura de la evaluación sigue siendo cuantitativa, lo que dificulta el análisis descriptivo del rendimiento del alumnado y la sustitución del boletín por un informe. Así planteada, la evaluación se convierte en un mero trámite administrativo, perdiendo su esencia formativa y para la mejora. En este sentido, Perrenoud (1996) sostiene que: “las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum” (p. 15).
6. Ausencia de autoevaluación: relacionado con el sentido verticalista y descendente de la evaluación, se encuentra la ausencia de la autoevaluación al ser considerado el alumnado sujeto pasivo tanto en su planteamiento como en la toma de decisiones.
7. Propuestas evaluativas homogéneas: el examen se erige como el principal obstáculo para la aplicación de una evaluación respetuosa con la diversidad, ya que es insuficiente para recoger la gran cantidad de evidencias de aprendizaje que deberían tenerse en cuenta a lo largo del periodo escolar. El sistema de evaluación mediante exámenes iguales para todos no respeta las diferencias entre el alumnado y genera fracaso escolar y abandono.
8. Carencias de procesos metaevaluativos: La evaluación debe ser evaluada para cumplir con su finalidad formativa y favorecedora de procesos de mejora y de reflexión, de lo contrario se genera una dinámica de reproducción de prácticas evaluativas conservadoras y pensadas para unos pocos, no para todos.

4.3. La formación y las actitudes del profesorado ante el reto de atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva

Caminar hacia la consecución de una educación que garantice, en la medida de lo posible, el éxito de todo el alumnado nos conduce a tratar la cuestión de la formación docente así como de sus actitudes hacia la diversidad, ya que aumentar la calidad del profesorado es la iniciativa que probablemente mejore aún más los resultados de los centros educativos (OECD, 2005). La formación inicial y continua es un primer y gran paso en este sentido.

La educación inclusiva es esencialmente un enfoque basado en principios y derechos, estructurada por una serie de valores centrales: igualdad, participación, desarrollo y apoyo de la comunidad educativa y respeto a la diversidad. Por ello, los valores que un profesor hace suyos son factores determinantes de sus acciones y de sus prácticas docentes en el aula.

Así se manifiesta en el *Informe Mundial sobre la Discapacidad* (OMS, 2011): “La formación adecuada de los profesores de la escuela ordinaria es crucial si quieren trabajar con seguridad y ser efectivos a la hora de enseñar a niños con diferentes necesidades” (p. 222). También se hace hincapié en que esta formación requiere focalizarse sobre todo en comportamientos y valores, no solo en conocimientos y destrezas.

Por otro lado, cualquier trabajo que se ocupe de la problemática que plantea la formación del profesorado en la etapa de secundaria debería plantearse una pregunta como punto de partida: *¿Profesores para qué escuela?* (Esteve, 2009), ya que de acuerdo con Colmenero (2006), haciendo referencia a la ESO:

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria es una etapa compleja y difícil, en la que el profesor debe estar capacitado para responder con estrategias adecuadas a situaciones de diversidad; sin embargo, nos consta que la falta de preparación e información de estos profesionales, obstaculiza en gran medida, la eficacia con la que se aborda la atención a la diversidad (p.2-3).

En la línea de estudio basada en la formación inicial del profesorado de cara a atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, Sales (2006) apunta que ésta debería ser un eje vertebrador. La autora propone como claves de la formación:

1. Fomentar la actitud investigadora para aprender de la propia experiencia.

2. Formar profesores reflexivos y críticos ante la diversidad.
3. Formar profesores abiertos al diálogo, a la deliberación grupal y a la escucha activa de opciones distintas a la suya.
4. Que conciban la escuela como un espacio intercultural.
5. Formar profesionales tolerantes, flexibles y capaces de hacer frente a los retos de una educación pluralista desde el contexto de la escuela como institución democrática y participativa.

En esta línea de análisis sobre la formación inicial, destaca el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” llevado a cabo en el marco de las actividades desarrolladas por la AEDNEE (2011). En este proyecto, de tres años de duración, se analizó cómo se prepara al profesorado para la educación inclusiva en su formación inicial, para lo que se propuso identificar las competencias, los conocimientos, la comprensión, las actitudes y los valores necesarios de todos los docentes, independientemente de la materia, la especialidad o el rango de edad al que enseñan o el tipo de centro educativo en el que trabajan.

151

Participaron 55 expertos de 25 países (Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte, República Checa, Suecia y Suiza).

Además de diversos materiales como resultado del proyecto⁹ se desarrolló un *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. El *Perfil* se creó como una guía para el diseño e introducción de programas de formación inicial para todos los docentes y como un estímulo a la hora de identificar la información relevante, planificar métodos de enseñanza y especificar los resultados del aprendizaje deseados.

Para ello se marcaron los siguientes objetivos:

- Identificar los valores y competencias básicos adaptables a cualquier programa inicial de formación docente.

⁹ Para ampliar información consultar: www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion

- Indicar los valores esenciales y las competencias necesarias para la preparación de todo el profesorado que trabajará en educación inclusiva, teniendo en cuenta todas las formas de diversidad.
- Señalar los factores clave que fomentan la introducción de los valores propuestos y de las áreas de competencia sobre educación inclusiva, dentro de los programas de formación inicial.
- Reforzar el debate surgido durante el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” en relación a si la educación inclusiva es responsabilidad de todos los docentes, y si la preparación de éstos para trabajar en entornos inclusivos es responsabilidad de todos los formadores del profesorado que trabajan en programas de formación inicial.

Asimismo, se utilizaron tres parámetros para su elaboración:

- La Inclusión como enfoque principal y como un derecho básico que se sustenta en los valores esenciales.
- La existencia de dificultades prácticas y conceptuales a la hora de centrarse en ciertas competencias aisladas cuando se enseña en entornos inclusivos. Para que el Perfil fuera relevante en diferentes países era necesario un enfoque amplio de la utilización de estas competencias.
- Si bien las prioridades políticas y los efectos de las políticas sociales en cada país no se pueden ignorar, existe un marco normativo a nivel internacional y europeo que todos los países suscriben y que afecta a la educación inclusiva y a la formación docente.

Dicha elaboración se realizó en dos fases:

- Una de *Recogida de información para su validación*: utilizando un formulario acordado, se recogió la información en las visitas a Chipre, Malta, Noruega, Letonia y Finlandia y después los responsables del proyecto las analizaron para encontrar temas e ideas comunes a todas.
- Otra de *Verificación de la información*: las ideas y mensajes clave que aparecían en las primeras visitas se presentaron a los participantes de Dinamarca, España, Reino Unido y Austria. Se les pidió que comentaran específicamente

las ideas señaladas en la primera fase de las visitas para observar si los resultados se podían verificar o rebatir.

En total se recogieron 71 respuestas escritas, la mayoría utilizando el formulario, 37 en la fase de validación y 34 en la fase de verificación.

Este modelo con dos fases de recogida de la información, junto con la estructura de visitas y la variedad de participantes involucrados permitió el uso de diferentes tipos de triangulación: *triangulación de los datos* (el mismo proceso de recogida de información se repite nueve veces, proporcionando nueve grupos de datos diferentes) y *triangulación de la información por investigadores diferentes* (dos directores del proyecto y nueve grupos de expertos utilizan las mismas herramientas de recogida de información).

Finalmente, el *Perfil* se centró en las cuatro áreas de competencia consideradas como las precisas para que el profesorado logre los mejores resultados en todos sus alumnos, las que a su vez se dividieron en sub-competencias integradas a su vez por: actitudes, conocimientos y habilidades. Las áreas de competencia quedaron así definidas (AEDNEE, 2012b¹⁰):

1. Valorar en positivo la diversidad del alumnado, bajo la convicción de que las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación.
2. Apoyar a todo el alumnado, en cuanto a que los docentes deben esperar lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo, ya que la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores.
4. Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas.

Como apunte final a los resultados de este proyecto, recalcar que los valores y áreas de competencia son transversales, no tienen como objetivo un determinado sector o materia. De la misma forma, estos valores y áreas no son privativos de un programa u otro.

¹⁰ https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

En la línea de interés por la formación permanente del profesorado para atender a la diversidad del alumnado, Moriña y Parrilla (2006) llevaron a cabo un estudio de casos en la provincia de Sevilla (desde el curso 1998-99 al 2002-03) con el propósito general, por una parte, de diseñar una propuesta formativa para mejorar la respuesta a la diversidad desde el marco del modelo de educación inclusiva y, por otra, llevar a cabo una descripción, interpretación, comprensión y valoración del proceso de puesta en marcha, desarrollo e impacto de esta propuesta en grupos de profesores de centros de Educación Primaria y Secundaria.

Para ello, se tuvo en cuenta un diseño gradual que transcurrió a lo largo de cinco cursos escolares, y que tuvo como referente inmediato el estudio de casos de corte interpretativo. Antes de desarrollar la propuesta de formación en los centros educativos, se procedió al diseño de dicha propuesta o FASE I de la investigación.

A partir de este período comenzaría la FASE II, que correspondió específicamente al desarrollo y valoración de la propuesta de formación en dos grupos de trabajo, prolongándose también esta fase durante dos cursos. Se llevaron a cabo dos estudios de caso: uno en un centro de primaria y otro en un centro de secundaria.

Los instrumentos de recogida de datos que se utilizaron fueron las entrevistas individuales y grupales semiestructuradas; observaciones; análisis de documentos de centro y de grupo; autoinformes; hojas de valoración y fotografías.

Las conclusiones del estudio en torno al objetivo de diseñar una propuesta formativa para mejorar la respuesta a la diversidad desde el modelo de educación inclusiva fueron:

- La necesidad de darle una orientación práctica a la formación: los proyectos de formación deben de contar en algún momento con un espacio y un tiempo para analizar la práctica docente y reflexionar de manera colaborativa acerca de qué mejoras planificar en el centro y en el aula y cómo llevarlas a cabo.
- Las propuestas de formación deben ser bastante estructuradas en los centros que atraviesan por dificultades o que no cuentan con una marcada trayectoria en el desarrollo de proyectos de mejora o de formación colaborativa, aunque siempre con el suficiente margen de libertad y autonomía para los docentes.
- La necesidad de partir de un concepto de diversidad amplio, si no en todas, en gran parte de las propuestas formativas. Constataron que todavía, para

muchos docentes, hablar de diversidad equivale exclusivamente a alumnos con NEE.

- Que la mejora de la respuesta a la diversidad debe plantearse como meta última. Aunque se persigan propósitos para el centro, familia, profesorado, etc. todo ello debe repercutir en mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos.
- La necesidad de incorporar diversidad de contenidos formativos, tanto teóricos como prácticos, que se adapten a diferentes grupos de profesores e introducir contenidos referidos a la planificación didáctica y organizativa del aula.
- Las estrategias basadas en la colaboración deben guiar la formación permanente del profesorado, abordando contenidos, entre otros, como la comunicación (sobre todo la escucha activa); la resolución colaborativa de problemas; la reflexión grupal y además experimentar ésta mediante estrategias como el *role playing*, el análisis de casos, las estructuras organizativas basadas en diversos agrupamientos, etc. Por otra parte, las estrategias de formación deberían fomentar la participación activa de todos los integrantes en el proyecto de formación.
- Los participantes deben tener capacidad de decisión planificando, a partir de las orientaciones de la propuesta, un proyecto formativo propio y singular para sentir como suyo el proceso formativo.
- La formación debe ser negociada entre todos los participantes, por lo que en cualquier proceso de formación debería tener lugar una negociación entre todos los participantes y en el caso de que colabore algún asesor externo también con él. Se deben dejar claros desde un principio cuáles son los intereses del grupo que les lleva a iniciar la formación, cuáles son las necesidades que se detectan, cómo se va a desarrollar este proceso, etc.
- A quién va dirigida la formación es una cuestión prioritaria. Cuando los docentes aprenden en grupo los resultados son evidentes. Dichos grupos, en la medida de lo posible, deben ser grupos naturales en los que se incorporan voluntariamente aquellos docentes que lo deseen. Para que tenga un mayor calado en la organización educativa en su conjunto, son más efectivos los grupos heterogéneos e interdisciplinares, en los que hay representantes de los

diferentes ciclos, figuras profesionales, docentes con diferentes edades y experiencia. En cuanto al número de participantes, es conveniente que no sea excesivo, entendiéndose por esto la mitad del claustro de un centro.

- La coordinación de las reuniones debe ser rotativa. Para los participantes puede suponer una novedad el que en cada reunión o varias reuniones sea un compañero diferente el coordinador.
- El tiempo dedicado a la formación debe ser planificado contando con el consenso de todos los participantes, de tal manera que sea gestionado con flexibilidad y de acuerdo al ritmo de trabajo de los grupos. Es importante que se respete el tiempo dedicado a la formación, evitándose las interrupciones y en la medida de lo posible respetándose las fechas y horarios fijadas por los grupos. En cuanto a la prolongación temporal de proyectos de mejora parece que lo ideal es que éstos se prolonguen en el tiempo, al menos durante dos años, y que no sólo constituyan experiencias aisladas y puntuales.
- La idoneidad de un espacio formativo es fundamental. Parece más viable el contar siempre con el mismo lugar para cada reunión, espacio en el que los docentes se sientan cómodos e identifiquen como propio.
- Siempre y cuando sea posible se debe perseguir que el impacto de los proyectos de formación alcance a múltiples ámbitos: participantes, aulas, alumnos, centro, etc. Se debe hacer mayor hincapié en la respuesta institucional a la diversidad.
- En el futuro habría que planificar con mayor detenimiento proyectos formativos para centros de secundaria, ya que son prácticamente inexistentes y los proyectos con los que en la actualidad se cuenta no tienen un impacto significativo en las aulas y centros. Las repercusiones tienen que ver más con cambios de actitudes y adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los miembros de los grupos, pero no se aprecia un gran calado de estos aprendizajes en las prácticas de las aulas y centro.
- La formación tiene que ser evaluada ya que cuando esta evaluación tiene lugar ayuda a analizar el progreso de la experiencia, los aspectos positivos y negativos y, en consecuencia, a introducir mejoras.

- Es necesario considerar a través de qué canales difundir la formación, ya que en ocasiones algunos proyectos de formación se quedan en experiencias aisladas y esporádicas que no alcanzan a un número significativo de centros, por lo que se debe pensar en mecanismos para difundir proyectos de formación que han dado resultado en la práctica.
- Acortar distancias entre necesidades de formación y procesos formativos.

Resulta también interesante la investigación llevada a cabo por Colmenero (2006) en la provincia de Jaén. Se trata de una investigación de corte cuantitativo en el marco de la metodología descriptiva cuyo propósito fue detectar qué tipo de necesidades formativas tienen los profesores en la etapa de la ESO, así como analizar las percepciones, creencias y actitudes de este colectivo con respecto a la atención a la diversidad.

Para la recogida y posterior análisis e interpretación de los resultados se elaboró un cuestionario tipo Likert, validado por un grupo de expertos y una prueba piloto. Durante los meses de abril y junio de 2003 se recogieron la totalidad de cuestionarios, siendo la muestra aceptante de 410 sujetos de entre toda la población del profesorado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén (aunque al final sólo pudieron trabajar con una muestra de 407 profesores).

157

Los objetivos más relevantes planteados fueron:

- Conocer las actitudes del profesorado de la ESO ante el alumnado con NEE.
- Conocer qué tipo de formación habían recibido los profesores en relación a la atención a la diversidad.

Las principales conclusiones del estudio fueron:

- Que todavía queda un largo camino a recorrer en la etapa de la ESO en cuanto a la atención a la diversidad, ya que el profesorado no está capacitado para atender a alumnos con NEE.
- Que si bien el profesorado que ha realizado sus estudios en planes más nuevos manifiestan una mejor formación, todavía es insuficiente.

- Que se sigue atribuyendo la responsabilidad del aprendizaje del alumnado con NEE al profesorado de apoyo.
- Que la formación y la forma de acceso que tienen los profesores a la etapa de la ESO, desde magisterio o desde el curso de adaptación pedagógica, sí influye de forma decisiva en las percepciones y actitudes que tiene este colectivo en torno a la atención a los alumnos que presentan NEE, disponiendo los primeros de actitudes más favorables.
- Que es incuestionable la necesidad de detectar cuáles son las percepciones de los profesores de la ESO sobre el complejo mundo de la diversidad, cómo lo afrontan diariamente, con qué estrategias, qué necesidades formativas plantean...

Las actitudes, tal y como se ha podido constatar en los anteriores estudios, son un elemento clave de la formación, si bien no siempre actitudes positivas para atender a la diversidad tienen un reflejo inmediato en la práctica docente en el aula. Arnaiz, Castejón, Garrido y Rojo (2000) llevaron a cabo una investigación de dos años de duración en dos centros, uno de primaria y uno de secundaria, para evaluar el cambio de actitud del profesorado hacia la atención a la diversidad tras participar en un programa de formación, con el objetivo de que cambiaran su concepción sobre las necesidades educativas especiales, sus prácticas en el aula y trabajaran colaborativamente.

La duración del proyecto fue de dos cursos. Los centros se seleccionaron de forma intencional en razón de las características siguientes: que cada uno de ellos impartiera una etapa educativa completa, uno Educación Infantil y Primaria, y el otro Educación Secundaria; que un número significativo del profesorado del centro se adscribiera al proyecto; que participase el equipo directivo del centro; y que tuviesen escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales. Finalmente participaron 24 profesores. El diseño básico mediante el cual se evaluó el cambio producido desde el inicio al final de la experiencia fue un diseño cuasi-experimental pretest-postest.

Una vez seleccionados los centros, se definió la dinámica organizativa y de formación que regiría el diseño, implementación y evaluación del proyecto. Con este objetivo, se determinaron dos tipos de estructuras claramente diferenciadas pero complementarias entre sí, denominadas: *Estructura de Centro y Estructura Externa al Centro*.

El procedimiento de evaluación se desarrolló en dos fases principales. En una primera fase (pretest) se aplicó el cuestionario de profesores a aquellos que manifestaron su intención de participar en el proyecto y que asistieron a las reuniones previas, así como a la presentación del mismo y a las sesiones de formación inicial. La aplicación del cuestionario se realizó de forma anónima. En la fase posttest se volvió a aplicar el mismo cuestionario después que los profesores participan en el programa. El «Cuestionario sobre Actitud del profesor hacia el proceso de Enseñanza-Aprendizaje», constó de 51 enunciados a los que hubo que responder en una escala graduada tipo Likert de 4 puntos, desde «Muy de acuerdo» a «Muy en desacuerdo». La técnica estadística de análisis de datos utilizada para este diseño es la prueba «t-de diferencia de medias para grupos dependientes o correlacionados.

Los resultados de la investigación apuntaron que:

- Se apreció claramente una tendencia en el profesorado hacia el cambio de actitudes y prácticas educativas para la atención a la diversidad, supuestamente como resultado de su participación en el proyecto, aunque este cambio no llegó a ser estadísticamente significativo.
- Un único tipo de efecto significativo fue el de la interacción entre la percepción del profesorado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje al inicio y al final del proyecto y su grado de implicación en la puesta en práctica de la experiencia en el aula.

La interpretación de los resultados llevó a reflexionar a los investigadores sobre la necesidad de continuidad de la experiencia, pues cualquier proceso de innovación requiere tiempo para que las actitudes del profesorado vayan cambiando y más aún cuando se trata de modificar prácticas relacionadas con la atención a alumnos con alguna discapacidad que generalmente se encuentran fuertemente enraizadas en el denominado modelo del déficit y han ido desarrollando en el profesorado la creencia de que la atención a la diversidad consiste en una serie de actuaciones dirigidas exclusivamente a los alumnos que poseen alguna discapacidad, siendo su principal responsable el profesor de Educación Especial. Por otro lado, que la atención a la diversidad en un centro no es tarea de algunos profesores exclusivamente, sino que exige un cambio generalizado en las prácticas educativas y procesos de trabajo colaborativo por parte del profesorado en su conjunto para transformar de forma más profunda el marco curricular y organizativo de los centros. Finalmente, decir que fueron los profesores que pusieron en práctica la experiencia en su aula los que

tuvieron un cambio de actitud más positivo hacia la atención de todos y cada uno de los alumnos, lo que les llevó a afirmar que el verdadero cambio de actitudes del profesorado hacia la atención a las necesidades educativas del alumnado, en este caso, tuvo lugar en mayor medida cuando se participa activamente en experiencias planificadas y se observa la viabilidad de tales experiencias.

Como síntesis a este apartado en el que se ha puesto de manifiesto que la formación docente, así como sus actitudes, son elementos fundamentales que pueden determinar el éxito o el fracaso del alumnado y la posibilidad de atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo, valdrían las palabras de Moreno (2006) cuando afirma que:

La formación inicial del profesorado, especialmente en los países en desarrollo, tiende a ser uno de los elementos más obsoletos de los sistemas educativos contemporáneos. Más aún en lo que concierne a la formación de profesores de enseñanza secundaria, pues ésta se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en las universidades, con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria (p. 2).

Esto indica que está en manos del profesorado en activo formar parte en su propio proceso de mejora, lo que depende de sus prioridades como docente: enseñar para que todo el alumnado participe, progrese y tenga éxito o enseñar para que sólo aquellos privilegiados (por sus características personales y/o por su entorno socio-familiar) adquieran unos conocimientos que les permitan promocionar, graduarse y continuar una formación postobligatoria, abocando al resto hacia el fracaso.

SEGUNDA PARTE

PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

Capítulo 5

Fases y ética de la investigación

Una vez presentado el estudio y los referentes teóricos, a continuación se profundiza en la investigación, en sus fases y en las cuestiones éticas que se han tenido en cuenta a lo largo de todo el proceso.

5.1. Fases del estudio

Para organizar las fases, seguiré la clasificación propuesta por Pérez (1994), para quien en el estudio de caso se pueden distinguir tres fases: la pre-activa, la interactiva y la pos-activa.

5.1.1. Fase pre-activa

Esta fase, previa a la investigación propiamente dicha, comienza en el curso 2012-13, cuando a nivel tanto personal como profesional nació la inquietud de indagar en la evaluación del aprendizaje del alumnado y en la atención a la diversidad desde el modelo inclusivo de la educación. Se inició en este punto una aproximación teórica al estado de la cuestión que ha continuado a lo largo de todo el proceso de la tesis. Fruto de ello se determinaron unos objetivos y unos interrogantes que han guiado posteriormente el estudio, la redacción del informe, la discusión y las conclusiones.

165

5.1.2. Fase interactiva

Abarcaría el trabajo de campo, desde la negociación, la recogida de información hasta su análisis y posterior proceso de categorización. Se sitúa, de manera más intensa, entre el curso 2013-14 y parte del 14-15. Se pueden distinguir las siguientes etapas:

- La negociación

Se convocaron dos reuniones en el centro, una con el equipo directivo y otra a la que se invitó a todo el profesorado de la ESO. Por su parte, el equipo directivo valoró muy positivamente la iniciativa de llevar a término el trabajo de campo en la escuela, considerándolo una oportunidad para iniciar un proceso de reflexión y de mejora de la práctica docente. Su interés se trasladó a la reunión con el equipo educativo, a la que asistieron para mostrar su apoyo. Finalmente, se elaboró un documento, uno para el equipo directivo y otro para el profesorado que aceptó participar, en el que se recogieron por escrito los acuerdos y los compromisos necesarios para poder desarrollar el trabajo de campo. Asimismo, en ambas reuniones se habló de las siguientes cuestiones que quedarían recogidas en dos documentos definitivos de

negociación, uno elaborado para el equipo directivo y otro para el equipo educativo de la ESO (ver anexos 3 y 4 respectivamente):

- Anonimato y carácter voluntario de los participantes.
 - La protección de datos e imágenes
 - La autoría.
 - Las intenciones y los objetivos de la tesis.
 - Los posibles instrumentos para la recogida y análisis de la información.
- El trabajo de campo

Esta etapa se centra en la recogida de información a través de las técnicas seleccionadas y elaboradas para ello. En primer lugar se realizó el análisis documental como punto de entrada en la investigación, para tener una mayor comprensión de su cultura y, por consiguiente, de sus redes de colaboración.

A lo largo de esta etapa se analizaron los siguientes documentos:

- La Concreción Curricular (CC).
- El Plan de Atención a la Diversidad (PAD).
- Las estadísticas de evaluación del alumnado en los últimos 4 años (curso 2009-10; 2010-11; 2011-12; 2012-13), con la intención de obtener una visión más global sobre la aplicación de la medida de repetición en el centro y en la etapa de la ESO. Para recoger estos datos del curso 2013-14 se tuvo en cuenta la lista definitiva de septiembre de 2013 donde estaba indicados qué alumnos repetirían en el dicho período escolar.
- Los estadillos de los últimos 5 años que la Consejería de educación solicita para conocer la previsión de alumnos con NEAE, con el fin de obtener un cuadro comparativo de la proporción de alumnado repetidor y alumnado con NEAE.

Seguidamente, se realizaron las entrevistas personales con el profesorado y la entrevista grupal con el alumnado de 3º y 4º de la ESO (anexo 5) y de manera

casi paralela los grupos de discusión, cuyo contenido, desarrollo y transcripciones pueden consultarse en el anexo 6 y 7 respectivamente¹¹.

- El análisis de la información y la categorización

El análisis de la información, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), se refiere al conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre los datos con el objetivo de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación. Es por ello que ha sido necesario llevar a cabo un intenso proceso de lectura y comprensión de las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión, de los documentos de centro y de las anotaciones del profesorado y las propias a lo largo de la investigación. Seguidamente, se ha realizado una reducción de la información para simplificarla, hacerla abarcable y manejable, es decir, se ha categorizado. Dicho proceso consistiría, tal y como lo definen los anteriores autores, en examinar las unidades de datos para identificar en ellas componentes temáticos que permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido, a fin de organizar y clasificar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón. Dicho proceso se podría representar en forma de embudo, ya que se ha pasado de establecer unas categorías más generales, más amplias, fruto de las primeras lecturas, más superficiales y en las que se adoptó un punto de vista más global (para no dejar ninguna información relevante fuera), hasta poco a poco y lectura a lectura reducirlas y concretarlas, a medida que se ha ido profundizando y centrando la atención en cuestiones clave del estudio. En síntesis, la categorización ha sido el resultado de un examen en profundidad de los datos, siguiendo un procedimiento inductivo, a medida del que se han ido estableciendo unas categorías provisionales hasta reducirlas y hacerlas definitivas y representativas del estudio.

167

5.1.3. Fase pos-activa

Una vez decididas y concretadas las categorías, en esta fase tiene lugar la redacción del informe (la construcción del texto), la discusión y las conclusiones, que se presentarán en los siguientes capítulos 6 y 7. Se podría considerar la fase más costosa en cuanto a que implica un intenso trabajo de reflexión y un esfuerzo por aglutinar

¹¹ Ambos anexos se localizan en el DVD.

toda la información, darle sentido y una estructura coherente, hasta concluir el estudio, momento en el que emerge una teoría elaborada (Yacuzzi, 2005).

La discusión y las conclusiones son el resultado de un casamiento entre la teoría y los resultados del estudio, así como de un gran esfuerzo, en el marco de la presente tesis, por aportar pinceladas de color a una realidad pintada con matices de complejidad y de diversidad, la evaluación del alumnado de la ESO, que requiere y reclama respuestas para todos desde un enfoque inclusivo que potencie la evaluación formativa por su poder para favorecer el aprendizaje.

5.2. Consideraciones éticas

En todo proceso de investigación cualitativa se crea un espacio de relación entre quien investiga y las personas que deciden colaborar. En este sentido, el posicionamiento ético es fundamental porque, entre otras cosas, requiere de un fuerte compromiso con los participantes que aceptan implicarse en el estudio; y de ahí la importancia de concretar los principios éticos que guiarán la investigación.

168

A lo largo del trayecto investigador se ha tratado de mantener esta perspectiva ética, desde el inicio –momento en que se presenta el propósito del estudio, sus objetivos, la metodología, etc., hasta el final, en el que se negocia el propio informe resultante de todo este proceso.

El compromiso ético hace referencia a las siguientes cuestiones; cuestiones que se reflejan, en parte, en el documento de negociación:

- a) Los participantes, así como deciden colaborar voluntariamente, tienen derecho a abandonar la investigación cuando lo consideren oportuno.
- b) Proteger el anonimato de los participantes, si se acuerda de esta manera, y la confidencialidad de los datos si así se ha negociado.
- c) Salvaguardar la confianza de los participantes.
- d) Mantener la imparcialidad sobre los puntos de vista divergentes y percepciones personales.

Asegurar el compromiso con el conocimiento, asumido individual y colectivamente, para indagar en profundidad en torno al objeto de estudio.

5.3. Limitaciones del estudio

El formar parte del grupo de docentes que ha participado en la investigación tiene una dificultad añadida, que no es otra que la de mantener un doble rol. El contacto directo dificulta el distanciamiento necesario para cumplir con el requisito de objetividad, complejo en este tipo de investigaciones. Objetividad y subjetividad entran en juego de la mano provocando situaciones, que de forma intermitente, hacen tambalear los propios cimientos de la investigación, si bien para autores como Stake (1995) la subjetividad se presenta como un elemento esencial de la comprensión en la investigación cualitativa. Asimismo, las dificultades de posicionamiento se reducen cuando no se pierden de vista los objetivos, ubicándose como investigadora en los espacios de tiempo acordados para tal fin, y como compañera en el resto de situaciones. A lo anterior añadiría las siguientes limitaciones:

- A nivel teórico y a la hora de elaborar el estado de la cuestión dejar constancia que dado el volumen de información que gira en torno a la evaluación y los aspectos que la acompañan, me ha resultado costoso centrar el informe, la discusión y las conclusiones. Asimismo destacar que faltan experiencias e investigaciones que pongan de manifiesto las bondades de la evaluación del proceso de aprendizaje desde un enfoque inclusivo, en cuanto a la mejora del rendimiento de todo el alumnado y la reducción de los factores de riesgo de fracaso escolar.
- Al profesorado le ha costado alargar las sesiones de discusión a más de una hora de duración, ya que éstas se realizaron justo antes de las reuniones de coordinación de etapa, por ser el momento que mejor les iba a las participantes, lo que limitó el tiempo.
- La falta de hábito por parte de las participantes a la hora de reflexionar y abordar de manera conjunta cuestiones relacionadas con su práctica, por lo que durante las entrevistas y los grupos de discusión ha sido necesario animarlos a participar y profundizar en sus respuestas.
- Una limitación importante ha sido mi falta de experiencia como investigadora. Realizar la tesis me ha aportado una perspectiva distinta que no tenía al principio, ya que siempre he desarrollado mi labor pedagógica en el mismo centro escolar y en el sí del aula, por lo que mi preocupación siempre ha estado muy centrada en lo visible y cercano en el día a día, en las experiencias

propias y de los alumnos, las familias y los compañeros docentes pero desde una mirada práctica. Si bien siempre he reflexionado mucho sobre mi labor, antes no me había interesado indagar y profundizar sobre investigaciones o experiencias de la literatura, si bien siempre he realizado seminarios, cursos o jornadas de manera permanente. Para mí ha sido costoso traducir mi experiencia y la información obtenida en resultados, en un informe y en una discusión, así como considerar constantemente las aportaciones de otros autores en un intento de unirlo todo.

Antes de finalizar este capítulo, quisiera resaltar las idas y venidas que como una espiral se han ido sucediendo a lo largo de este trabajo, hasta el punto de que encontrar un final me ha parecido a momentos una hecho casi inalcanzable, dado que siempre se ha presentado un nuevo interrogante, una nueva idea que en ocasiones ha hecho tambalear, incluso, el horizonte de las intenciones iniciales.

170

En el siguiente capítulo se presenta el informe de la investigación, resultado de un profundo proceso de análisis e interpretación de toda la información recogida. Resultado, también, del constante empeño por hallar en los referentes teóricos elementos que permitan situar el estudio y elaborar las categorías en torno a las cuestiones clave que giran alrededor de la evaluación del aprendizaje del alumnado desde una perspectiva inclusiva.

Previamente, se expone cuál es la situación de partida en relación a dos aspectos que se hallan muy unidos a la evaluación: la medida de repetición y la presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el centro (NEAE).

Capítulo 6

El informe de investigación

Una vez decididas las categorías de análisis a partir de las que se han organizado y clasificado conceptualmente los datos, en este capítulo se presenta el informe de investigación. Para resituar el estudio, previamente se hace una descripción del centro y de las características más relevantes de los participantes.

6.1. Descripción del centro y de los participantes

La investigación se ha realizado en un centro concertado de la ciudad de Palma de Mallorca, en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. Se trata de una escuela de carácter religioso, que pertenece a la Congregación de las Hermanas Terciarias Trinitarias, en cuyo carácter propio, y en comunión con la Iglesia y por fidelidad a su carisma liberador, se considera la tarea educativa como un medio privilegiado de liberación integral de la persona.

Se trata de una escuela de una sola línea y donde se imparte el segundo ciclo de educación Infantil (EI), educación primaria (EP) y la educación secundaria obligatoria (ESO). En el momento del estudio, en el centro hay aproximadamente 350 alumnos y el claustro de profesores está formado por 24 docentes y una auxiliar técnico (AT).

173

En la etapa de la ESO, el equipo educativo está formado por 14 docentes, de los que yo formo parte como profesora de apoyo y orientadora escolar, por lo que el acceso a la información documental, al profesorado y al alumnado ha sido un proceso ágil y sin complicaciones.

El horario de la escuela es, para los alumnos de EI y EP, de 9:00 a 12:00 horas y de 15:00 a 17:00 horas, menos los viernes que se hace jornada continuada hasta las 14:00 horas. Para los alumnos de la ESO el horario es de 8:00 a 14:00 horas o de 8:00 a 15:00 horas según el día de la semana. De 12:00 a 13:00 horas los alumnos interesados y de manera voluntaria hacen actividades complementarias organizadas por una empresa privada, coincidiendo con la hora de permanencia del equipo educativo de EI y EP.

El centro ofrece servicio de comedor y, por la tarde, actividades complementarias deportivas de futbito, taekwondo y gimnasia rítmica.

La escuela tiene un ambiente muy familiar y el hecho de ser relativamente pequeña y de una sola línea favorece la convivencia y la resolución favorable de los conflictos. El profesorado se siente en general valorado y apreciado por los alumnos y las familias. La plantilla del personal del centro, tanto docente no docente, es muy estable, lo que

favorece la relación personal y el compañerismo, si bien esto no impide la existencia de discrepancia de opiniones y de maneras de actuar y ejercer docencia ni la variedad de perspectivas y paradigmas educativos.

La escuela se ubica en un edificio de cuatro plantas, por lo que dispone de un ascensor para acceder a las diferentes alturas si fuera necesario.

El espacio se distribuye de la siguiente manera:

- Planta baja: la secretaría, el gimnasio, la sala del profesorado, los despachos del equipo directivo, una Biblioteca y dos baños.
- Primer piso: la sala de informática, el laboratorio, la sala de música, las aulas del primer ciclo de EP, dos aulas de EI, baños, la portería y el patio.
- Segundo piso: un aula de EI y un aula de apoyo.
- Tercer piso: las aulas del segundo y tercer ciclo de EP y las cuatro aulas de ESO; también hay una sala pequeña para el profesorado de ESO, baños, una tercera biblioteca, una sala multiusos (audiovisuales, celebración de diferentes eucaristías a lo largo del curso y un aula polivalente, donde normalmente se imparten asignaturas optativas.
- Cuarto piso: otra biblioteca y el aula de tecnología.

Respecto a los participantes en el estudio decir que son un grupo de docentes de la etapa de la ESO que de manera voluntaria y tras el proceso de negociación se ofrecieron a formar parte de la investigación. Dado que las mujeres son mayoría, me referiré a las participantes en el informe. Sus voces, que han aglutinado toda una complejidad y diversidad de concepciones, actitudes, creencias, inseguridades e incluso dilemas y temores, han sido el testimonio clave para elaborar el informe, la discusión y las conclusiones, así como dar respuestas a los interrogantes que se plantearon al comienzo de la tesis.

Para llevar a cabo el proceso de negociación en primer lugar se comunicó al equipo directivo la intención de realizar un estudio en el centro como parte de mi tesis doctoral. Ante la buena acogida, se procedió a convocar dos reuniones, una con el equipo directivo en la que se explicarían las intenciones del estudio y se encuadraría la tesis, para posteriormente firmar el documento de negociación; y una segunda

reunión en la que se invitaría a asistir a todo el profesorado de la ESO, y en la que del mismo modo que al equipo directivo se explicarían las intenciones de la tesis y los compromisos mutuos en relación al estudio. En la reunión con el equipo docente se contó con la presencia de las directoras, incluida la representante de la entidad titular del centro, quien quiso expresar ante ellos la satisfacción de que hubiera este tipo de iniciativas que podían contribuir a la reflexión, formación y, en consecuencia, en particular a la práctica en el aula y en general a la mejora del centro.

Del profesorado que asistió a la convocatoria de reunión, finalmente 7 firmaron el documento de negociación, si bien una de ellas abandonó el estudio, al poco tiempo de haberlo iniciado, por motivos personales.

Para mantener el anonimato del profesorado, se hace referencia a ellos como participantes (P), añadiendo un número asignado aleatoriamente. Por tanto, en el informe aparecen la P1, el P2, la P3, la P4, la P5 y la P6.

A continuación se presentan e identifican cada uno de los participantes:

- La P1 es licenciada en Ciencias Biológicas. En el momento de la investigación tiene una experiencia docente de 18 años, de los cuales 6 ha trabajado en el centro a media jornada como profesora de matemáticas y ciencias naturales en 3º de la ESO y de biología en 4º. Sus últimos cursos de formación tiene que ver con las competencias básicas, la elaboración de programaciones didácticas y cuestiones medioambientales (es la coordinadora de la Comisión Medioambiental). Como aspecto a comentar de esta participante, decir que en es la directora del centro desde el curso 2014-15.
- El P2 es licenciado en Ciencias Químicas. En el momento de la investigación tiene una experiencia docente de 14 años, de los cuales ha trabajado 6 en el centro impartiendo clases de matemáticas y física y química en 4º de la ESO. Sus últimos cursos de formación han estado relacionados con las competencias básicas, la elaboración de programaciones didácticas y el diseño de rúbricas de evaluación.
- La P3 es diplomada en magisterio de ciencias y está habilitada, hasta el momento, para impartir clase en 1º y 2º de la ESO, ya que lleva dando clases en esta etapa y en el centro desde hace 31 años. Imparte matemáticas y ciencias naturales en 1º de la ESO y matemáticas, ciencias naturales y

tecnología en 2º de la ESO. También enseña matemáticas en 6º de primaria. Sus últimos cursos de formación los ha realizado en el centro sobre competencias básicas, elaboración de programaciones didácticas, calidad en los centros y cuestiones de la Comisión de Pastoral, de la que es coordinadora desde hace años.

- La P4 es diplomada en magisterio de filología francesa y después se licenció en filosofía y letras en la especialidad de Filología Hispánica. Dispone del nivel D de catalán que la autoriza a impartir clases de esta lengua en la ESO. Sus últimos cursos de formación los ha realizado en el centro, siendo los mismos que los de la P3, a excepción de los cursos de pastoral.
- La P5 es licenciada en Pedagogía por la Universidad de las Islas Baleares (UIB). En el momento de la investigación tiene una experiencia docente de 6 años, todos impartidos en el centro, como profesora de apoyo. Está finalizando los estudios de magisterio a distancia, ya que su plaza se renueva cada curso porque no está incluida como dotación básica, por lo que necesita ampliar su campo de trabajo a la etapa de educación primaria (EP). Sus últimos cursos de formación se encaminan al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, ya que despunta en esta área por su interés. Al igual que la P1, esta participante forma parte del equipo directivo desde el curso 2014-15, como jefa de estudios en la ESO.
- La P6 es licenciada en filosofía y graduada superior en Estudios Internacionales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). En el momento de la investigación tiene una experiencia docente de 1 año, si bien ha trabajado como coordinadora y responsable de la gestión de proyectos relacionados con la cooperación internacional en la ONG SED y en la Institución de los Hermanos Maristas de Barcelona. Trabaja a jornada completa en el centro donde da clase de catalán, inglés, latín y la optativa de procesos de comunicación. Sus últimos cursos de formación se relacionan con la cooperación internacional, solidaridad, interculturalidad y estudios de lengua inglesa.

De manera esquemática, en el cuadro siguiente se presenta al profesorado según las materias que imparte, el curso y los años de experiencia docente y en el centro en particular:

(P)	Materias que imparte en el curso académico 13-14:	Cursos en los que imparte docencia:	Experiencia docente/Antigüedad en el centro
P1	Biología/ Matemáticas	3º y 4º	18/6
P2	Tecnología/ Matemáticas/ F y Q	3º y 4º	15/6
P3	Matemáticas/ Ciencias Naturales	1º y 2º	31/31
P4	Catalán/Castellano	1º, 2º, 3º,4º	32/32
P5	Profesora de atención a la diversidad (AD)	1º, 2º,3º	6/6
P6	Catalán/Inglés/Latín/ Procesos de comunicación	1º, 2º, 3º,4º	1/1

Cuadro 6. Participantes en el estudio.

Referente al alumnado, destacar que la participación de un grupo de alumnos de la ESO en forma de entrevista grupal responde a una inquietud que se presentó ante mí como investigadora en un momento avanzado del estudio, como consecuencia de las idas y venidas de la teoría a la práctica. En este momento soy consciente de la relevancia que hubiera tenido profundizar en sus testimonios, como un proceso clave para la triangulación de perspectivas.

Siguiendo el mismo procedimiento que con el profesorado, para mantener su anonimato y para su identificación en el informe se hace referencia a ellos como Alumno (A), dado que en este caso los varones son mayoría, añadiendo un número asignado aleatoriamente. Por tanto, aparecen como el A1, el A2, el A3, el A4, el A5, el A6 y el A7.

Son 7 alumnos de 3º y 4º de la ESO, que han repetido algún curso o cursos. Concretamente, 6 de ellos han repetido 2 veces en la ESO y 1 repitió un curso en 3º de educación primaria. De los 6 alumnos, uno (el A6) tiene NEE asociadas a trastorno emocional grave (TEG); 3 de ellos (el A3, el A4 y la A5) presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) asociadas a dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y 1 de ellos (el A1) presenta NEAE asociadas a historia personal y escolar (HP/ES), habiendo presentado absentismo escolar y riesgo de abandono a lo largo de toda la ESO. El A2, si bien no tiene NEAE, es un alumno que a lo largo de su escolaridad obligatoria ha presentado un rendimiento académico muy bajo, por factores motivacionales, habiendo repetido en dos ocasiones la etapa secundaria obligatoria.

6.2. De la información a las categorías de análisis: la construcción del texto

178

Tras el análisis de la información y una vez finalizado el proceso de categorización, a continuación se presenta el informe de investigación, con el fin de reconstruir la realidad que ha sido el objeto de estudio y dibujar una pequeña parte de un gran universo que es la enseñanza secundaria obligatoria, la ESO, tomando como punto de referencia la evaluación que plantea un grupo de docentes a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje desde una mirada inclusiva de la atención a la diversidad.

Antes, es conveniente hacer algunos comentarios de partida. Considerando que de los seis docentes que han participado en el estudio cinco son mujeres, me referiré a “las participantes” cuando quiera hablar del grupo y especificaré “el participante” cuando haga referencia al único docente de género masculino.

Asimismo, destacar que en el análisis que se presenta a continuación se tiene en cuenta un factor clave: la confrontación de puntos de vista respecto a sus prácticas evaluativas y respecto a cuestiones que han surgido a lo largo de la investigación en torno a la evaluación y la atención a la diversidad.

Apuntar que si bien se ha intentado huir de un enfoque centrado únicamente en la evaluación del aprendizaje del alumnado con NEE, el profesorado asocia de manera casi inmediata “atención a la diversidad” con respuestas educativas a este colectivo de alumnos y alumnas; ha sido difícil desvincularse de esta perspectiva a pesar de los intentos realizados. Esto, ya desde el inicio del estudio, permite constatar el anclaje

del profesorado a un modelo del déficit sobre el que se sustenta la Integración escolar, ya que como apunta Arnaiz (2011):

Una de las características del modelo del déficit, que ha caracterizado las prácticas de la integración escolar, es la consideración que realiza de las personas con alguna discapacidad. Desde su perspectiva, éstas son vistas muchas veces como un problema para el profesorado regular puesto que su presencia en las aulas requiere cambios en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que no saben bien cómo realizar. En consecuencia el alumno integrado, o lo que es lo mismo, con necesidades educativas especiales, está en el aula ordinaria pero su currículum es diferente en muchos aspectos al de sus compañeros, y muy difícilmente encuentra con ellos puntos de unión en las actividades que realiza durante la jornada escolar (p. 25).

A continuación se presenta el informe de investigación estructurado en 9 categorías de análisis.

6.2.1. La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Una de las técnicas de recogida de información que junto a las entrevistas y los grupos de discusión han servido para dibujar la realidad de la educación secundaria obligatoria respecto a la metodología, la atención a la diversidad y la evaluación ha sido el análisis documental. De acuerdo con Quintana (2006), este habría sido un punto de entrada en la investigación, si bien cabe recordar que como integrante del equipo educativo y el haber formado parte en la elaboración de algunos de estos documentos ha enriquecido, si cabe, su análisis.

En el estudio, este análisis responde a un doble objetivo: por un lado, el de contextualizar y encuadrar el centro de estudio y, por otro, el de analizar cómo se plasma la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes documentos que supuestamente deberían guiar y orientar las decisiones curriculares y las medidas de atención a la diversidad en la ESO.

Se priorizó la Concreción curricular y el plan de atención a la diversidad (PAD), ya que el PEC no estaba elaborado, lo que anuncia la ausencia de una cultura de centro y de unos rasgos de identidad que concedan al proceso de enseñanza y aprendizaje de un marco común de valores y de objetivos que impregnen los programas y los proyectos de centro; la práctica en el aula y en el centro.

En cuanto a la Concreción curricular, no se halló una línea metodológica ni unas directrices pedagógicas para guiar la programación de aula y la práctica diaria. Se trata de un documento que recoge una serie de ideas inconexas, poco coherentes y que parecen el resultado de un “copiar y pegar” de la normativa y de la literatura didáctica, en el que se entremezclan metodología, cuestiones relativas a la convivencia entre el alumnado, la atención a la diversidad y la evaluación. A continuación se transcribe el apartado en el que se describe la metodología y la evaluación¹²:

Si queremos ser coherentes con nuestro proyecto pedagógico necesitamos un nuevo enfoque metodológico en el que la metodología sea una seña de identidad que se pueda reconocer en nuestros alumnos. Esta declaración de intenciones nos lleva a plantear los siguientes principios metodológicos:

- Metodología activa: alumno protagonista de su aprendizaje; autónomo para promover la capacidad de aprender a aprender; partir de los conocimientos previos.
- Metodología democrática: toman sus propias decisiones, llegan a un consenso; han de conocer el objetivo que se pretende y cómo se evaluará; establecer las normas entre todos; ambiente democrático, cooperativo.
- Metodología variada: utilización de diferentes métodos en función de las necesidades de cada alumno, que contemple medidas para gestionar la diversidad; trabajo cooperativo, favoreciendo el diálogo y la reflexión.

Entendemos la evaluación como el elemento regulador, orientativo, formativo y el referente básico a la hora de tomar decisiones. Se realiza durante todo el proceso, determinando las medidas correctoras que contribuyen a la mejora de resultados. Evaluamos para:

- Contrastar el grado de adquisición de los objetivos y el desarrollo de las competencia básicas.
- Para permitir al alumnado controlar su propio proceso de aprendizaje.
- Decidir y adoptar las estrategias pedagógicas individuales y del gran grupo.

¹² Fragmento de la Concreción curricular del centro.

- Comprobar si las tareas propuestas son adecuadas para adquirir los objetivos.

Para ello se evaluará:

- El trabajo si sirve para que el alumno progrese.
- El trabajo diario (participación activa; realización de actividades; comprensión; utilización de técnicas aplicadas a situaciones reales).
- Tiene que tenerse en cuenta la evaluación inicial; la autorregulación y el error como fuente de aprendizaje.

Un tercer documento revisado fue el plan de atención a la diversidad (PAD) en el que colaboré activamente junto con la profesora de apoyo de primaria, por lo que puedo dar constancia que fue un documento en el que se hizo una interpretación de la normativa referente al plan de atención a la diversidad y la orientación (Decreto 39/2011, de 29 de abril por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos en las Islas Baleares) sin más reflexión ni debate que el llevado a término por las dos responsables. Asimismo, decir que no fue presentado al claustro ni difundido como un documento que debiera guiar la práctica educativa, por lo que no tuvo ninguna trascendencia en ningún ámbito educativo del centro ni en ningún nivel de concreción curricular.

181

Por consiguiente, se puede intuir que el profesorado desarrolla su labor y conceptualiza el currículum y sus elementos, incluida la evaluación, guiado por sus propias percepciones, teorías y experiencias (personales y profesionales) tal y como apunta la siguiente participante:

P5: No creo ni que sepan lo que es (la Concreción Curricular). A mí no me quedó claro, así que al resto creo que tampoco. Cada uno hace lo que puede y con lo que pueden. Los más nuevos son los que más innovan. En teoría...también debería haber un proyecto educativo de centro, una concreción curricular y una adaptación curricular bien hecha, en teoría...No hay un orden. Se dice ir a salto de mata ¿no? Pues así vamos.

La P6, y de manera implícita el P2, expresa con claridad lo que anteriormente se puso de manifiesto, en cuanto a la importancia de compartir unos valores que den sentido a la práctica:

P6: Yo creo que deberíamos intentar crear un proyecto de centro y tener unos rasgos de identidad de centro, como dijo X (P2).

Una de las cuestiones relevantes que indica la percepción que tienen las participantes en torno a la evaluación es dónde la sitúan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje; percepción que contrasta con las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en el aula.

Se ha podido constatar, con cierto optimismo, que la mayoría de las participantes han expresado su convencimiento de que la evaluación debe ocupar un lugar importante en dicho proceso, por lo que la han considerado como una parte más del mismo, ya que sólo así puede orientar la mejora del rendimiento del alumnado, detectar dificultades, corregir errores y tener, en definitiva, una información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. Además, reconocen que para ello debe ser continua, no sólo un momento final. Así lo ponen de manifiesto:

182

P1: La evaluación está inherente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir todo junto. Forma parte del conjunto, no es que tenga más papel, todo va junto y está dentro. Un ejemplo concreto sería cuando en tiempo de clase corriges ejercicios y solucionas los problemas que plantea el alumnado. Durante este proceso, puedes comprobar qué alumnos están aprendiendo y a la vez ellos se están evaluando, porque cada uno sabe si lo sabe hacer o no y puede corregir errores. Es inherente porque continuamente podemos estar evaluando mientras se da la clase.

P3: Es fundamental que el proceso de aprendizaje y enseñanza y la evaluación vayan unidas, para ir comprobando lo que el alumnado aprende o lo que le cuesta aprender. Es imposible que comprendan conceptos que van encadenados si no intentas que adquieran lo primero para explicar el contenido siguiente. ¡Es imposible que puedas darle lo segundo si el primero no lo tienen adquirido...! Y tienes que saberlo porque hace falta.

La P4 no sólo comparte el planteamiento de sus compañeras, sino que hace un intento por unir la evaluación con otras decisiones curriculares, qué enseñar y cómo:

Se tiene que incluir. Es decir, desde el principio, tú tienes que saber muy bien qué darás, cómo lo darás y como lo evaluarás. ¡Un todo!

Por su parte, la P6 reconoce la función de mejora a la que me he referido anteriormente, haciendo hincapié en la regulación que la evaluación debe ejercer sobre la enseñanza y el aprendizaje:

Es importante porque nos da las herramientas para poder mejorar el aula, el trabajo del aula. Yo creo que debe formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje evidentemente, pues creo que a través de la evaluación podemos ver si nos hemos equivocado, si tenemos que remarcar algún punto, si los alumnos siguen tus clases, si están motivados, si trabajan,...

Más allá de cómo se percibe la evaluación, el P2 hace una crítica directa a cómo está estructurado el proceso de enseñanza, a su rigidez en cuanto a la organización del horario de las clases y las materias, es decir, al tiempo. Valora esta cuestión como una barrera de cara a conseguir una buena implicación y motivación del alumnado (cada materia se imparte a lo largo de 2 ó 3 sesiones semanales, en días distintos y con una hora aproximadamente de duración). Para él, así como está planteada la jornada escolar, compartimenta el conocimiento y se dificulta la evaluación continua. Insiste en la necesidad de dar más protagonismo al alumnado en el proceso de aprendizaje y en su evaluación, promoviendo un concepto de práctica evaluativa vinculado al autoaprendizaje, en cuanto a que valora la evaluación como un trayecto para aprender a aprender:

Yo intento que vayan juntos, pero la escuela los separa. Por ejemplo, un trabajo que empiezas en tecnología un día y a lo mejor lo acabas un mes y medio después, cuando a ellos ya les da igual el proyecto que han empezado, y esto es por la misma organización mecánica de la escuela. El trabajo de tecnología, por ejemplo, lo podríamos hacer en 3 semanas. Si tuviéramos un horario mucho más flexible y mucho más cómodo. De repente aparece una fiesta, de repente se han de ir a no sé dónde y aquel día que todos tenían ganas de hacer aquello, aquella magia porque todos querían hacer aquello, aquella ilusión que había al principio y que estaban motivados, 15 días después no tiene por qué seguir. La distancia en el tiempo es brutal. Nos pasa a nosotros que somos mayores. Pasa lo mismo en cualquier otra asignatura, si empiezas un tema y lo evalúas un mes y medio más tarde...Así como está organizado es una barrera. Se podría organizar de otra manera.

Mientras que los participantes manifiestan tener claro que la evaluación debe realizarse a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, la profesora de apoyo (P5) considera que efectivamente se trata de planteamientos teóricos que a la hora de la verdad no se reflejan en la práctica del aula, por lo que la evaluación no contribuye a mejorar el aprendizaje ni la enseñanza. Atribuye este hecho a la comodidad del profesorado y a su falta de capacidad para personalizar la educación. Así de contundentes suenan sus palabras:

P5: No creo que se evalúe mientras se enseña y a los maestros así ya les va bien, porque se han acomodado a una forma de hacer y ya está. La evaluación que se plantea no mejora nada el aprendizaje del alumnado.

Parece, pues, que existe una discrepancia respecto a este asunto entre las participantes, lo que unido al hecho de que no se ha profundizado en cómo unen ambos procesos se podría considerar que la evaluación se sigue aplicando como un momento final, al margen del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un dato que da peso al discurso de la P5 y que contradice lo expresado por las demás participantes es que al analizar las fortalezas de la evaluación que plantean en sus materias se hace hincapié en el hecho de concretar una semana de exámenes a lo largo de los diferentes periodos en los que se divide el curso (tres evaluaciones), lo que apunta inequívocamente a que la evaluación es tratada como un elemento curricular a parte del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así lo corrobora también el alumnado al considerar la evaluación como un periodo de exámenes. Manifiestan al unísono que lo que más les angustia es “la falta de tiempo” y la presión que supone pensar que las notas de cada evaluación dependen de los resultados obtenidos en esa semana. Esto nos conduce a afirmar que nos encontramos ante una evaluación predominantemente sumativa y final.

184

Por tanto, si bien entre las participantes existe la creencia de que la evaluación ha de formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje para ser formativa y servir a la mejora, no hay evidencias al respecto sino más bien planteamientos contradictorios en sus prácticas.

A pesar de ello, el hecho de haber tratado esta cuestión a lo largo de las entrevistas y los grupos de discusión abre un camino que debería ser reforzado con la reflexión colectiva de centro en torno al papel esencial de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que se refleje en la concreción curricular y en las programaciones de aula.

6.2.2. La evaluación del alumnado con NEAE: evidencia de cómo se atiende a la diversidad

Si bien conocer qué lugar ocupa la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es un punto de partida de cara a plantear futuras discusiones y propuestas de mejora, otro aspecto central del estudio ha sido la atención a la diversidad, de manera que según se entienda y según el modelo desde el cual se

enfoque, se tomarán gran parte de las decisiones tanto curriculares como organizativas en el centro y en el aula.

De entrada es muy significativo constatar que para la P5:

A la hora de hacer las unidades didácticas, de programar, si es que se hacen, no se tiene en cuenta a todo el alumnado, lo que dificulta después la evaluación, en la que, además, se tienen más en cuenta las notas, concretamente los suspensos, que el proceso de aprendizaje.

Tanto es así que podría decirse que la evaluación y la atención a la diversidad pueden considerarse dos caras de la misma moneda, de manera que conocer cómo evalúa el profesorado al alumnado con NEAE nos puede informar de sus actitudes respecto a la diversidad, cómo la conceptualiza y su formación para atenderla, así como detectar posibles barreras y facilitadores en relación a su práctica docente.

Igualmente, la evaluación de dicho alumnado puede informar de cómo se plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje, la función que le da al apoyo educativo y cómo se responsabiliza de la participación y el progreso de todos los alumnos (autoresponsabilidad; corresponsabilidad o responsabilidad de profesionales especialistas).

Antes de adentrarnos en estas cuestiones, mostrar cómo está dibujada la realidad de las aulas en cuanto a la presencia de alumnado con NEAE en el momento del estudio (curso 2013-14), radiografía de una parte importante y representativa del alumnado que precisa medidas específicas de apoyo educativo (cuadro 7). Para ello se han consultado los estadillos que anualmente se presentan a la Consejería de educación de las Islas Baleares y que quedan reflejados en el programa informático de gestión (GESTIB), de acuerdo a las diferentes categorías establecidas en la LOE (2006) para el alumnado con NEAE (título II, cap. I).¹³

¹³ Ver página siguiente.

ALUMNOS CON NEAE (LOE, 2006)	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	TOTAL
NEE: Discapacidad Intelectual (DI), Trastorno emocional grave (TEG) y trastorno del espectro autista (TEA).	2 (DI)	0	3 (1 TEA y 2 TEG)	0	5
DEA: Dislexia, Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH-TDA)	3	1	3	2	9
HP/ES: (Historia personal/escolar)	3	1	0	2	6
IT (Incorporación tardía al sistema educativo español)	0	1	0	0	1
Proporción ANEAE/Total alumnado del curso	8/30	3/27	6/24	4/23	21/104

Cuadro 7. Proporción del alumnado con NEAE en la etapa de la ESO en el curso 2013-14.

En cuanto al alumnado con NEE, decir que en primero de la ESO hay dos alumnos con discapacidad intelectual; en tercero de la ESO, dos presentan trastorno emocional grave y una alumna trastorno del espectro autista.

Si se tiene en cuenta que en el curso 2013-14 la totalidad del alumnado que cursó la ESO en el centro era de 104, se puede decir que un 20% del alumnado presenta alguna situación de vulnerabilidad, lo que sumado al reconocimiento de que la diversidad se puede presentar de cualquier forma parece tomar sentido las palabras de Casanova (2011):

El modelo de educación inclusiva parece el único válido en una sociedad democrática, que en principio asume las diferencias y las valora, además de tomarlas en cuenta para que las personas que, en un grupo determinado, se singularizan más por sus características peculiares, dispongan de las mismas oportunidades de educación, formación y desarrollo que el resto. En definitiva, en una sociedad democrática la educación o es inclusiva o no se puede llamar educación [...] Además, esa educación debe abarcar a todos los niños y jóvenes en las edades de la escolarización obligatoria, pues es la única garantía de acceso social en igualdad de oportunidades: la escuela debe proveer de todo

cuanto no les aporta su entorno, cuando esto ocurra así, compensando las dificultades y deficiencias que el contexto familiar o social les depare. Y cuando hablo de “todos”, son “todos”, cualesquiera que sean sus características y condiciones (p. 79).

Volviendo a la cuestión de cómo enfoca el profesorado la evaluación del alumnado con NEAE, la mayoría reconocen que tienden a la discriminación positiva a favor del alumnado con NEE. Por otro lado, destacar que una vez más los exámenes salen a relucir como el instrumento del que parece que es imposible prescindir a la hora de evaluar al alumnado. Asimismo, se ha comprobado que para ellos la diversidad se asocia, mayoritariamente, a una característica exclusiva del alumnado con NEE y, las medidas para atenderla, acciones paralelas encaminadas a mantenerlo ocupado en el aula, lo que apunta a la necesidad de ahondar en los principios de la educación inclusiva en tanto que, como apuntaba Casanova en líneas anteriores, la diversidad es una condición que corresponde a “todos”. Así lo se puede comprobar en la respuesta de las siguientes participantes al preguntarles cómo evaluaban al alumnado con NEAE:

187

P1: Con los alumnos con necesidades educativas me cuesta muchísimo. Hago lo que puedo, les hago entregar trabajos, pero no me siento satisfecha. Todavía no he pillado la manera de hacerlo. Otro aspecto a mejorar es que con los alumnos muy buenos, considero que tampoco llego, porque quiero intentar llegar a todos y no me veo capaz yo sola de que los muy buenos a los que les tendría que ampliar no lo hago. Soy capaz de atender a los “medianos”. Me faltan más actividades diferentes y más actividades nuevas.

P2: Si hago un nivel 10 para un alumno que puede, intentas hacer que sea más sencilla. Modifico la prueba a la hora de evaluar, pero no es serio. Podría ser mucho mejor. De 10 preguntas les puedes quitar preguntas, les puedes dar más tiempo. No los evalúas de todo, sino de según qué conceptos. No tienen por qué ser tan elaborados. Puede ser un dibujo, una cosa más sencilla,...pero creo que es pasar por encima y no es una evaluación formal. Con el alumnado que presenta NEE los instrumentos que tenemos en la actualidad es modificar un poco el examen, darle más tiempo si ha de entregar un trabajo, que el trabajo sea más corto que el que han de hacer los otros.

P3: Al alumnado que tiene NEE sí le adapto los exámenes.

En sus discursos, se aprecia una clara insatisfacción y un reconocimiento de su falta de competencia para evaluar a alumnos diferentes, lo que debe ser aprovechado para iniciar propuestas de cambio que tanto a nivel teórico como práctico permitan

avanzar hacia un planteamiento curricular inclusivo, que rompa con la visión segregadora de la educación.

La P4 apunta hacia otro tipo de evaluación en la que parece tener más en cuenta el progreso del alumnado con NEAE:

P4: Sí. Hacen lo mismo exactamente y se tiene que evaluar diferente. Básicamente ver dónde han empezado y dónde han acabado. El progreso, la presentación, la actitud, el trabajo diario...

En el discurso de la siguiente participante, que se encuentra en su primer año de docencia, se puede percibir una transición hacia la conceptualización de la diversidad en el aula como un hecho atribuible a cualquier alumno, en cierta manera algo más alejada del anclaje que otros plantean con el alumnado que presenta NEE. Sin embargo, el examen sale de nuevo a escena, lo que de nuevo constata cómo la evaluación es sinónimo de examen y cómo la cuantificación y la calificación imperan en sus concepciones sobre la misma, incluso cuando el profesorado describe la evaluación del alumnado con NEAE:

188

P6: ...porque claro, es lo que siempre decimos, la clase es diversa per se, aunque no haya NEE y niños que decíamos antes, que tienen situaciones en casa complejas, entonces si los evaluamos con un examen es más complicado para ellos porque no tienen recursos en casa para estudiar, hacer los deberes. Claro a un niño tipo X (se refiere a un alumno con perfil de exclusión social contemplado como NEAE) o tipo Y (alumna aventajada en todo y con una familia con recursos) ¿pongo un examen diferente a X?, es que no sé, a lo mejor es verdad que si X saca un 5'5 le pondré un 6 para animarlo, y a Y no, sabes que puede, si saca un 9'5 puede sacar el 10 y no se lo pones. A lo mejor, paso por alto algunas faltas de ortografía o si tienen un 6 les animo mucho, y les digo que lo han hecho muy bien, pero quizá el examen es igual para todos. O la prueba, o la redacción o el examen oral, evidentemente, cuando ves el examen de uno o de otro puede que intentes ser más rígido con el examen del alumno digamos "bueno".

Otra evidencia de la estrecha asociación entre evaluación-exámenes proviene de la P5 al señalar que:

A veces sí que se tiene en cuenta que hay diferentes niveles en clase y se hacen exámenes para los diferentes niveles.

Por otro lado, la misma profesora se posiciona en la piel del alumnado cuando no se personaliza la educación o se utilizan sistemas de evaluación homogeneizadores y que no respetan la diversidad, reafirmando en su postura de que la evaluación en el centro es sumativa y avalada por un modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje:

P5: Muchas veces hay alumnos que hacen un esfuerzo muy grande, por sus diferentes condiciones en casa u otras circunstancias, y no se les valora, y se piensa que han de estudiar más. A veces sí que se valora en las sesiones de evaluación si desde el departamento de orientación se les da un toque pero otras veces se ponen excusas. No creo que sea formativa, es memorística.

A excepción de la P4 que manifiesta enseñar los mismos contenidos a todo el alumnado pero introduciendo diferentes grados de dificultad y por tanto evalúa de acuerdo a dicha manera de proceder, se puede interpretar que para el resto de participantes la evaluación es un reflejo de cómo plantean el aprendizaje del alumnado con NEAE. No hay indicios de que la evaluación que se lleva a cabo, ya no sólo del alumnado con NEAE sino del alumnado en general, favorezca la participación y el progreso de todos en el marco de un diseño curricular común. Si bien se constatan actuaciones puntuales y se vislumbra en algunos casos una intención formativa a la hora de evaluar, no hay una línea de trabajo que dé coherencia ni continuidad a la misma, ni unos criterios metodológicos ni de evaluación claros.

189

Ahondando en estas cuestiones, analizar el modelo desde el que se organizan las respuestas educativas al alumnado, puede contribuir a avivar el debate iniciado entre las participantes de cara a replantearse su práctica y modificar sus actitudes. De partida, algunas profesoras son contundentes en sus afirmaciones al señalar que no atienden la diversidad del alumnado:

P2: ¿Atender a todo el mundo? A día de hoy no.

P3: Lo intento, no sé si lo consigo. No lo sé. Supongo que no.

P6: Bueno, yo intento que sean respetados todos los alumnos, ahora bien, realmente no, evidentemente no...Es que es muy difícil.

La profesora de apoyo (P5) manifiesta con ironía: ¡Sí!, les dan fichas aparte.

En todo caso, tienen claro que sus prácticas están más cerca de un modelo de Integración y, por consiguiente, muy lejos del de la Inclusión:

P1: Integración chapuza. Se hace lo que se puede. ¡Sabes que nos queda por aprender!

P2: La integración sería lo más cercano y bastante *light*. Los niños están ahí y tú como profesor más o menos vas salvando aquel momento y pin pan. No hay una base ni muy preparada ni hay una cosa muy coordinada en el día a día.

P3: Integración, pero a la puñeta también. Yo creo que ni siquiera integramos a los alumnos.

Este modelo para atender al alumnado en situación de desventaja se sustenta, a nivel de centro y en la práctica en el aula, en la elaboración de AC (Adaptaciones Curriculares, significativas o no significativas). Adaptaciones que o bien no llegan a hacerse, o se plantean de manera inadecuada:

P1: Es la guía para atenderlos. Si yo no tengo una ACI apuntada no sé hacer nada. Si nos planteamos que lo que tiene que hacer un alumno es aprender, a lo mejor algunos alumnos, según qué temas, no los toca ya. Yo creo que tienen que aprender a desenvolverse en la vida, cosas esenciales, así puedes tocar otros temas que les sirven más. Hay que mirar lo que les sirve.

P2: ¡Es el caballo de batalla!

P6: Sé qué son las ACI, quiero decir, no tengo nada escrito, no he hecho un trabajo previo, pero intento, bueno, un poco a salto de..., como puedo, se adapta el currículum según el alumno. Entonces, intento plantearme los mínimos que me disteis, pero es que es muy complicado, porque cuando tú estás solo en una clase y vienen alumnos como María o Pedro (NEE) están ¡abandonados! Esta es la palabra, ¡abandonados!, tú les das la ficha, es así, y empiezas a hacer clase para los otros, y cuando los otros trabajan vas y miras si saben hacer la ficha, es así, no hacen clase pobrecillos, al menos a mí me pasa, yo no sé si en otras asignaturas lo saben hacer mejor, no sé, pobres, tienen un papel, hacen este vocabulario y después ya miraremos si lo habéis hecho bien y si lo habéis entendido...

El anterior planteamiento respecto a las ACI es un reflejo de que el profesorado, a la hora de diseñar el currículum, no contempla en sus programaciones didácticas la necesidad de organizar respuestas que incluyan a todo el alumnado, es decir, metodologías de aula que se bases en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) desde los que es posible orientar alcanzar, asimismo, los principios de la Inclusión: Presencia, Participación y Progreso de todos. Es necesario invertir los procesos de enseñanza y aprendizaje y el enfoque de la evaluación, de manera que se

proyecte la práctica docente hacia respuestas para todos, en lugar de respuestas para un colectivo supuestamente homogéneo, la mayoría, y respuestas paralelas para unos pocos, los que tienen NEAE o simplemente NEE.

La P1 señala que los alumnos con NEAE, dependiendo del tipo de actividad, pueden o no participar en la clase, lo que ratifica, una vez más, el modelo de Integración imperante:

P1: A veces sí, a veces no. Hay quien sí, pero hay quién no. Hay que mirar cada alumno de forma particular. Dependiendo del tipo de actividad sí pueden participar. Por eso tenemos que aprender metodologías y actividades, porque si no...

En este sentido, la profesora de apoyo manifiesta que es necesario replantearse todo el proceso desde el inicio (la planificación didáctica) hasta el final (la evaluación) para atender a la diversidad desde una perspectiva curricular y psicopedagógica:

P5: Pienso que han de cambiar el chip. Es verdad que hacer una concreción curricular o una programación de aula o una unidad didáctica es un “papeleo” como dicen ellos, pero es necesario para plantearse, sentarse a pensar qué quieres y qué no quieres, porque si no tienes hecho esto, no podrás hacer una evaluación,...simplemente lo que pone el libro.

191

Entre las causas que dificultan atender a la diversidad del alumnado no sólo respecto a la evaluación sino durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, las participantes otorgan un papel relevante a la ratio profesor-alumno. Para ellos, esta es una de las barreras que más obstaculiza el seguimiento de todos los alumnos y que parece causarles cierto malestar. Así lo expresan:

P3: Con tantísimos alumnos no puedo hacer más para cada uno de lo que lo hago, me vuelvo loca. Yo ya intento a la hora de explicar ir graduando los ejercicios de menor dificultad a mayor y sobre todo a la hora de los exámenes. Afecta a todo el proceso de E-A. Cuanta menos gente tienes, mejor. El número de alumnos condiciona todo, no sólo la evaluación. Cuantos menos alumnos es más cercano. Tal vez si tuviera poca gente no mandaría ni deberes y podría controlar al alumno al momento y podría intervenir más en el aprendizaje del alumnado, podría corregir a todos en el momento.

P4: Una de las fortalezas de la evaluación que planteo es que a veces es un poco individualizada. A cada alumno le machaco lo que necesita. Intento que sea

individualizada, pero teniendo 30 alumnos delante acabas haciendo virguerías. Lo tienes estipulado y conoces al alumnado, pero como que no tienes tiempo...

Frente al número elevado de alumnos que tienen en las aulas, dos profesoras explican que utilizan la gradación para atender la diversidad de los alumnos:

P2: Intento plantearles las clases empezando de lo más sencillo y que ellos saben e ir complicando poco a poco, de manera que todos se puedan ir enganando. Es un planteamiento que considera válido. Intento que la evaluación sea continua, y cosa que han visto a la primera surja a la segunda, y puedas aplicar los mismos procedimientos en todas las evaluaciones.

P3: Yo intento a la hora de explicar ir graduando los ejercicios de menor dificultad a mayor y a la hora de los exámenes también.

Esto, sin embargo, no significa que se dé respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Graduar las actividades no asegura el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Menos aún si se mantiene una metodología aferrada en el libro de texto, y un sistema de evaluación con un peso muy importante de los exámenes.

192

Para finalizar, son impactantes las palabras de un alumno que presenta NEE, en las que justifica a un docente ante su incapacidad de atender a sus necesidades de aprendizaje y a las de otra alumna con NEE, a la vez que valora como especial la atención educativa que recibe por parte del profesorado en general:

A6: ... le toca centrarse en todos los alumnos... y él considera que no tiene ayuda para tratar... (le cuesta decirlo) para ponerse conmigo y con mi compañera (otra alumna que presenta NEE asociadas a trastorno del espectro autista)...porque tiene que dedicar su tiempo a la clase que sí puede ponerse a su nivel pero no a los que van más atrás, ya que, como ya sabes, mi compañera y yo tenemos un trato especial.

Que el propio alumnado considere que no puede ser atendido en la escuela plantea una cuestión ética, que debería servir de debate para modificar no sólo las actitudes y las creencias de los docentes, sino del propio alumnado, de todos. La siguiente manifestación de un alumno refleja la necesidad de trabajar en valores, primordial para la educación inclusiva:

A1: Si esa persona no es igual, para eso hay colegios específicos, ¿no? No es por discriminar ni nada (ríe). [...] hay que no deberían estar y se les hace un trato

especial porque les cuesta y eso. Yo entiendo que se les puede dar una ayuda pero no tanto, en plan de regalarles el examen.

Tomando como referencia la información obtenida, se constata que la atención a la diversidad del alumnado que plantean las participantes se rige por el modelo de la Integración que afecta a todos los elementos curriculares. En este sentido, la evaluación no favorece el progreso de todos los alumnos, su aprendizaje. Urge modificar actitudes y creencias, así como cambiar de enfoque para atender a la diversidad. Si las prácticas siguen teniendo como referente la Integración escolar, se seguirá produciendo la exclusión de aquel alumnado que no comparte con su grupo los principales elementos curriculares: qué, para qué, cuándo y cómo aprender en el aula.

6.2.3. El objeto de la evaluación: más allá de los contenidos

Una vez que se ha puesto de manifiesto que la evaluación está al margen, en cierta manera, del proceso de enseñanza y aprendizaje y que se plantea desde un modelo integrador y desde el déficit, en esta categoría de análisis se ha pretendido establecer una relación entre qué se enseña y qué se evalúa, lo que nos conducirá a un binomio que constata el modelo educativo tradicional que tanto condiciona las prácticas de las participantes: enseñan contenidos y se evalúa la memorización de los mismos.

193

En este punto cabe decir que, al igual que en otros asuntos, se ha apreciado una dicotomía en sus discursos, ya que por un lado se sienten presionadas por lo que creen que se les exige desde la administración y, por otro lado, manifiestan qué es lo que les gustaría enseñar y evaluar.

¿Qué priorizan a la hora de enseñar y evaluar? Si bien con diferentes matices, se puede interpretar un intento por descentrar la atención de la asimilación y memorización de contenidos a favor de un mayor interés por la adquisición de competencias, por el seguimiento del trabajo diario del alumnado en clase y en casa, así como por una preocupación por su actitud ante el aprendizaje y su participación:

P1: El esfuerzo y el trabajo diario. Debemos evaluar el esfuerzo, el día a día y que hagan cosas. Si todos se esforzaran... aprobado general. Lo tengo clarísimo. La transmisión de conocimientos no es la forma. Yo creo que nuestro trabajo es intentar que todos se esfuercen.

P2: Si han adquirido un método de trabajo o procedimiento. Ver que este trabajo tiene un resultado satisfactorio, que has aprendido una cosa, que has

entendido una cosa y qué has aprendido de aquella cosa... Un centro puede tener exámenes, puede tener proyectos, mil cosas. Ha de haber un tanto por ciento que es saber cosas y un tanto por ciento de resolver problemas y luego has de saber hacer un presupuesto por si un día has de ir a comprar (habla de competencias), unas herramientas por ejemplo para tecnología,...

Es en la siguiente docente donde más se aprecia la dicotomía a la que se ha hecho referencia en líneas anteriores, en cuanto que expresa una constante lucha que tienen a la hora de decidir si guiarse por lo prescrito (para rendir cuentas de unos mínimos exigidos de cara a promocionar al siguiente curso) o por lo verdaderamente importante para el alumnado. Para ella, lo que debe enseñarse no son tanto contenidos, sino más bien habilidades o competencias para superarse; lo importante es evaluar el progreso de cada alumno respecto a su proceso de aprendizaje (su capacidad individual de aprender y no la simple asimilación de unos contenidos). Así lo manifiesta:

194

P3: Ver si el chaval va aprendiendo lo que supuestamente nos dicen que debe saber y aprender. Me gustaría poder hacerlo de otra forma, pero luego la administración te exige unos currículums, una serie de contenidos. Por ejemplo el chaval tiene que aprender ecuaciones, que es un contenido que me exigen, y sobre todo el siguiente profesor que hace matemáticas en tercero. Yo tengo que intentarlo, el alumno luego me lo cogerá o no me lo cogerá, pero yo tengo que enseñárselo o intentárselo enseñar. ¡Y me mato para que lo aprendan! todas esas cosas. Yo lo que intento es que los chavales espabilen y se superen, tienen que superarse, porque si el chaval aprende eso (a superarse), está clarísimo que aunque pase al siguiente curso y hay algún concepto que no lo tenga, si él está acostumbrado a esforzarse se buscará la vida y lo logrará, porque supuestamente tiene capacidad para eso. Lo importante es aprender a aprender.

Por su parte, la siguiente profesora también se mueve en la intención de valorar el progreso diario de cada alumno y alumna, pero reconoce que muchas veces lo que se hace es examinar al alumnado en contenidos, lo que da cuenta de la resistencia del profesorado para pasar de una evaluación sumativa a una evaluación formativa:

P6: Cuando evaluo intento tener en cuenta si han mejorado, su progreso, y para eso es muy importante hacer una evaluación inicial. También intento valorar su actitud, su trabajo, su comportamiento ¡Creo que se ha de evaluar todo! Pero a la hora de la verdad, de poner las notas y calificar, lo que hacemos es comprobar si tienen los contenidos asimilados, por lo que lo único que en realidad se evalúa del alumnado es si ha aprendido o si tiene los contenidos que nosotros creemos que debe tener consolidados, cuando lo que deberíamos hacer es enseñarles a

aprender y a ser competentes. Que sean capaces de enfrentarse a una situación nueva, y no hacerlos maquinitas de vomitar cosas, porque eso no sirve de nada. Evaluar si son capaces de hacer un autoaprendizaje y resolver problemas. En definitiva, evaluar si son competentes.

La P4 expone un planteamiento de la evaluación que sin duda, llevado a la práctica, supondría un paso adelante en el reto de implementar un proceso de enseñanza y aprendizaje que se descentre de la transmisión de contenidos, lo que debería tener una repercusión directa en el qué y en el cómo enseñar y evaluar, y en el hecho de respetar a cada alumno como un individuo diferente:

P4: La evaluación es la suma de muchas cosas, competencias, conceptos, procedimientos y actitudes...tienes que tener en cuenta no solamente el control, no solamente las cosas finales, sino, ver también aquellos seres que tienes delante, aquel individuo como un individuo que tú tienes que evaluar. La evaluación es la suma de todo. Evalúo al individuo.

La P5 insiste en la necesidad de contemplar alternativas a la evaluación centrada en los contenidos y en los exámenes. Expresa así su convencimiento de que las competencias deben ser tenidas en cuenta y evaluarse, ya que son una oportunidad para aquel alumnado que presenta capacidades diferentes a la de asimilar y memorizar conceptos, de manera que éste también tenga la oportunidad de demostrar que ha aprendido:

Hay veces que no solo es saberlo, es saberlo aplicar. Si estás estudiando lo que es el crecimiento de las plantas, y te lo has estudiado, ahora, siembra una planta. A lo mejor al alumno con el excelente no le ha crecido una planta y a otro que no ha sacado un excelente le crece una planta preciosa y enorme. Es algo más que se debería tener en cuenta.

Ella misma clasifica al profesorado según fije el objeto de la evaluación en los contenidos que el alumnado es capaz de plasmar en un examen o aplique una evaluación más diversificada:

Hay dos tipos de profesorado. El profesorado que evalúa únicamente a través del examen y el que posiblemente dé más alternativas, de manera que hace más actividades de evaluación a parte del examen o del típico trabajo para subir nota.

Álvarez (2001) da sentido a la creencia de la P5 cuando sostiene que el profesorado evalúa en función de cómo enseña y en función del tipo de profesor que es, por lo que

la evaluación es un buen indicador del concepto de enseñanza y aprendizaje que tiene internalizado el docente y de su práctica en el aula.

El alumnado corrobora que verdaderamente hay un movimiento entre el profesorado de la ESO en cuanto a plantear una evaluación que tenga en cuenta otros aspectos además de los contenidos, tal y como expresan a continuación:

A1: Yo creo que el profesorado valora el trabajo diario en clase.

A2: Yo pienso que también tienen en cuenta la exposición de los conocimientos adquiridos, cómo nos expresamos.

A3: Además tienen en cuenta que sepamos ser ordenados a la hora de estudiar y mientras estamos en clase.

A4: Yo creo que también evalúan la actitud.

A5: ¡El comportamiento!

A6: Yo pienso que le dan mucha importancia al comportamiento en clase y al hecho de organizarnos bien en los trabajos y presentarlos de manera adecuada y por esto nos han enseñado también a hacer una presentación oral y escrita.

Con la voz de los alumnos, como colofón, puede interpretarse que empieza a abrirse camino la función formativa de la evaluación, no exenta de dificultades, contradicciones y tensiones. La cuestión es qué valor real se le da y qué instrumentos utiliza el profesorado que permitan sistematizar y recoger la progresión y esfuerzo de los alumnos para poder tomar decisiones a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cómo se utiliza esa información a la hora de afrontar la toma de decisiones en el momento final de la evaluación, cuando de manera irremediable el docente ha de aplicar la función sumativa de la evaluación, es otro tema que no puede obviarse; de lo contrario nos detendríamos en los buenos propósitos y, de nuevo, una parte del alumnado se enfrentaría a una cruda realidad: una calificación negativa y un desconocimiento en torno al cómo mejorar su rendimiento, lo que los alejaría cada vez más del éxito escolar que por derecho se les supone.

6.2.4. Evaluar para mejorar o evaluar para certificar

Otra de las dicotomías constatadas en el estudio ha sido la que envuelve a la finalidad de la evaluación, es decir, entre el dilema por priorizar por una evaluación sumativa o por una evaluación formativa. Este doble planteamiento se halla muy vinculado a las dos funciones generales que se reconocen de la evaluación del aprendizaje del alumnado: la función social y la función pedagógica.

Qué evalúa el profesorado nos lleva a cuestionarnos para qué evalúa, ante la expectativa de hallar en ambas respuestas un nexo de unión que ayude a comprender el planteamiento de la evaluación del profesorado.

A pesar de que la normativa refuerza la evaluación formativa del alumnado y en general del proceso de enseñanza y aprendizaje, consideran que desde la administración educativa y desde los programas de evaluación nacional e internacional se les presiona para dar prioridad a la función social, a la certificación de resultados. Por otro lado, de acuerdo con la normativa vigente, son conscientes de que la evaluación ha de ser formativa y contribuir a la mejora del aprendizaje y de la enseñanza, es decir, que debe potenciarse su valor pedagógico.

197

Ante esta realidad, el profesorado parece decantarse por dar prioridad a la función social en su práctica diaria, dado que consideran que lo que realmente se les exige es rendir cuentas y conseguir que el alumnado obtenga las mejores notas, numéricas, que den valor al centro y a ellos mismos como docentes. Traducido al aula, supone dar prioridad a un modelo de evaluación tradicional, cuantitativo, basado en la constatación de la adquisición de unos conocimientos, la mayoría de veces teóricos, a través de exámenes y con un sentido final, no procesual de la evaluación.

Por tanto, se puede decir que en la búsqueda de respuestas en torno a la cuestión de para qué evaluar, nos encontramos con un doble planteamiento. Por un lado, se constata una finalidad sumativa, marcadamente certificadora y de rendimiento de cuentas, anclada en un modelo tradicional de la evaluación y asociada. Por otro lado, una función propedéutica: evaluar para poner unas notas y para comprobar que el alumnado está preparado para pasar al curso siguiente o para continuar unos determinados estudios al finalizar la ESO.

A continuación, se presentan los dilemas y la preocupación de las participantes a raíz de un debate surgido alrededor de la finalidad que debe tener la evaluación del aprendizaje del alumnado:

P4: ¿Para qué utilizamos al final la información obtenida en la evaluación del alumnado? pues para ponerle una nota numérica que es lo que nos exigen y nos piden.

P5: Así es, ya que desde la Consejería de educación nos hacen poner una nota numérica en el GESTIB (sistema de gestión educativa utilizado en los centros educativos de las Islas Baleares).

P6: Estoy de acuerdo con vosotros.

P3: Yo también considero que lo que nos piden es que pongamos unas notas.

P6: Que constatemos una información cuantitativa y no cualitativa como debería ser.

P5: Sin duda desde el gobierno nos marcan esta directriz.

La alternativa a dicho planteamiento se apoyaría en la vocación real por enseñar, para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la comprensión y hacia la mejora del rendimiento de todo el alumnado. En dicho planteamiento, la función formativa se abriría camino, así como la posibilidad de iniciar cambios a nivel curricular que repercutan sobre el progreso y la participación de todo el alumnado, incluido, sin necesidad de ser categorizado, el que presenta NEAE. En definitiva, trabajar hacia una evaluación al servicio del aprendizaje de todos, respetuosa con la diversidad.

198

En las palabras de la P1 se entrevisté este doble planteamiento:

Es una forma de aprender y de mejorar el aprendizaje. Creo que tiene las dos funciones, o sea, como manera para hacerlo mejor y también para evaluar los resultados y para ver si lo que hemos hecho ha dado fruto; por tanto puede servir para las dos cosas. Se parte de un punto y se van aprendiendo cosas nuevas. Se va valorando el progreso.

Por su parte, el P2 argumenta que la evaluación, además, debería favorecer el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, ser formadora, ya que:

Nos tendría que informar tanto al alumno como al profesor de cuál ha sido el proceso de aprendizaje...que él sea consciente de lo que va aprendiendo, saber que se le dan unas herramientas para que pueda ir hacia delante y poder adquirir más conocimientos y sea consciente que tiene unas herramientas para aprender por su cuenta, incluso para aprender por su cuenta.

A pesar de que el profesorado cada vez es más consciente de la importancia de que la evaluación sea útil para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de manera continua, es decir, reconoce su función formativa, la cuestión de la calificación es percibida como una finalidad indiscutible e irremediable. El profesorado se mueve en esta disyuntiva, si bien a continuación se constata una realidad quizá más común de lo que nos pensamos, y es que el profesorado lo considera un aspecto a replantearse:

P3: Para regular el proceso yo tengo que saber si el chaval va aprendiendo y luego califico porque me obligan a calificarlo. Evalúo para saber si los chavales se han enterado de lo que he explicado o no. Y bueno, luego resulta que por parte de la administración te exigen que computes, que digas quien se ha enterado y quien no, intento calificarlos de alguna manera. A mí si no me obligaran a poner unas notas no pondría. Ahora, sí que es verdad que me gusta saber si lo que les he explicado se han enterado o no.

P4: En realidad para constatar un proceso que tú has llevado a cabo con los alumnos y constatar si este proceso se ha conseguido o ha mejorado en una serie de aspectos que tú has trabajado. Supongo que este es el objetivo. Pero la evaluación es numérica hoy en día. No tendría que ser así.

P6: La evaluación evidentemente no es un sistema para poner del 1 al 10, o no debería serlo aunque todavía lo sea, no hemos de calificar al alumnado del 1 al 10 sino que la evaluación debería ser un proceso en el cual miramos si se ha mejorado en alguna cosa. Entonces cuando evalúas intentas ver si se ha mejorado en unos contenidos o aprendizajes, etc., o lo que sea, entonces la evaluación cuando la haces es para ver si se ha mejorado, y si no se ha mejorado volver a empezar. Esto es lo que yo pienso, es para ir mejorando a medida que haces evaluación, entonces no es un día de examen sino un proceso diario y eso es lo complicado... Yo creo que realmente, y sé que eso es muy grave, para poner una nota, porque las necesitamos porque nos obligan, ahora bien, en teoría lo que se pretende es evaluar al alumno para ver si..., para mejorar su aprendizaje y para mejorar nuestro trabajo. Intento tener herramientas para ver por dónde fallamos e ir trabajando estas cosas.

Por su parte, la P5, igualmente saca a relucir la presión administrativa y legal de la evaluación educativa, pero también otro tema interesante respecto al para qué se evalúa:

Para que los padres estén contentos y sepan cómo van sus hijos y porque la ley nos lo exige. Se exige una evaluación final y se hace la evaluación final como siempre se ha hecho, cuantitativa.

Otra presión que manifiesta el profesorado es el temor que les produce el “qué dirán” otros docentes cuando los alumnos cambien de centro al finalizar la ESO. Reconocen que esto les conduce a no arriesgarse a la hora de ofrecer alternativas de evaluación más respetuosas con la diversidad. Temor a que no se siga adaptando el sistema de evaluación a los alumnos y por tanto fracasen, cuestionándose, en consecuencia, el nivel educativo de su escuela y concretamente, del profesorado. Existe un miedo a ser juzgado, a ser criticado por otros docentes y que se ponga en tela de juicio su capacidad para preparar al alumnado y su propia capacitación profesional, como si atender a la diversidad estuviera reñido con la calidad del proceso de enseñanza.

Dos de las profesoras justifican así que priorice la función propedéutica de la educación por encima de la pedagógica:

P1: De cara a un futuro se encontrarán en cada periodo de evaluación con una semana de exámenes que parece determinante y por ello a mí me parece fantástica que la pongamos nosotros en marcha en la escuela. Pero no porque yo me base en esta semana de exámenes a la hora de poner las notas, sino porque les conviene acostumbrarse ya en la ESO a esta manera de ser evaluados. Sobre todo los que hagan bachiller se lo encontrarán.

P3: Por eso a mí lo que me da miedo de intentar evaluar atendiendo a la diversidad es que tú ves a un alumno, ves por dónde puede ir, y tal, y luego lo dejas y qué se va a encontrar luego, eso es lo que a mí me da miedo,...

Si bien la LOMCE merece una serie de críticas, el profesorado utiliza este marco normativo y político como escudo para no cuestionarse en profundidad el sistema de evaluación y su finalidad, así como para asumir que la evaluación debe ponerse al servicio de la diversidad del alumnado, lo que les llevó de nuevo a la siguiente confrontación de puntos de vista:

P1: ¡La Ley Wert es una amenaza de cara a plantear una evaluación respetuosa con la diversidad!

P3: Y además va totalmente en contra de lo que estamos intentando trabajar, ¡ya lo podéis saber...! Es que los dirigentes que tenemos no tienen ni idea, pero es que ninguno,... Pues ya estamos, volvemos a lo mismo. Volvemos a tener sobre nosotros la responsabilidad de conseguir el máximo rendimiento del alumnado, de los buenos, que son los que cuentan a la hora de la verdad, ya que son los que pueden ser excelentes.

P5: Yo pienso que sin duda presenta una amenaza para poner en marcha una evaluación respetuosa con la diversidad. En definitiva, la LOMCE no ayuda para nada a que todo el alumnado tenga éxito en la escuela.

Junto al debate abierto de la amenaza que supone la Administración educativa y el marco normativo actual en cuanto a favorecer un planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación en el que se priorice su función pedagógica y de mejora, también se inició una intensa discusión en torno a la fiabilidad, la validez y la verdadera finalidad de las pruebas externas, tanto las de ámbito internacional, siendo las pruebas PISA su referente, como a lo que a nivel nacional y autonómico se refiere (pruebas de diagnóstico elaboradas por el Instituto para la Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo, IAQSE). Así lo manifiestan:

P6: ¡Yo creo que las pruebas de diagnóstico son un absurdo! Yo puedo cogerlas y poner la nota que me da la gana. Si una escuela quiere, puede quedar perfectamente bien... No son fiables.

P4: Las de catalán eran una simple prueba de comprensión...

201

P3: Son una molestia. Yo podría haber mirado la prueba antes y haber preparado a los chicos...y lo hubieran hecho maravillosamente. El primer problema de la prueba es que sólo dure una hora, por lo que ya es una traba de entrada para los alumnos con dificultades y que necesitan más tiempo.

P1: Efectivamente, no tienen en cuenta al alumnado que necesita más tiempo. Se deberían hacer en 2 horas!

P5: también hubo problemas con el sonido. Las de catalán se oían más bajo que las de inglés y castellano, por lo que el alumnado que tenga algún problema auditivo también juega con desventaja y en general todos los alumnos.

De nuevo, las pruebas de diagnóstico se utilizan como un pretexto para seguir implementando una metodología centrada en la transmisión de conocimientos y en la memorización, lo que se presenta como una amenaza de cara a hacer cambios en el planteamiento pedagógico de la etapa y una resistencia a los mismos, tal y como lo plantea la P5:

El problema es que muchos alumnos van con la idea de memorizar y no son capaces de resolver las cosas porque se quedan bloqueados, debido a que no se les ha preparado ni enseñado para ser competentes.

Para algunas profesoras, sin embargo, las pruebas externas pueden ser una oportunidad para replantarse y mejorar la práctica, por lo que se pone en tela de juicio el hecho de justificar planteamientos evaluativos tradicionales a causa de la presión de estos sistemas de evaluación, quedando en evidencia que más allá de sus resultados y sus procedimientos debe ir por delante la finalidad que la evaluación debería perseguir, la mejora del aprendizaje y la enseñanza y la adquisición de competencias:

P6: Las pruebas de la consejería a pesar de lo que muchos docentes creen no son memorísticas.

P1: Son competenciales. Las he visto ahora, pero no las he corregido porque yo hago mates. Todo son gráficos, porcentajes, fracciones, todo aplicado, problemas encadenados. Para nada son memorísticas, sino que el alumnado ha de saber aplicar lo que ha aprendido. Yo creo que pueden servir para mejorar la práctica, sino no sirven de nada. A mí en el otro centro sí me han hecho hacer cambios y estoy muy agradecida porque me los han valorado muy positivamente. Hice cambios en la programación y reestructuré los temas, los cambié de orden, di mucha prioridad a la parte geométrica y las funciones [...]. En segundo de la ESO hago unas cosas que no había hecho nunca. He cambiado todo el temario, he cambiado el orden, la manera de explicar...No tan mecánico sino más competencial.

P2: Pueden servir para que el equipo directivo proponga y promueva cambios. Desde dirección se ha de poder decir: escucha, has de hacer este cambio o aquel otro. Se trata de aprovecharlo, ¿no?

Igualmente, las pruebas PISA son objeto de discusión, y algunas profesoras son explícitas al manifestar que los resultados de diagnóstico ponen en evidencia las limitaciones del profesorado a la hora de enseñar:

P6: Según resultados del informe PISA, los estudiantes españoles son los terceros menos competentes, eso qué quiere decir que sí, puede que tengan contenidos, pero después no saben resolver problemas cotidianos, entonces han dicho los de la OCDE que el problema está en que continuamos siendo muy memorísticos y no enseñamos a resolver problemas. Definitivamente no sabemos enseñar por competencias.

P4: Yo encuentro que ahí está la clave de por qué los alumnos no obtienen buenos resultados y es porque el aprendizaje continúa siendo muy memorístico.

Entre todo este intercambio de ideas, la P3 manifiesta su preocupación por el alumnado que presenta NEAE como principal perjudicado ante este panorama educativo nacional e internacional, propiciado, a su parecer, por las constantes incongruencias que la política educativa transmite al profesorado.

Esto le hace cuestionar su práctica y está convencida de que las pruebas diagnósticas excluyen a dicho alumnado. Por ello, insiste en lo paradójico de la situación y no deja de expresar angustia por los alumnos que se quedan fuera. Para ella se debería evaluar de otra manera pero no puede evitar tener interiorizada una presión externa:

P3: Habremos hecho maravillas de evaluaciones con pruebas diversas, pero cuando lleguen las pruebas de diagnóstico, ¡para todo el mundo igual! y encima no puede estar el profesor de la asignatura para animarles...por eso de la inteligencia emocional. Entonces, ¿de qué estamos hablando? (muestra desánimo y decepción). Mira, lo primero es que en estas pruebas te dicen que los niños con NEAE los puedes quitar de en medio, ¡empezamos mal! Pues ya estamos, volvemos a lo de siempre

Para finalizar, destacar cómo en otro momento, la misma profesora, insiste en el tema, lo que indica su gran desacuerdo con las mismas y la influencia negativa que para ella tienen a la hora de atender a la diversidad:

Perdonad que os diga... es que las mismas pruebas *per se* aunque no sean memorísticas, ya son..., ya otra vez volvemos a calificar y volvemos a segregar a los niños, éste *pa acá*, el listo, el tonto y el mediano, o es que no lo veis, las mismas pruebas *per se*, sean memorísticas o sean lo que sean, ya son para marcar otra vez a los niños, y para ver quien sí y quién no. ¡Es que me da mucha rabia!

6.2.5. La hegemonía de los exámenes como constatación del peso de la evaluación sumativa

Casi como consecuencia del debate iniciado en torno a la función de la evaluación, recogido en la anterior categoría de análisis, los exámenes son una pieza clave del presente informe. El profesorado que ha participado en el estudio empieza a cuestionarse su utilidad y su uso hegemónico como instrumento para dar cuentas del aprendizaje del alumnado y para calificarlo, así como para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de ello, el examen sale a relucir continuamente, tal y como se puede constatar a continuación:

P1: La transmisión de conocimientos no funciona. Funciona en tres o cuatro alumnos, en ninguno más. No se pueden evaluar de ninguna otra manera que con un examen. El que tiene capacidad de memorizar lo sacará muy bien y el otro no. Yo pienso que debemos evaluar el esfuerzo, el día a día y que hagan cosas, y la transmisión de conocimientos no es la forma. Lo evaluó todo. Yo, al menos, lo intento hacer así. Desde que entro en la clase hasta que salgo observo y anoto. A lo mejor ellos no se dan cuenta de que estoy evaluando. Desde que uno me hace preguntas en clase, qué no entiende. No sé, basta que traigan los deberes hechos... Todo esto es evaluación. Que me presenten los trabajos cuando toca, puntuales, no atrasados. Utilizo también pruebas que pueden ser los exámenes al final de cada tema, los deberes diarios, las fichas y trabajos que van entregando. Los exámenes los hago yo siempre, no los cojo de las editoriales porque no me suelen gustar.

P2: Evaluó con pruebas que pueden ser los exámenes al final de cada tema y los deberes. Otros instrumentos que utilizo son el trabajo diario que hacen en clase, si salen a la pizarra o no, si preguntan o no, si participan en la clase o no participan. Los exámenes han de ser una parte más, lo que pasa es que a lo mejor a veces nos centramos en el examen, porque muchas veces por el sistema que tenemos nos va bien en un 95%, para según que asignatura nos funciona muy bien el examen, o creemos que funciona bien, porque preparamos para aquella prueba. Los preparamos para hacer exámenes, los preparamos para un entrenamiento, para hacer exámenes.

P3: Poniendo deberes, fichas, preguntando en clase, viendo si participan y por supuesto: exámenes... Orales más bien poquitos, porque tengo un currículo apretado y como hay tantas cosas, no se puede...

Si bien la P6 sigue la misma línea de actuación en cuanto a cómo evalúa al alumnado, reconoce que ha realizado un proceso de reflexión, fruto de su participación en el estudio, que le ha llevado de un planteamiento centrado únicamente en los exámenes como instrumento, a una evaluación centrada en el proceso de aprendizaje del alumnado y con una intención formativa:

Hasta ahora haciendo exámenes, haciendo pruebas bastante sistemáticas, pruebas normalmente escritas. Pero a partir de ahora intentaré no hacer una única prueba, sino pruebas diferentes. Debería hacer más pruebas orales, pero muy pocas, debería hacer más, lo que pasa es que es muy complicado con tantos alumnos, y tantas clases. Ahora intentaré hacer en algunos cursos una evaluación un poco diaria, ver cómo trabajan cada día, evaluar el procedimiento diario.

La p4 manifiesta hacer una evaluación más formativa:

En mi caso, evalúo mucho el trabajo diario. Si trabajan diariamente, el orden, la presentación, la caligrafía, la ortografía. Tengo en cuenta el proceso más que los exámenes. También las exposiciones. Lo evalúo todo.

Como se ha podido constatar, el examen es un factor común entre las respuestas de las participantes. La evaluación se asocia a examen, a prueba escrita, y parece necesario cuestionarse y reconocer esta realidad para que se replanteen introducir cambios, en los que el proceso, y no tanto el resultado final, se baraja como la alternativa.

Si bien en algunos casos se pone de manifiesto que además del examen se utilizan otros medios y situaciones para evaluar, en sus discursos no solamente se interpreta un temor al cambio, como también se planteó en la anterior categoría, sino también una falta de conocimiento en cuanto a alternativas que acompañen a un planteamiento formativo de la evaluación y que complementen o sustituyan al examen como único instrumento de recogida de evidencias de aprendizaje, para valorar el progreso y la participación del alumnado.

205

Se puede decir que si el profesorado desconoce instrumentos y técnicas que permitan llevar a cabo una evaluación formativa, difícilmente podrá plantear una evaluación que no sea sumativa y, por tanto, que respete los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y los diferentes modos para expresar lo aprendido. El análisis y la constatación de esta realidad deberían servir para promover propuestas de formación que capaciten al profesorado en formas alternativas al examen, más formativas y respetuosas con la diversidad del alumnado.

La P5 confirma esta realidad al señalar que los instrumentos protagonistas de la evaluación en la etapa y en el centro son:

Básicamente, los exámenes, algún trabajo, también hay gente que tiene en cuenta la participación y el trabajo diario, pero mayoritariamente los exámenes. Y según quien lo único. Hay maestros que sí, que intentan innovar, pero la gran mayoría no, no creo. Hacen la evaluación porque tienen que evaluar. Los alumnos van de un curso a otro y lo que deberían saber, no lo saben. Habría que plantearse por qué no lo saben. A lo mejor es porque se hace una evaluación basada en la memorización, no en la comprensión, debido a que se aplica una metodología tradicional en la que prima la relación unidireccional profesor-alumno y una vez hecho el examen lo borran de su mente porque han estudiado

para el examen, no para aprender. Estudian para demostrar que han adquirido unos conocimientos, pero no tienen una competencia adquirida. Pienso que la escuela se está quedando atrás.

Tal es el poder de los exámenes y su afianzamiento en la práctica del profesorado que incluso cuando se trata de la siguiente participante, que ha mostrado a lo largo del estudio una actitud positiva ante la diversidad y una firme convicción de que el alumnado merece una atención personalizada y adaptada a sus necesidades, le cuesta desligar la evaluación del examen:

P3: El examen está graduado para poder ver con fiabilidad lo que ha aprendido cada alumno. Hago exámenes variados no sólo memorísticos. Pongo problemas, ejercicios... Mis exámenes no son solo de un tipo. Mis exámenes están preparados para evaluar a casi todo el mundo.

Aunque se explicita que los exámenes deben adaptarse a las características personales del alumnado y que no deben ser el único instrumento de evaluación, inevitablemente el profesorado habla de ellos de manera constante porque están hiper presentes en sus prácticas.

206

Asimismo, la resistencia a modificar la práctica evaluativa se ve reforzada por lo que valoran las familias. Para el profesorado los padres centran la atención en las notas y en los exámenes, asocian evaluación con examen y con resultados finales, con aprobar o suspender. Así lo manifiesta una de las participantes:

P5: Creo que muchos padres están muy desinformados en el sentido de que ellos van con la imagen de que conocen lo que es una escuela y creen que las notas del examen van a misa. No ven que hay algo más, que no sólo se deberían evaluar los contenidos, sino que también se debería evaluar el comportamiento. A veces tienes reuniones con ellos y les comentas y te preguntan por qué un compañero tiene una nota y su hijo menos... Parecen trastornados al darse cuenta de que no sólo se tiene en cuenta la nota del examen, sino que también hay un trabajo extra, que se tiene en cuenta la participación...

No obstante, no se cuestionan el por qué las familias, en general, están condicionadas y aceptan que la evaluación final es la que importa, y las notas resultantes de los exámenes lo más importante, como si esto no tuviera nada que ver con su práctica y con la cultura del centro

Finalmente, la opinión del alumnado, unánime, pone en evidencia a lo que se ha dado más relevancia en la evaluación de su aprendizaje: “A estudiar y a los exámenes”.

Y manifiestan que a pesar de que el profesorado les comunicó al inicio del curso que se les evaluaría con la tarea diaria y los trabajos sobre algún tema, el examen había sido siempre lo que había tenido más trascendencia en la nota final de cada asignatura. Además, para dicho alumnado así planteada la evaluación lo que permite al profesorado es saber si han adquirido o no unos conocimientos, si los han estudiado y memorizado, por lo que el aprendizaje por competencias no parece haber calado en su experiencia como alumnos y alumnas.

De esta manera lo expresan:

A1: Evalúan que en el examen los conocimientos estén bien estructurados, porque por mucho que hayas estudiado, si luego no lo pones bien estructurado...

A4: Pues dicen que evalúan todo, lo que has aprendido, los conocimientos, y si has estudiado o no. Pero creo que al final lo que cuentan son los exámenes, por eso me costaba tanto aprobar.

Otro aspecto clave que emerge al escuchar al alumnado y detenerse en su voz está relacionado con el propio progreso y con las oportunidades para ir superando las evaluaciones:

207

A1: Pues como en una asignatura que la profesora empezó con un examen de lo que supuestamente sabías, y a partir de ahí ver cómo has progresado durante todo el curso y ver si ha habido un cambio, para bien o para mal, y si ha habido una mejora pues tienes el aprobado o mejoras la nota. En algunas asignaturas daba igual lo que supieses, no valoraban lo que has evolucionado. Me hubiera gustado que hubieran tenido en cuenta lo que sabía y cómo había evolucionado.

O este otro, al hacer hincapié en la necesidad de que el profesorado:

A2: Haga los exámenes más abiertos y con más opciones porque así te dan más posibilidades para mostrar todo lo que se ha aprendido.

A3: Ayude a relacionar unos temas con otros, te haga ver la relación de unas preguntas con otras.

A4: Que pida más trabajos para mejorar la nota y si ven que un examen te ha ido muy mal que te dieran otra oportunidad. Más trabajos para mejorar día a día. También ayuda que el profesor antes de un examen resuelva las dudas y que esté dispuesto a ayudarte y resolver dudas incluso durante el examen.

Muchos alumnos se sienten angustiados en las situaciones de evaluación a través de los exámenes, y es que se le ha dado a este proceso una connotación más de prueba a superar que de momento de aprendizaje, por lo que la mayoría de alumnos lo perciben como un periodo puntual y concreto que tiene lugar al margen del proceso de aprendizaje:

Para el alumnado que presenta dificultades, la vivencia de la evaluación se halla ligada a un sentimiento de fracaso, tal y como lo expresan a continuación estos alumnos:

A3: Al principio me desmotivaba. Estudiaba de memoria y suspendía el examen y me angustiaba y entonces probaba otra técnica, de escribirlo todo y entonces se me quedaba y me iba bien y lo aplicaba en otras asignaturas y me iba bien y me motivaba. Yo estuve a punto de dejar la ESO porque no me veía capaz de aprobar.

A4: Yo aprobé la 1ª y la 2ª evaluación de una asignatura y la 3ª la suspendí. Yo no entendía el por qué, hasta que le pregunté a varios compañeros para que me indicasen y entonces supe que había suspendido por no saber una pregunta.

208

Para finalizar esta categoría, vale la pena destacar cómo manifestaron al unísono que si hubiera que eliminar algo en la evaluación elegirían “los exámenes”.

6.2.6. La difícil transición hacia una evaluación formativa

Siguiendo el hilo conductor del análisis e interpretación de la información recogida, a continuación se centra la atención en la evaluación formativa planteada como la alternativa a una evaluación que se centra en los resultados finales y que por tanto no contribuye a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación formativa es la única que puede ponerse al servicio del aprendizaje de todo el alumnado y, por consiguiente, favorecer un enfoque inclusivo de la evaluación.

El profesorado reconoce que la evaluación formativa es la que puede contribuir al progreso de todos, por lo que acepta la necesidad de hacerla explícita en sus prácticas si de verdad se pretende hacer al alumno protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje:

P6: Una evaluación que te la plantees para formar, para mejorar y que todos los alumnos, sepan, entiendan, ¡entiendan! qué es lo que no hemos hecho bien, entre comillas, y a partir de aquí trabajar, que sea formativa, que mejoremos en todos los aspectos y, eso es lo más importante, no sólo en

contenidos sino en participación activa, en comportamiento, en empatía con los demás alumnos, etc.

P2: Si el diferencial es bueno, no pueden llegar al 10, pero lo que han subido es bueno. Que el alumno haga suya la evaluación. Que sea parte de su aprendizaje. Desde preparar exámenes para los demás, hasta prepararlos para él y que sepa en qué momento está él y hasta dónde quiere llegar. Que la haga realmente suya... Planteando una metodología que le ayude a participar.

Por su parte, la siguiente docente afirma con gran convencimiento que:

P4: La evaluación siempre ha de estar justificada. El alumno tiene que saber por qué tiene una nota u otra, se le tiene que dar una explicación para poder mejorar, tanto a los que han suspendido como a los que han aprobado porque todos necesitan su explicación, detallada.

Pero una cosa es reconocer como debería plantearse y otra es llevarlo a cabo:

P6: El problema es cuando un alumno no puede seguir una clase. Por ejemplo, en 4º de ESO hay alumnos que es que no pueden seguir tu clase, sobre todo me pasa en inglés. Qué haces con éstos, ¿empiezas de cero? Si llegan al nivel 2, aprobarán el inglés, porque considero que han mejorado, han trabajado, es cierto que no tendrán los mínimos del curso pero han aprendido. No tienen el nivel para ir a primero de bachiller... ¡Pero no irán! (utiliza un tono intenso)... ¡han mejorado!

209

Si bien esta docente da importancia y valora el progreso de cada alumno y alumna, plantea una cuestión que sin duda disfraza un proceso de exclusión social: el alumnado que presenta dificultades tiene las puertas cerradas para seguir progresando, ya que existe la creencia de que su tope es la ESO, por lo que sin duda se les condena en el futuro a mantenerse en un estatus social de adulto que sólo alcanzó la educación básica y, posiblemente, no en las mejores condiciones.

De nuevo, la P6 aporta elementos para la discusión cuando se refiere al trabajo en casa, los deberes, que pueden ser causa de desigualdad. Para esta participante lo importante está en valorar el progreso y la participación del alumnado a lo largo del proceso que tiene lugar en el aula, como muestra de una comprensión profunda del quehacer del docente a favor de todos:

Yo me he propuesto en 1º y en 2º que los alumnos trabajen en el aula porque creo que el problema radica ahí, en que no trabajan durante la clase, y la clave está en hacer una evaluación del día a día, y cada alumno deberá evaluarse cada

día. La evaluación formativa, evidentemente, puede ayudar más a todo el alumnado y, en definitiva, con esta evaluación formativa ir mirando cada uno cómo lo hace, cómo lo podemos hacer, estás pensando en el individuo y no en la clase. Se les podría hacer firmar a los padres un papel diciéndoles qué tareas tendrán que entregar mínimas, para tener un aprobado, y después yo creo que se ha de valorar mucho el trabajo de clase, que estén activos. Hay alumnos que no hacen nada y ese es el problema, y a lo mejor llegan al examen y aprueban y esto no es justo y este alumno después en casa a lo mejor tiene un profesor particular y le ayuda.

La profesora de apoyo (P5) vincula directamente la evaluación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Plantea la evaluación formativa como la única válida para producir y mejorar el aprendizaje por su capacidad reguladora:

Que se haya hecho una buena programación y que no se abra el libro y se haga lo que diga el libro porque lo que toca es eso. A ver, tocaremos el libro para esto, muy bien, ¿Pero qué más haremos? Hemos de ir a ver una obra de teatro para entender a Bécquer, por ejemplo, pues vayamos... pero que las salidas estén también trabajadas, has de hacer un trabajo previo, para que los alumnos entiendan cosas que si no después no entenderán, has de contextualizar la obra, el autor, y por ejemplo hacer después un debate, darles la oportunidad que se expresen, y eso lo puedes hacer de muchas maneras, hacer trabajo cooperativo, en parejas. Sólo por ir a ver la obra de teatro, no. Se tiene que trabajar sobre el tema, para que el alumno participe, se involucre y tú sientas cómo se expresa y veas lo que hacen y lo que no.

210

En las palabras de la P5 se refleja un planteamiento competencial que sin duda huye de anclajes tradicionales, como el del libro de texto o el hecho de ubicar la experiencia de aprender únicamente en el aula. En dicho planteamiento, la discusión y el trabajo cooperativo entre el alumnado así como perseguir la funcionalidad de los aprendizajes y el aprendizaje significativo son dos metas claras en las que la evaluación tanto inicial y la procesual, y no sólo la final, tienen cabida y acompañan al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado, en conjunto, asume que la evaluación ha de contribuir a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado y que debe servir para valorar el progreso de cada alumno y alumna de manera personalizada, en función de sus capacidades y de sus conocimientos previos, entre otras cosas.

La evaluación formativa es valorada como la que más se ajusta a esta intención, dado que acompaña y permite ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación

al alumnado. Esto nos aproxima a un modelo de evaluación coherente con los principios de la Inclusión educativa.

Sin embargo, en la práctica cotidiana no se refleja este modelo. En el trasfondo se encuentran carencias formativas, fundamentalmente metodológicas, para atender a la diversidad del alumnado, que contribuya a la participación y progreso de todos. La evaluación como proceso de mejora tanto de la enseñanza como del aprendizaje sería una consecuencia del cambio en las maneras de hacer en el aula.

Así lo expresan:

P1: Yo creo que se necesita más formación en metodologías para atender a la diversidad. Si te dan pautas, te ayudan y es mucho más fácil y yo creo que hay pautas marcadas. La predisposición la tenemos, pero necesitamos aprenderlo a hacer y hacerlo... nos falta formación en este sentido.

P2: Una cosa a la que yo quería volver, la evaluación inicial, yo no hago porque no sé cómo hacerla. ¿No podríamos sacar algún tipo de instrumento que nos evaluara lo que sabe aquel alumno y además nos dijera la capacidad que tiene para hacer? Quiero decir, que podrías encontrar alumnos que no saben hacer pero tienen muy buena capacidad matemática.

P3: Yo no me siento preparada. A mí nadie me enseñó a dar clases con alumnos diferentes, y menos con dificultades.

La P5 plantea la cuestión de la siguiente manera:

El profesorado no tiene las estrategias. La evaluación formativa implica mucho trabajo al principio, pero si después tienes esta forma de trabajar la manera de evaluar ya no sólo a los alumnos, sino a ti mismo... es una forma de funcionar. No debería llevar tanto trabajo, pero hay gente que tiene las fichas, trabajos y actividades y se ha acabado y esto se valora al final y punto.

Ciertamente, la falta de formación puede ser una barrera para la mejora de las prácticas y, por consiguiente, de la evaluación. No obstante, la formación en si misma no garantiza un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como tampoco es garantía de que la evaluación contribuya al logro de todos. Parece más bien una cuestión de actitud positiva ante la diversidad y al cambio, tal y como pone de manifiesto la P5:

Creo que aunque les dieras la formación te dirían que sí que es muy bonito pero seguirían haciendo lo mismo. Hay como una rueda que es muy difícil de parar,

dicen que sí, pero al final no lo aplican. Por mucha formación que hagas si el maestro después no lo quiere aplicar, no sirve de nada. Se han hecho cursos de todo y no se ven resultados por ninguna parte. Mucha gente hace formación, porque se le obliga a hacerla.

En síntesis, la falta de formación docente y de actitud se presenta como barreras para transitar hacia una evaluación formativa, al igual que para organizar y programar situaciones de aprendizaje motivantes y significativas, respetuosas con la diversidad y que despierten el interés, la participación y el progreso de todos. Una formación centrada, a grandes rasgos, en la aplicación en el aula de metodologías, técnicas e instrumentos de evaluación que produzcan aprendizaje y que den evidencias del mismo, para poder tomar decisiones que repercutan en la mejora del proceso. Tras el “no sabemos cómo hacerlo” que manifiesta el profesorado, se esconde un tema que condiciona sobremanera cualquier intento de transformación de las prácticas: las actitudes. Porque a pesar de la formación, la actitud del profesorado puede obstaculizar la necesaria y continua mejora que debería producirse tanto en la organización de la escuela, como en el propio quehacer diario en las aulas.

212

Apostar decididamente por el cambio, por innovar, y por atender a todo el alumnado es una cuestión de voluntad, de determinación y de convicción, y la Inclusión debe ser un principio que impregne cualquier decisión y cualquier práctica en el centro y en el aula, de lo contrario ni la formación ni las propuestas de innovación calarán en la participación y progreso de todos. Y es aquí donde el liderazgo del equipo directivo es un factor clave.

6.2.7. De alumnos a profesores: dime cómo te evaluaron y comprenderé mejor tu práctica

Aunque el profesorado se formó en distintos momentos, incluso con una diferencia de más de 20 años, aplica una evaluación parecida y basada en un modelo tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que las pruebas escritas se erigen como las determinantes a la hora de tomar decisiones.

Dos posibles causas no excluyentes podrían explicar esta situación:

- El profesorado reproduce el mismo esquema por el que fue evaluado como alumno.

- Evalúa guiado por lo que ve en el resto de compañeros y de acuerdo con la tradición del centro, produciéndose un contagio de prácticas inadecuadas, o al menos discutibles de cara a obtener el máximo progreso de todo el alumnado.

A lo largo del trabajo de campo, se ha constatado una insatisfacción entre el profesorado en su manera de plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. Se podría decir que la rutina, la falta de formación y el miedo al cambio se presentan como resistencias y barreras indudables, así como también la actitud.

Para abordar esta cuestión, recordar sus años de estudiantes les permite comparar las prácticas vividas en el pasado y las prácticas que en la actualidad y en calidad de docentes ponen en marcha en el aula.

Como anécdota, cabe señalar que la P1, la P4 y la P6 fueron alumnas del centro, y no sólo eso sino que la P1 y la P6 tuvieron de profesoras a la P3 y a la P4. Hay que tener en cuenta esto dado que sus respuestas pueden haberse visto condicionadas por dicha circunstancia, que da más peso aún a lo anteriormente planteado al hablar de las causas por las que evalúan como evalúan, por la experiencia vivida como alumnas y por el modelo de evaluación aplicado en el centro por parte de compañeras que además fueron profesoras. Así bromean dos de ellas:

P1: Aquí hay gente que me evaluó (ríe)...

P3: Como ya estás evaluada ya no pasa nada, tú di lo que sea que ya no podemos volver atrás.

Del recuerdo de cómo fueron evaluadas, las participantes destacaron que los exámenes ya eran los instrumentos que determinaban la evaluación, así como que éstos medían sobre todo la capacidad para memorizar, no para comprender ni aprender realmente; resultado todo ello de una enseñanza de tradición transmisiva, selectiva y certificadora:

P1: Aprendía más en las clases que lo que era en los exámenes, ya que estoy convencida de que con un examen no aprendes. La evaluación me servía para saber lo que había aprendido yo estudiando, pero no para aprender, ya que mi nota era resultado de mi estudio en casa, de mi capacidad para memorizar lo que me habían enseñado durante la clase.

P2: Yo recuerdo una educación bastante lineal, bastante cerrada, bastante memorística. A causa de ello, de ser todo bastante memorístico, en COU

suspendí 5, fui a septiembre y aprobé las 5. Después fui a selectividad y aprobé, y aprendí Física y Matemáticas a base de repetir ejercicios que me hacían hacer. La gente que explicaba no es que explicara bien, que supiera transmitir. Explicaba su vivencia o su historia y tú memorizabas cuatro cosas y a partir de esta memorización tú podías ir resolviendo las dificultades que se te iban presentando. No creo que se plantearan mucho más. Se planteaban un sistema de enseñanza y aprendizaje para que los alumnos que llegaban a selectividad aprobaran y no dejaran en ridículo al centro; creo que era realmente el objetivo. Me aburría bastante...

Las siguientes participantes manifiestan, además, la ansiedad que les causaron los exámenes en su época de estudiante, por el miedo a suspenderlos:

P3: Yo sentí que me evaluaban cuando había un examen y por eso estudiaba si había exámenes y sino no estudiaba, esa es la verdad, para que te voy a mentir, (ríe), era lo que había. Yo creo que a mí me traumatizaron de alguna manera, porque cuando yo llegué aquí a esta casa a dar clases yo he soñado así de veces que Fátima me examinaba (Fátima era la directora en ese momento que empezó a trabajar como profesora en el colegio), y que por supuesto no tenía ni idea del examen y suspendía cada vez, así que alguna cosa me hicieron, no sé el qué pero algo (ríe).

P5: Pues en mi caso, los exámenes sobre todo eran escritos, muy pocos eran orales. Trabajos pocos. A lo mejor lo que apunta Aina, algún collage. Pero en definitiva, se trataba de estudiar para el examen y luego olvidar. A mí me creaban ansiedad los exámenes, porque había cosas que me sabía pero a la hora del examen no me salían y eso me creaba muchos nervios y malestar.

Para la P4 los exámenes no supusieron ningún problema, sino más bien les atribuye el valor de mejorar o aspectos como la responsabilidad y el esfuerzo, por lo que es interpretable que extrapole su sentimiento y percepción a lo que pueda experimentar el alumnado a la hora de ser evaluado con dichos instrumentos:

¡Yo también soy exalumna (ríe)! En mi tiempo de bachillerato, hablamos de unos años donde la enseñanza era plenamente memorística, clases magistrales, con exámenes, exámenes y más exámenes finales, de diferentes tipos a la hora de evaluar. ¿Sentimientos? Yo creo que no era una cuestión discutible. Estábamos mentalizados de que era así y así lo hacíamos, no discutíamos, ¡nosotros éramos muy buena gente! (dice medio seria, medio sonriente). ¿Miedos? Los típicos que comportaban el sentido de la responsabilidad y querer superarlo y nada más. Tampoco me traumatizaron. ¿Justos? Yo creo que sí, no recuerdo ningún episodio en que me quejara especialmente. ¿De qué nos sirvió

la evaluación? Pues vuelvo a decir, eran enseñanzas memorísticas, para desarrollar la memoria, esta capacidad, es verdad, y había más sentido de la responsabilidad, éramos más conscientes, y más aplicados que ahora, mucho más. Eso sí, si comparamos la visión que podemos tener de la evaluación hoy en día comparado con mi tiempo de alumna pienso que era excesivamente memorística, que se podría haber complementado con otros materiales y recursos, y hubiera sido más eficiente. Al menos desarrollamos la memoria.

A pesar de su experiencia como alumna, la misma docente incide en lo injusta que puede llegar a ser la evaluación cuando se centra mayoritariamente en lo que el alumnado estudia en casa:

P4: El factor familiar tiene que tenerse en cuenta. El hecho de que en casa tienen que realizar unos trabajos que seguramente no hacen, porque no tienen ayuda, afecta a la motivación, por lo que cuesta mucho más motivar a estos jóvenes a que sea una cosa continuada, que no a otros, es decir, realizar todas estas tareas escolares. Todo esto es muy complicado.

En el caso de la docente más joven, la P6, no se aprecian cambios significativos en cuanto a cómo fue evaluada en sus tiempos de alumna:

215

La evaluación era un poco tradicional, pero si confiaban en ti, entonces tú confiabas en ti misma y te subía la autoestima. En general me evaluaban con exámenes, si bien es verdad que hacíamos algún trabajo.

Parece ser que las diferencias generacionales, no se traducen en diferencias en cómo fueron evaluadas, lo que puede explicar que en la actualidad y en su labor docente tengan planteamientos similares. Así corrobora esa atadura con el pasado la P6:

En naturales también hacíamos algún póster y se hacían actividades alternativas, pero el examen tenía bastante peso en aquella época y actualmente todavía lo tiene, por lo que las cosas apenas han cambiado.

Por su parte, la P1 establece una distancia entre cómo la evaluaron y cómo se plantea en la actualidad la evaluación:

P1: Yo creo que sí hemos avanzado ya que antes no pensábamos tanto en la evaluación y en la diversidad del alumnado. No hacíamos los exámenes diferentes. Yo pongo tres o cuatro controles diferentes y valoramos mucho más la participación en clase y la expresión oral, cosa que antes no se evaluaba nada oralmente, sino todo por escrito. Yo creo que el único problema, a pesar de que estamos mentalizados todos de que hay que introducir cambios y lo intentamos,

es que es muy difícil hacerlo y que probablemente tenemos pocos recursos. Si tuviéramos más recursos y nos guiáramos por lo que pensamos, iría de perlas.

Entre la actitud positiva y la puesta en marcha hay un gran trecho, una zona en la que deben concentrarse los esfuerzos para romper con las tradiciones que tanto están dificultando que todo el alumnado participe y progrese de acuerdo a sus posibilidades. Para ello se debe asumir el compromiso de actuar para dar oportunidades a todos de aprender y de demostrar lo aprendido, a través de diversas maneras de enseñar y de evaluar a lo largo de todo su proceso de aprendizaje, no en momentos puntuales (semanas o días de exámenes) que pueden ser críticos de cara a constatar fracaso en lugar de progreso.

Además, en las palabras de la P1 se aprecia una necesidad de justificar que en el centro todavía la evaluación no haya dado el giro necesario para alejarse de planteamientos tradicionales, considerando como la causa de ello la falta de recursos. Considero que el profesorado debe dejar de buscar excusas e intentar ser más creativo y estratégico, dado que la solución pueda estar, entre otras posibles, en aprovechar los recursos que están presentes en el aula, siendo el propio alumnado quizá el más valioso.

216

En síntesis, su experiencia como alumnas puede dar sentido a esta atadura al modelo tradicional, lo que despierta el temor de que se siga reproduciendo en muchas más generaciones de docentes este planteamiento del que convendría deshacerse en beneficio de todo el alumnado, pero sobre todo del que es más vulnerable a procesos de exclusión.

Es muy significativo, para terminar con este análisis, cómo las siguientes participantes se ponen en el lugar de sus propios alumnos, en un intento de empatizar con ellos, lo que serviría como un buen argumento a favor de la necesidad de un cambio:

P6: Yo leí un artículo un día que me hizo reflexionar porque venía a decir que el profesorado debería preguntarse, para poder entender mejor al alumnado, si querría estar en sus propias clases. Estoy convencida de que probablemente diríamos que no (sonríe).

P3: Yo respondería a esta pregunta que a ratos sí pero a ratos no.

En las manos del profesorado está conseguir que sus experiencias como alumnos no sean transmitidas ni reproducidas en su tarea diaria como docentes, de manera que el reto debería ser dar protagonismo al alumnado desde el inicio del proceso (la

planificación), durante (en el aula diversificando las metodologías y la evaluación) y al final (la evaluación como resultado de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje).

6.2.8. La repetición de curso: ¿a quién compensa, al alumnado o al profesorado?

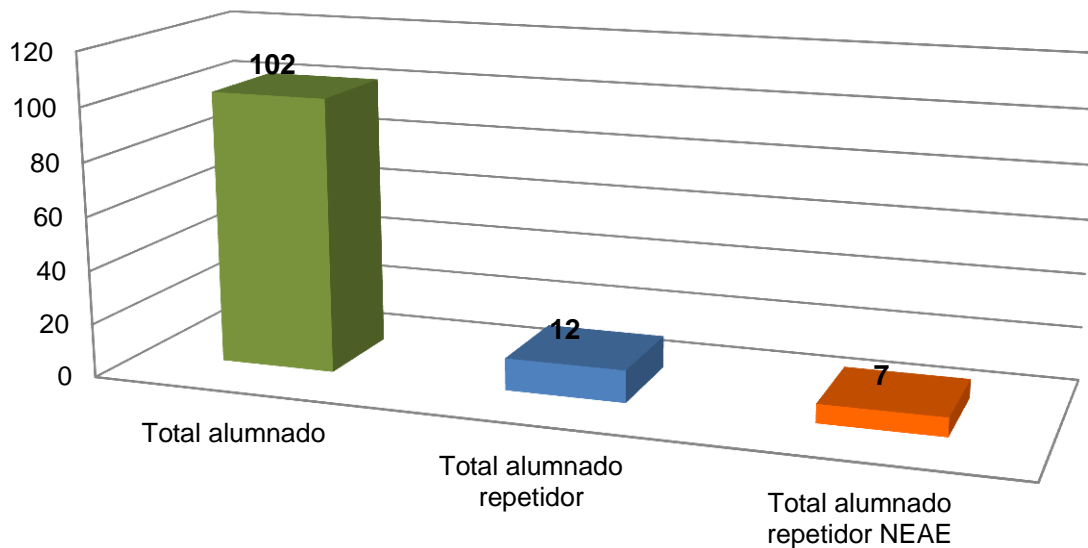
Tratar temas de gran calado en la trayectoria educativa del alumnado como la repetición de curso puede ser tan interesante como significativo, dado que parece ser una de las medidas que se toman con más frecuencia cuando no rinde de acuerdo al nivel esperado y, por tanto, no supera todas las materias del curso. Su análisis podría plantearse, no obstante, como una consecuencia de una inadecuada práctica docente, focalizando su causa en el contexto escolar, en lo que se hace, y en lo que deja de hacerse, para atender a la diversidad del alumnado. Así planteada, la repetición se centra en los alumnos, en sus carencias y en sus dificultades.

Un análisis de la aplicación de esta medida en el centro en la etapa de la ESO a lo largo de los últimos 5 años, ayuda a tener una panorámica general acerca de esta cuestión que acompaña al fracaso escolar del alumnado. Se analizaron las estadísticas de evaluación donde además queda registrado el alumnado repetidor y se contrastó con el listado de alumnos con NEAE de cada curso. Para recoger datos del alumnado repetidor del curso 2013-14 se tomaron las listas definitivas de septiembre de 2013 donde estaba indicado qué alumnos repetían curso. De dicho análisis se puede observar que:

- En el curso 2009-10 del total de los 102 alumnos/as que cursaban la ESO en el centro, repitió un 11,7%, del cual un 58% era alumnado con NEAE.
- En el curso 2010-11 del total de los 109 alumnos/as que cursaban la ESO, repitió un 12%, y el 69% era alumnado con NEAE.
- En el curso 2011-12, de 117 alumnos/as repitió un 17%, siendo un 35% alumnado con NEAE.
- En el curso 2012-13 de los 118 alumnos/as repitió un 7,63%, del cual un 67% era alumnado con NEAE.
- En el curso 2013-14 de los 104 alumnos/as repitió un 5,77 %, y un 66% era alumnado con NEAE.

A continuación se presentan los datos de manera gráfica.

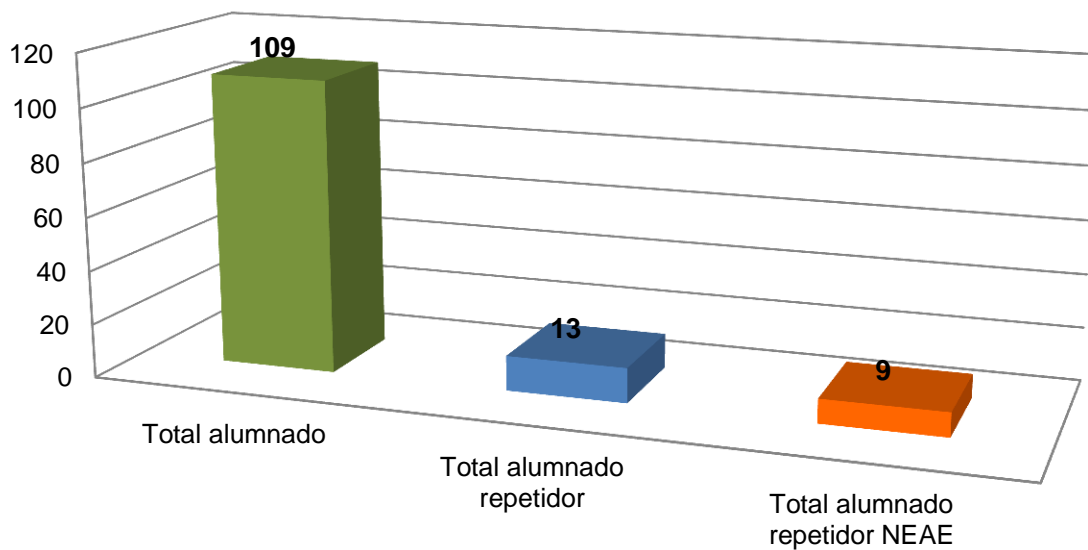
Alumnado ESO 2009-10



218

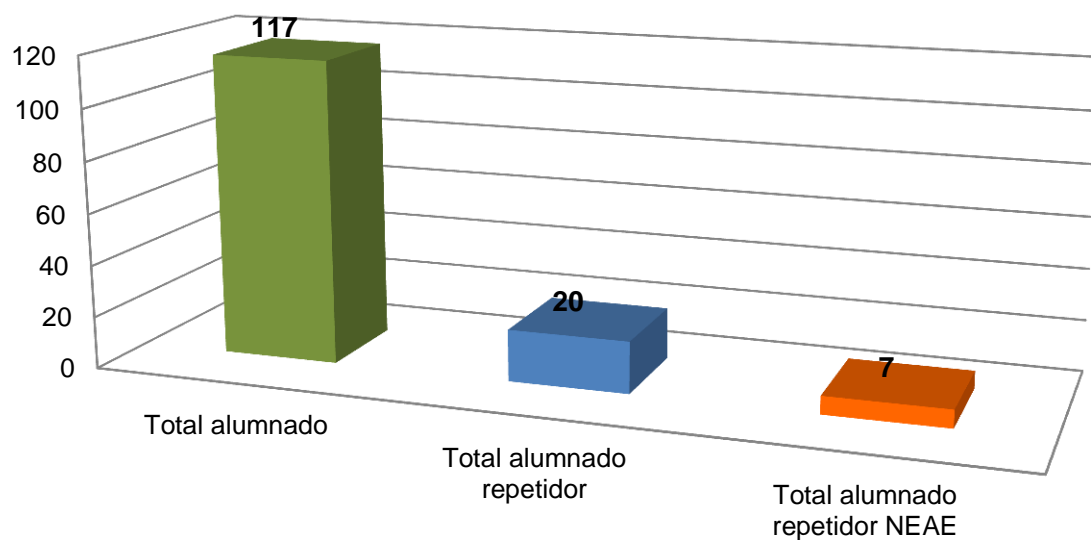
Cuadro 8. Alumnado repetidor durante el curso 2009-10.

Alumnado ESO 2010-11



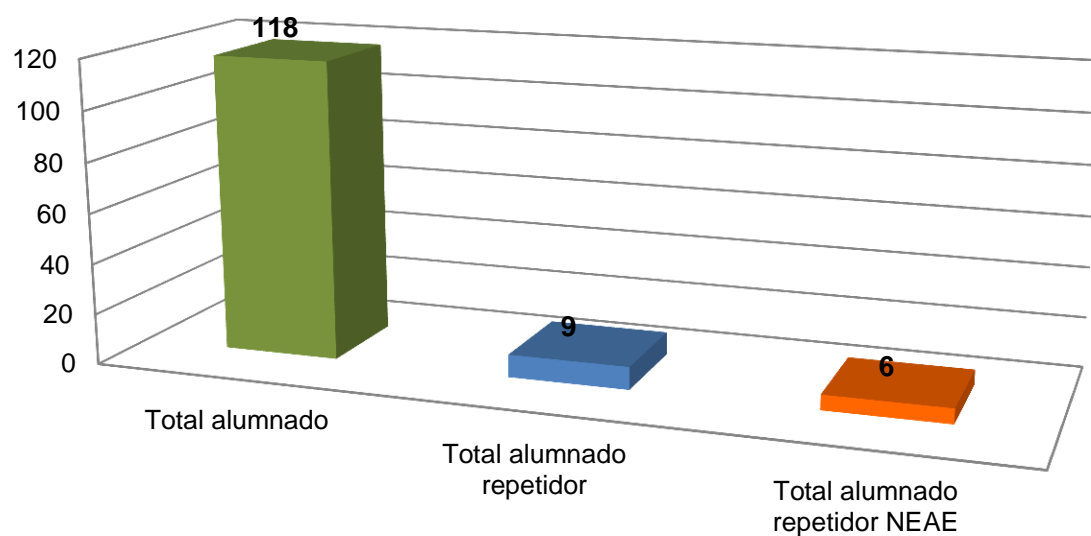
Cuadro 9. Alumnado repetidor durante el curso 2010-11.

Alumnado ESO 2011-12

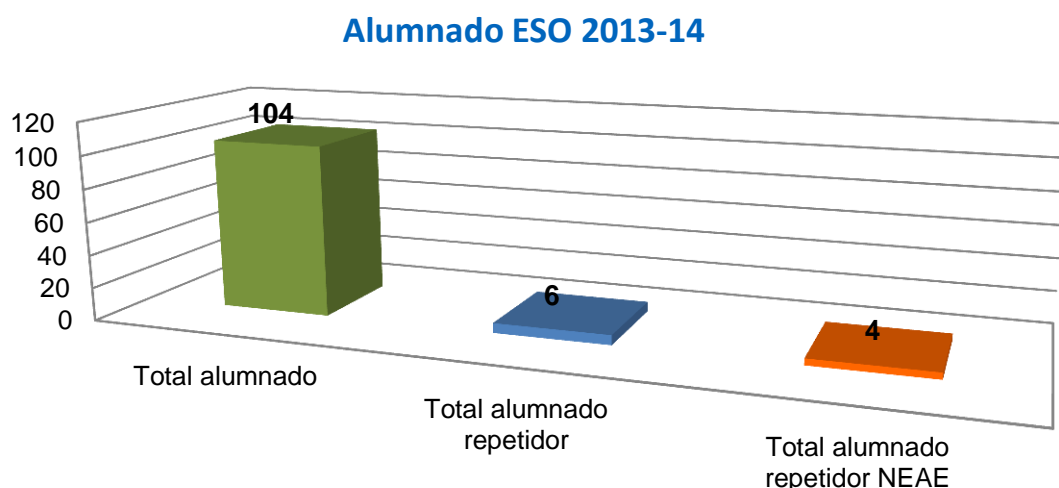


Cuadro 10. Alumnado repetidor durante el curso 2011-12.

Alumnado ESO 2012-13



Cuadro 11. Alumnado repetidor durante el curso 2012-13.



Cuadro 12. Alumnado repetidor durante el curso 2013-14.

Esto indica que la tasa de alumnado que repite en el centro en la etapa de la ESO no supera las tasas medias del estado español ni de la comunidad de Baleares según los últimos resultados (MECD), a excepción del curso académico 2011-2012 en el que se constata un 17% de alumnos repetidores.

220

Por otro lado, y si bien no se pueden hacer comparaciones con la media del estado español puesto que no se han encontrado estos datos, se aprecia, de acuerdo a las anteriores gráficas, que del alumnado repetidor más del 50% tenía NEAE, también a excepción del curso 2011-12, lo que apunta que en el centro la medida de repetición se asume como una medida de atención a la diversidad y como parte de la trayectoria académica de un colectivo en situación de desventaja.

A la luz de las cifras, se consideró necesario indagar en cómo una pequeña muestra del alumnado había afrontado esta medida, alumnado que además había sido considerado con NEAE en algún momento de su escolaridad obligatoria.

Al plantearles por qué habían tenido que repetir y cómo les había afectado, respondieron:

A2: Yo repetí por vago. Repetir me sirvió para entender las cosas que no había llegado a entender y para centrarme un poco más.

A3: A mí me sirvió de mucho repetir en 5º de EP, porque era más pequeño y cuando vi que mis amigos de clase se habían ido a otro curso me esforcé. Pero repetí por segunda vez en la ESO entonces me dio igual, porque me lo planteé como una manera de conocer más gente.

A4: A mí me molestó bastante repetir 2º de la ESO, aunque reconozco que fue por vaguería, pero cuando vi a mis compañeros pasar de curso y que tú repites y tienes nuevos compañeros... Luego ya conocí a los nuevos compañeros y me llevé bastante bien con ellos y al final es el curso con el que he acabado.

A5: A mí me molestó mucho no estar con mis compañeros, pero al final me ayudó y me sirvió para esforzarme más.

A6: Cuando repetí en mi otro colegio de primaria, yo en esa época tenía un déficit de atención y tomaba pastillas para todo. Después, cuando cambié de colegio (para hacer la secundaria), fue como un “choque” porque no estaba con mis amigos. Pasé a estar en un colegio nuevo donde no conocía a nadie; cambié de colegio público a un colegio concertado. En los públicos no tienen tanto tacto con un chico como yo, y no me acuerdo de lo que hice en 3º de primaria, porque no me ayudaban. Me daban el mismo trato que a los demás; no me explicaban la teoría o de qué iba cada asignatura y entonces mi madre opinó que debería repetir y repetí.

Del análisis de sus argumentaciones, se podría interpretar que lo que más les afectó negativamente fue separarse de sus compañeros. A pesar de ello, parece que tienen muy interiorizada la creencia de que repitieron por su falta de esfuerzo y por “vagos”, lo que supone un sentimiento de culpa. También en general consideran esta medida como necesaria y útil para mejorar su rendimiento. Sólo uno de ellos, el A1, la señala como injusta porque no tiene en cuenta que hay alumnos que han hecho un gran esfuerzo y la repetición no les va a servir de nada:

A1: Aun así, yo considero la repetición como un extremo, vale la pena en según qué situaciones. Pero hay alumnos que dan el máximo, que han mostrado interés y que han llegado a su límite de esfuerzo y si aún así le quedan 3 y que tenga que repetir curso, pues no me parece bien porque en el próximo curso va a hacer lo mismo, ya ha dado el máximo y se ha esforzado al máximo y ha dado todo lo que ha podido.

Cuando se les preguntó si al repetir el profesorado había realizado alguna modificación en su práctica que les ayudara a superarse o si les habían elaborado algún plan de mejora afirmaron que:

A2: No que yo recuerde.

A3: No hicieron nada diferente.

A4: Sí, a mí me ayudaron bastante cuando repetí.

A5: El profesorado no hizo nada diferente, aprobé porque me esforcé más.

Al tratar la cuestión de la repetición, el profesorado está convencido de que es una medida necesaria y efectiva para que mejore su rendimiento. Sus argumentos a favor son:

P1: Hay alumnos que tienen que repetir porque estoy convencida que repitiendo mejorarán. Ha de repetir más un alumno que sabemos que tiene predisposición a trabajar y que le ha faltado un poco para llegar y que repitiendo aprenderá mucho y podrá pasar al siguiente curso más preparado, que no un alumno que no hace nada. Por eso la gente apática no tiene la disposición y estaríamos igual. Y el alumno que puede hacer más trabajo, a lo mejor algunos tienen un poco de retraso y repitiendo un curso podrían hacerlo mucho mejor.

P4: En algunos casos sí es recomendable repetir, en otros no. Si es un problema de madurez, le ayuda. Si es porque se ha colgado, por desidia... cuesta mucho que vuelva a coger la dinámica. Pero si es una cuestión de madurez, hay alumnos que consideras que necesitan dos años para coger el ritmo de la clase.

222

P2: Hay un poco de todo. Hay que mejoran, hay que después oyes el típico comentario de para qué ha repetido. Hay veces que funciona y hay veces que no. Depende del nivel madurativo. Yo el alumno más inteligente que he tenido repitió dos veces la secundaria. Un año no le sirvió y el otro parece que sí, se sacó el graduado. Al final me he enterado que ha dejado 1º de bachillerato. Y es brillante. Creo que el sistema no le ha dado lo que necesitaba, aunque también había unas carencias muy *heavies* detrás. Y en este caso sí que el profesorado se reunió para hablar de él y ver qué hacer. Del fracaso también tenemos que aprender.

La P1 ve en esta medida una oportunidad para que el alumnado que presenta dificultades mejore su rendimiento, sobre todo para el que presenta un desfase curricular. Sin embargo, para el P2 y la P4 la repetición no siempre es oportuna, ya que consideran que depende del nivel madurativo del alumno y de que éste tenga buena predisposición y voluntad para mejorar, de lo contrario no vale la pena que repita.

Además, para el P2 la repetición no es sólo una cuestión que afecte al alumnado con dificultades, sino también al que tiene altas capacidades. Considera que algo falla en la institución escolar como parte del sistema, ya que no es capaz de atender, en definitiva, las necesidades de todos.

Repetir es también una opción para aquellos con calificación negativa en varias o en muchas materias (los que “no pueden”), pero al igual que el P2 la siguiente participante ve en la tarea docente la causa del fracaso del alumnado, e incluso plantea que de hacerse bien las cosas ningún alumno repetiría:

P3: Cuando ves que en todas las asignaturas se le califica negativamente o en muchas o en la mayoría, no debe pasar porque no tiene conseguidos los objetivos del curso y en el próximo no podrá seguir adelante. Y si es porque no quiere, hay que hacer algo, pero no repetir. Se le debería ayudar a pasar de curso. Si todos hiciéramos las cosas como toca, pues debería mejorar. Seamos realistas, si todos hiciéramos las cosas como toca no suspendería nadie y entonces nadie tendría que repetir.

Por consiguiente, para algunos docentes- respecto a algunos alumnos- repetir no es la solución ya que es un síntoma de que la escuela no tiene la capacidad de responder a todo el alumnado, por lo que es una constatación de sus debilidades en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje y del planteamiento que se hace en el centro en torno a la diversidad de los alumnos.

223

La siguiente participante duda en todo momento de esta medida y de nuevo ve en la falta de madurez el criterio que puede justificar su aplicación. Aun así, ve más oportuno que el alumnado, en lugar de repetir reciba la respuesta adecuada en el curso siguiente:

P6: Yo considero que repetir curso debería hacerse sólo en casos muy concretos, cuando ves que el alumno tiene una inmadurez que le impide seguir las clases, no sólo de contenidos, sino que es inmaduro, que va a otro ritmo, que está muy despistado, no sólo porque haya sacado un 4. En el caso de los alumnos que no hayan asimilado los contenidos de la materia se les debería dar las herramientas para que en el próximo curso puedan recuperar el desfase curricular que presentan. Es complicado. ¡No sé cómo decirlo! Yo creo que repetir no es la solución en la mayoría de casos. Cuando planteas que un alumno repita has de estar muy seguro, ha de estar muy claro que esta es la única solución a su bajo rendimiento.

La P5 reitera que la repetición debe valorarse con detenimiento puesto que no siempre garantiza la mejora:

Creo que hay alumnos que repetir les ha venido muy bien, porque en aquel grupo no había encontrado su lugar o tiene un ritmo de aprendizaje más lento o

no se ha hecho una buena integración, pero también hay gente a la que le ha ido fatal repetir. Cada caso es un mundo, es una medida más.

Al final, lo que determina la repetición es el número de materias suspendidas, así se comprueba en las juntas de evaluación. Llevar este tema al terreno de lo que podría hacerse en la escuela y en las aulas, es decir, al ámbito de la prevención para evitar el fracaso, cuesta mucho. Y cuesta porque el profesorado debería reflexionar sobre el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje; un proceso que respete la diversidad. Sea flexible y abierto al contexto del alumnado. Debería poner en marcha una evaluación formativa que permita a los alumnos ser conscientes de un progreso, animándoles a participar y formar parte de la dinámica de aula. Esto choca frontalmente con las rutinas establecidas durante años, con las creencias, con la competencia profesional, con las actitudes... Aspectos que hay que remover para posibilitar cambios en una línea inclusiva, para alcanzar una escuela con todos y para todos.

Sin duda la repetición estigmatiza al alumnado y le obliga a romper vínculos con sus iguales, conduciéndolo por un sendero de experiencias de fracaso y exclusión que empiezan en un sistema y contexto educativo pensado, paradójicamente, para todo lo contrario, para ser comprensivo, equitativo, respetuoso con la diversidad e inclusivo. Algo falla y es necesario reconocerlo.

224

6.2.9. Necesitamos mejorar nuestra práctica educativa: colofón de un proceso de reflexión

El análisis de la evaluación del aprendizaje del alumnado por parte de un grupo de docentes en la etapa de la ESO ha sido el hilo conductor del presente estudio. La reflexión tanto individual como conjunta de los participantes sobre sus creencias, actitudes, dilemas, conocimientos y prácticas ha dado lugar a una confluencia de propuestas que se han valorado como necesarias para iniciar una serie de cambios en la evaluación, con el objetivo de potenciar su función formativa de acuerdo con un horizonte inclusivo hacia el que dirigir la acción pedagógica.

Y es que cuestionarse la práctica es un gran paso, quizá el primero, para la innovación, sobre todo si ésta es fruto de un proceso de reflexión personal y del enriquecimiento que supone la puesta en común de puntos de vista diferentes, en este caso por parte de un equipo docente que desempeña su labor en un mismo centro y en una misma etapa educativa, la ESO.

Fruto de la reflexión compartida, y como resultado del análisis de las prácticas, de sus fortalezas y oportunidades, así como de las amenazas y debilidades¹⁴ de la evaluación planteada tanto a nivel de centro como a nivel individual, se destacaron, como prioritarias, una serie de actuaciones que se presentan como una síntesis de la información analizada con anterioridad y que trazarían el inicio de un posible camino para que el trabajo realizado no se quede en una simple declaración de intenciones sin un reflejo en la práctica diaria, tal y como señala la siguiente participante:

P1: El problema que yo veo es que lo hablamos y lo tratamos pero las conclusiones no llegan... Lo comentamos y lo discutimos pero se tiene que concretar. Debemos concretar más y ponernos en marcha. Es nuestra culpa. Si hiciéramos acciones concretas, no generalidades que nunca se llegan a hacer, se verían los frutos en la mejora del rendimiento del alumnado.

Antes de pasar a exponerlas, cabe decir que, si bien entre el grupo de docentes existen marcadas diferencias en cuanto a la edad, formación inicial, formación permanente, años de experiencia, etc., no se han constatado grandes variaciones en sus planteamientos pedagógicos, por lo que no les fue difícil hallar puntos de confluencia a la hora de reconocer aquellas amenazas y debilidades que dificultan un planteamiento formativo y más incluso de la evaluación y, por consiguiente, las posibles cuestiones por las que iniciar el camino antes comentado.

225

- **Dar al alumnado mayor protagonismo en la evaluación de su aprendizaje**

Entre las propuestas para mejorar el rendimiento del alumnado, su aprendizaje y su participación, el profesorado consideró que darle más protagonismo a la hora de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la evaluación podía contribuir a paliar una de las debilidades más comentadas a lo largo del estudio: la desmotivación y la apatía del alumnado como consecuencia de la gran influencia del modelo tradicional.

Así lo plantean las siguientes participantes:

P1: ¡Sí! Es necesario hacer más renovaciones. ¡Ahora he encontrado otra debilidad! Más autoevaluación del alumnado, porque aunque estén activos en clase, porque yo intento hablar poco y por eso puedo valorar cosas, creo que faltan actividades en las que se pongan ellos la nota. Que vean sus errores y que

¹⁴ Se utilizó como herramienta de recogida y de análisis el DAFO.

se hagan responsables. Yo creo que nuestro trabajo es intentar que ellos se esfuercen y poner en marcha una evaluación individual, individualizada.

P2: Que el alumno hiciera suya la evaluación. Que sea parte de su aprendizaje. Desde preparar exámenes para los demás, hasta prepararlos para él y que sepa en qué momento está él y hasta dónde quiere llegar. Que la haga realmente suya. Animarlos a participar, que colaboren.

P4: Individualizada y personalizada. Hacerlos partícipes, ya que si ellos participan en todo, serán conscientes de todo,...

P6: Si integramos al alumnado explícitamente con la evaluación puede que lo entiendan, entiendan que estamos evaluando y cómo... No sólo comunicar que vamos a hacer un examen sino que ellos mismos entiendan la autoevaluación, que ellos puedan decir en qué han mejorado y cómo, y por qué; que puedan ver sus avances, eso es realmente interesante.

A pesar de este cambio positivo en cuanto a para qué debe evaluarse y cómo, y en cuanto a la urgencia de dar al alumnado un papel activo en la evaluación de su aprendizaje, el examen de nuevo aparece como instrumento del que el profesorado no es capaz de desligarse en su práctica.

226

La profesora de apoyo propone incluso obviar este instrumento, tal y como expone a continuación:

P5: No hace falta hacer exámenes. Bastaría con la observación de cada alumno en clase en el día a día. Esto no supone tanto trabajo como se cree.

A lo largo del estudio, se ha puesto en evidencia que la evaluación se proyecta como un proceso unidireccional, del profesorado hacia el alumnado, en el que no se tiene en cuenta su criterio ni hay lugar para la autoevaluación, lo que dificulta la intención de que la evaluación contribuya a mejorar el aprendizaje de todos.

Junto a este modelo de la evaluación, la clase magistral se somete igualmente a juicio, tal y como se analizó anteriormente, desde el momento en que promueve un tipo de alumnado pasivo y cuya función a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje consiste en asimilar la información seleccionada previamente, la mayoría de veces, por un libro de texto, y por el profesorado. En esta concepción tradicional, de manera inevitable rige la lógica de la homogeneidad en el aula, quedando al margen el alumnado que presenta alguna situación de desventaja, por lo que la atención a la diversidad como principio que ha de guiar la práctica educativa se obvia.

Ante esta realidad, algunas participantes reconocen que este planteamiento pedagógico juega un papel en contra del rendimiento de los alumnos y las alumnas. Si lo que se pretende es orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la participación de todos, debe considerarse seriamente la opción de convertir al alumnado en el auténtico protagonista y en el epicentro de cualquier decisión curricular. Debe conocer y controlar los criterios de evaluación y tener alguna posibilidad de decir algo sobre ellos:

P1: Estoy convencida de que el alumnado ha de participar. Yo con la observación pongo la nota. Se deben proponer actividades concretas en las que se puedan autoevaluar. A veces en mates sí que lo he hecho, que se corrijan ellos. Pero creo que su papel sigue siendo demasiado pasivo en el proceso de aprendizaje y en la evaluación. De hecho, la mayoría de veces no tienen claros los criterios de evaluación. Yo creo que deberían actuar mucho más dentro de la clase y que ellos mismos aprendan, que participen, que hablen, que no estén sentados en un pupitre y puedan ver lo que han aprendido.

P2: No es tan complicado escuchar su voz. Animarlos a participar, que colaboren. Yo aprendí de otro profesor que en un examen de 5 preguntas ellos se podían inventar una pregunta. Y al final, que digan lo que han aprendido, al principio quizá es un poco más difícil.

P6: No sólo comunicar que vamos a hacer un examen sino que ellos mismos entiendan la autoevaluación, ellos puedan decir en qué han mejorado y cómo, y por qué; que puedan ver sus avances, eso es realmente interesante.

Así pues, la participación activa del alumnado se presenta como un facilitador para mejorar su motivación y su aprendizaje.

Si el alumnado procede de entornos poco favorecedores en los que la familia, como factor externo, no se presenta como una oportunidad para mejorar el aprendizaje y el rendimiento del alumnado, sino más bien al contrario, aún se agrava más la situación de fracaso, por lo que la exclusión se presenta como una amenaza. De esta manera lo expresan las siguientes profesoras, si bien las mismas palabras de la P4 ya han sido utilizadas en la anterior categoría, dada la conexión entre ambas:

P4: El factor familiar tiene que tenerse en cuenta. El hecho de que en casa tienen que realizar unos trabajos que seguramente no hacen, porque no tienen ayuda, afecta a la motivación, por lo que cuesta mucho más motivar a estos jóvenes a que sea una cosa continuada, que no a otros, es decir, realizar todas estas tareas escolares. Todo esto es muy complicado.

P5: Por eso la escuela les tiene que motivar y subirles la autoestima, animarlos, porque no todos los alumnos tienen condiciones favorables en casa y la mayoría de ellos hay días que ya vienen sin ganas de aprender.

A la mayoría de docentes les preocupa la falta de interés y de esfuerzo de los alumnos y de que su rendimiento sea bajo, pero no siempre se cuestionan que esto pueda ser causa de una práctica que no atiende a las necesidades de aprendizaje, a las inquietudes y a los conocimientos previos de todos y cada uno de ellos. Algunas participantes valoran su parte de responsabilidad cuando muestran dicha preocupación, lo que supone también un buen punto de partida que debería ser aprovechado como motor de cambio y de replanteamiento del papel del alumnado:

P1: Porque nosotros también lo hacemos mal. Pero desde un principio, por ejemplo, los de cuarto de ESO lo hacen mal porque desde abajo, creo, que no hemos utilizado el sistema que toca para motivar y claro, cómo llegan: apáticos. Para mí lo de la pasividad es la barrera más grande, porque no habría problema... Es que no veo otra. Es que si no hubiera pasividad y hubiera esfuerzo por su parte no habría ninguna dificultad para que aprendieran y aprobaran.

P2: Así como se plantea el proceso de aprendizaje es un aburrimiento. La escuela es muy aburrida y está diseñada para que aprueben 10 alumnos, los que consideramos “buenos estudiantes”.

Esta preocupación nos debería llevar al debate de cómo está respondiendo la escuela a la diversidad del alumnado, lo que a su vez nos plantearía una cuestión ética; y es que si la evaluación no tiene en cuenta a todo el alumnado únicamente sirve para constatar que, efectivamente, hay un colectivo de alumnos y alumnas que no aprenden lo que se les enseña ni de la manera como se les enseña y, en consecuencia, la evaluación será igualmente negativa.

Otro tema clave relacionado con el papel activo del alumnado como facilitador de un aprendizaje significativo es el de los conocimientos previos, cuyo descubrimiento sólo es posible si se da al alumnado la oportunidad de expresarlos y descubrirlos. La evaluación inicial se presenta como un momento fundamental para favorecer el aprendizaje y la motivación del alumnado; conocer el punto de partida de cada uno, conocimientos e ideas previas, permitiría evitar situaciones de desmotivación y abandono académico:

P1: Se me ocurren cosas para mejorar la motivación del alumnado, por ejemplo, que antes de empezar un tema ellos digan lo que saben y que digan lo que creen que deben aprender de dicho tema. También que digan lo que quieren aprender, eso se me ha pasado ahora por la cabeza, estaría súper bien, al inicio de una unidad didáctica.

P2: Pienso que formalmente no lo estamos trabajando bien. Pienso que tendría que haber unas pruebas para evaluar la capacidad del alumno, que es una cosa, y unas pruebas para evaluar los conocimientos, que es otra cosa. Hay alumnos que tienen la capacidad y los conocimientos y hay que sólo tienen capacidad y no tienen los conocimientos o viceversa. También se debe valorar la parte competencial, conocer las capacidades que tienen, no sólo los conocimientos. La evaluación inicial nos debería dar esta información, y si el alumno tiene o no la capacidad para aprender. Deberíamos tener alguna herramienta para extraer esta información, para hacer una evaluación inicial, y si un alumno no tiene una capacidad pues nos dedicamos a potenciar otra para que no se quede estancado y siga aprendiendo, de lo contrario viene cuando se desmotiva y abandona.

P5: Los alumnos deben saber qué es lo que necesitan saber a priori para aprender y adquirir nuevos conocimientos. Han de partir de lo que en teoría saben, lo contrario conduce a que se desmotiven, ya que ellos no saben aquello que supuestamente deberían saber. El proceso de aprendizaje del alumno está siendo totalmente memorístico y una vez hecho el examen se olvida, porque entiende que no le sirve de nada y es volver a empezar siempre de 0 o casi de 0.

229

Para la P5, el tema de la evaluación inicial y de que el proceso de enseñanza y aprendizaje debería partir siempre de aquello que sabe el alumnado, se presenta en su labor de profesora de apoyo como una cuestión de la que ya no habría ni que dudar:

Si ya no se plantea la evaluación desde el alumnado, de querer conocerlo... qué sabe o qué no sabe y qué puede aprender de mi asignatura, la evaluación será lo mismo, será el resultado del proceso que ha habido o que no ha habido.

Un comentario aparte merece la confusión del profesorado entre autoevaluación en el aula y corrección de deberes. En este sentido, el alumnado que no los hace pierde las escasas oportunidades de mejorar su aprendizaje, ya que lo que se evalúa no es su progreso y en qué necesita mejorar, sino si ha ejecutado o no unas tareas en casa o en clase. Se trataría de un aprendizaje condicionado y encapsulado, ya que la mayoría de veces se corrigen los ejercicios y actividades del libro. Un ejemplo de ello es cómo plantea la participación del alumnado la siguiente docente:

P4: Debería de ser más activo pero con el trabajo diario, cuando le pides los deberes, miras el cuaderno y ves qué han hecho y qué no, aquí participan ellos, porque ven lo que hacen y lo que no, cómo está, cómo debería de ser, aquí hacen una autoevaluación que casi ni se dan cuenta, no sé cómo decirte. Cada uno sabe dónde se equivoca y qué es lo que tiene mal. Cada uno sabe dónde se suele equivocar. Ahora, se deberían implicar más, pero eso lleva mucho tiempo, desgasta mucho, porque en las clases no te puedes dedicar sólo a corregir, has de explicar, han de hacer oral, escrito y un poco de todo.

La autoevaluación supone algo más que ver en qué ejercicio o tarea se ha equivocado el alumnado: debe producir aprendizaje. Supone hacer un análisis más profundo sobre lo que se está aprendiendo, cómo uno aprende y para qué va a utilizar ese aprendizaje y sobre cuáles son sus debilidades y sus puntos fuertes.

Por otro lado, la actitud abierta del profesorado con el alumnado y la buena predisposición a escucharlo, a empatizar con él, se presenta como una fortaleza a la hora de mejorar su rendimiento, tal y como lo pone de manifiesto la P5:

230

A veces no hace falta hacer exámenes, basta con la observación en clase cada día, no importa tanto trabajo como se cree. Estar un poco pendiente, motivarlos. Son jóvenes, son adolescentes, están dispersos, necesitan que los orientes un poco y una mayor implicación del profesor en todo, en lo emocional también. A veces no se puede ir por la vía recta, decir: han de aprender esto y ya está. ¡Necesitan que los escuchen!

Los alumnos, por su parte, manifiestan con claridad que el protagonismo en todo el proceso lo tiene el profesorado y coinciden en su respuesta al decir que a ellos no se les tiene en cuenta en nada a la hora de evaluarlos.

Antes de cerrar este punto, insistir en que si la evaluación del aprendizaje del alumnado se quiere plantear con una intención de mejora, debe tenerse en cuenta su voz; voz que reclama al profesorado que tenga en consideración cuestiones como la motivación y el apoyo constante, puesto que el momento evolutivo de nuestros alumnos de la ESO se caracteriza por ser una etapa de transición, por estar llena de inseguridades y de conflictos, y más que nunca los docentes deben ayudarlos y guiarlos hacia la mejora y el éxito:

A3: Si el profesorado motivara más, en todos los sentidos... Porque yo me acuerdo que mi madre vino a hablar contigo (como orientadora) y tú le dijiste que yo podría sacar la ESO. Estábamos en el primer trimestre y estaba a punto

de abandonar el curso (3º de la ESO) y cuando tú dijiste que sí se podía me empecé a motivar más y se pudo.

A4: Si tú te esfuerzas y te ayudan y te motivan sí se puede. Pensaba que no iba a llegar a 4º ni de coña, pero tú misma me lo dijiste. Tú me dijiste que yo podía y tal y eso me motivó, porque yo te dije que no llegaría ni de coña. Y 6º de primaria sí que fue injusto porque sólo me quedaron 2. En el antiguo colegio no había la ESO y mis compañeros se fueron y yo estaba ahí...Me dijo la profe que no estaba preparado para ir a secundaria y me iban a comer.

A5: Si el alumnado quiere todos se lo pueden sacar, con apoyo, esfuerzo y con motivación.

Es necesario apostar, para garantizar una evaluación formativa y con un enfoque inclusivo, por un planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el alumnado sea el motivo principal hacia el que orientar cualquier propuesta pedagógica en el aula y en el centro, de manera que se tengan en cuenta sus necesidades tanto personales como en función de su entorno, y ofrecer respuestas educativas para fomentar su deseo de aprender y su motivación para participar y progresar.

231

- [Replantearse la metodología para motivar los logros de todo el alumnado](#)

El profesorado considera necesario poner en marcha medidas para motivar al alumnado, reducir su apatía y mejorar su esfuerzo. Existe una gran preocupación por el bajo rendimiento de una parte importante del alumnado de la ESO.

Además de darle más protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la evaluación, hacer un replanteamiento de las cuestiones curriculares (qué, para qué y cómo enseñar) para conseguir aumentar su interés por aprender y el sentimiento de Inclusión en la escuela (como organización orientada a su formación y a su progreso) es otra de las propuestas de mejora, como resultado de la reflexión tanto individual como conjunta:

P2: El alumnado para motivarse necesita ver que su trabajo en clase y su esfuerzo tienen un resultado y que lo que aprenden es agradable y satisfactorio. Necesitan ver que han aprendido una cosa importante, que la han entendido.

P3: Cuando enseñamos pretendemos que les guste y lo que ocurre es que a quien le gusta es a nosotros, porque estamos acostumbrados a una materia, pero a ellos no les gusta absolutamente nada, porque no está en su onda. Por

eso debemos buscar cosas que les motiven más. Siempre estamos diciendo que si los de 3º no hacen nada, que no están motivados y sólo vemos la solución después de hacer un cursillo; piensas haré esto o haré lo otro. El caso es que si no planteamos cambios están súper aburridos, porque no te pueden pillar y porque se aburren y no te entienden y es que es normal que desconecten y no sigan las clases, porque lo que enseñamos no les interesa y la manera de enseñarles no les engancha.

P6: Han de estar motivados y han de querer trabajar. Yo creo que si trabajasen y si se esforzaran, dentro de sus posibilidades, todos aprobarían. Para ello debemos utilizar materiales atractivos y actuales que se pueden encontrar a través de internet. Por ejemplo, me he propuesto en 1º y en 2º de la ESO que los alumnos trabajen en clase y hacer una evaluación del día a día, que estén activos y que les interese lo que aprenden.

232

Es necesario dar un giro importante en cuanto a que sea el docente el que se ponga al servicio del aprendizaje y no el alumnado al servicio de la enseñanza. El docente debe preocuparse por despertar el interés y promover el deseo de aprender, para lo que una estrategia eficaz podría ser tener más en cuanto la voz del alumnado, dándole la oportunidad para definir cuáles son sus intereses respecto a aquello que ha de aprender y ofreciéndole alternativas metodológicas para aprenderlo y para demostrar los conocimientos, no sólo teóricos sino prácticos, o competencias, que ha sido capaz de adquirir. En definitiva, que el criterio de diversidad y diversificación dirija las decisiones curriculares para poder atender a la misma.

A pesar de las buenas intenciones y de algunos intentos por parte del profesorado participante por introducir alternativas metodológicas a la clase tradicional, como brindar a los alumnos la posibilidad de preparar algunos temas del libro y exponerlos en clase o trabajar en el aula con ordenadores para llevar a cabo trabajos en grupo en función de sus intereses, a la hora de evaluar el profesorado se remite casi siempre al examen como instrumento que aporta validez a su manera de calificar y, en síntesis, a decidir sobre el rendimiento y el progreso del alumnado en general.

Las manifestaciones del profesorado son de partida una fortaleza para iniciar un proceso de cambio. Cambio que, inevitablemente, nos conduce al terreno de la metodología y a la práctica en el aula, en cuanto a que se necesita hacer un replanteamiento de la misma y de los instrumentos de evaluación, para cumplir con el propósito de que ésta sea formativa e inclusiva.

Así expresan las participantes este debate interno creado en torno a la metodología que va acompañado de una autocrítica profesional:

P1: Se han de unificar los criterios para que todo el profesorado ponga en marcha nuevas metodologías de evaluación. A mí me ha gustado la propuesta de “la colaboración entre los profesores planificando y compartiendo experiencias de la práctica inclusiva” (*Index*). Yo creo que se trata de ir todos a una y aplicar unas estrategias.

P2: Un centro puede tener exámenes, puede tener proyectos, mil cosas. Ha de haber un tanto por ciento de saber cosas, de adquirir conocimientos, y un tanto por ciento de resolver problemas. Por ejemplo, has de saber hacer un presupuesto por si un día has de ir a comprar (habla de competencias). Has de saber usar unas herramientas, por ejemplo, en tecnología. También se pueden organizar concursos para motivar al alumnado.

P3: Yo creo que la metodología y la evaluación van relacionadas. Desde el punto de vista metodológico he de aprender a trabajar más temas haciendo trabajo cooperativo, aunque lo encuentro complicado. No tenemos las cosas sistematizadas y por eso a veces se me escapa porque recurrimos a la improvisación y al sálvese quien pueda. Por eso las cosas no mejoran y a veces nos equivocamos. Nos tendríamos que sentar un día dos horas y aprender entre todos a hacer un trabajo cooperativo. Si pudiera elegir me gustaría no tener libro de texto ni de mates ni de naturales, porque es obsoleto total. Y si encima hiciéramos proyectos ya ni te cuento (dice con entusiasmo).

P5: Se quiere cambiar esa escuela magistral de alumnos sentados y pasivos. Yo creo que trabajar la comprensión es básico y también enseñar al alumno a saber seleccionar la información.

P6: Yo creo que la metodología es lo que realmente debemos cambiar si pretendemos motivar al alumnado y conseguir que estudie. Y también creo que la metodología y la evaluación van relacionadas. Desde el punto de vista metodológico yo también he de aprender a hacer más temas a través del trabajo cooperativo. Se trata también de hacer proyectos en el centro, no sólo del aula. Han de experimentar lo que aprenden. El otro día en IB3 había una escuela en el barrio gótico de Barcelona que hacía un proyecto de Democracia en el centro para que los alumnos hablen, participen, se cuestionen,... esto es precioso. Se trata de innovar y ser diferentes en estas cosas que además positivizan a los alumnos y los motiva.

En este momento, la metodología que se aplica condiciona negativamente el logro de todo el alumnado, ya que no tiene en cuenta los principios psicopedagógicos

constructivistas ni dialógicos en los que se apoya la Inclusión. Para aprender, el alumnado necesita participar activamente, construir su aprendizaje a través de la interacción y el diálogo con sus compañeros y con el profesorado y tener la posibilidad de aplicar lo aprendido en su entorno inmediato y en situaciones nuevas. Se trata de formar alumnos estratégicos capaces de aprender y desenvolverse en una sociedad caracterizada por el rápido acceso a la información y al conocimiento.

Pretender lo contrario es vivir en el pasado y negar al alumnado una educación respetuosa y adaptada a sus necesidades educativas y a las circunstancias sociales actuales.

Del debate en torno a la metodología reluce otro tema: la respuesta al alumnado que presenta NEE o NEAE asociadas a dificultades específicas de aprendizaje que requieren de una modificación curricular. Ésta se asocia a la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas significativas (ACIS). También en este sentido entra en juego el papel del profesorado de apoyo (PT), al que se le atribuye la misión de que el alumnado al que nos estamos refiriendo aprenda lo que supuestamente se le ha planteado en la ACI:

234

P2: Las ACIS son necesarias, uno para ponerse en contacto el profesor de área con el profesor de apoyo, hay un punto de contacto a través de este papel, ¿no? Esto ya es una gran cosa, que haya algo en común entre dos personas de una escuela, ¡ya es mucho! Y en segundo lugar para estructurar también lo que harás con aquel alumno.

P6: Al alumnado le da tranquilidad saber que se le hace una adaptación.

P5: Al alumnado le va bien, sino se siente perdido.

P3: ¡Claro que sí! Hacer las adaptaciones es bueno y además tiene que saberlo todo el mundo, que hay que hacerlas y que todo el mundo las pueda ver. Pero creo que sobre todo es bueno para el profesor que está en el aula para saber qué vamos a hacer con estos alumnos. Deberían estar hechas desde principio de curso, y ya tomárnoslo en serio. Es un derecho del alumno.

P5: Sobre todo para saber hasta dónde pueden llegar y valorarles su aprendizaje y su esfuerzo.

El profesorado siente alivio cuando considera que con sólo hacer este documento ya ha cumplido con su obligación respecto a dicho alumnado, cuando lo que debería comprender es que si la programación de aula y la metodología incluye desde el

primer momento a todo el alumnado y sigue los principios del diseño universal del aprendizaje (DUA), las ACI no serían necesarias y dejarían de considerarse como un documento paralelo que además les carga de más trabajo.

Es urgente profundizar en esta medida de atención a la diversidad porque, lejos de ser una respuesta inclusiva, contribuye a la exclusión del alumnado de la dinámica de aula, lo que a su vez tiene repercusiones en la interacción social con sus compañeros, iniciándose ya desde la educación básica situaciones de exclusión social.

Para finalizar este punto, es necesario plasmar cómo la siguiente participante expresa con claridad lo que lamentablemente suele ocurrir en las aulas con el alumnado en situación de desventaja y que no debería dejar impasible a nadie:

P6: Nos encontramos en el aula con estos niños que están totalmente abandonados si no está la persona de apoyo, que no siempre la tenemos, por desgracia. Están desatendidos.

- **Dar más información a las familias sobre el rendimiento del alumnado**

235

La falta de comunicación entre la familia y la escuela es considerada por las participantes como una debilidad, por lo que plantean, a nivel de centro, mejorarla en beneficio del progreso del alumnado.

Si bien esta propuesta puede parecer de entrada positiva, las participantes se centran en un intercambio informativo en relación a los resultados, a las calificaciones y, por tanto, centran la atención en la función sumativa de la evaluación y en la acreditación, en lugar de en la información cualitativa a lo largo del proceso que es lo que de verdad podría contribuir a mejorar el aprendizaje y la participación. Así lo expresan:

P1: Cuantas más notas lleguen a las familias mejor, así los alumnos no se pierden tanto y están más controlados.

P2: Yo propongo hacer 5 evaluaciones en lugar de tres. Así las familias tienen más notas y pueden tomar medidas.

Resulta aún más significativa la aportación de la P3, la que si bien ha mostrado una gran intención a lo largo del estudio de renovar su planteamiento pedagógico, a favor de la diversidad del alumnado, sigue atada a la tradición y a viejas prácticas:

P3: Antes lo hacíamos. Hacíamos más evaluaciones.

Y es que el profesorado está convencido de que lo que realmente interesa e importa a las familias son los resultados:

P1: Se valoran también otras cosas, pero lo que los padres quieren ver son los exámenes, yo lo entiendo...

P6: ¡Sí! Pero la evaluación no debe depender sólo de las notas del examen, y eso hay que hacérselo entender a las familias, que parece que lo único que quieren es ver los exámenes cuando sus hijos suspenden o no sacan la nota que esperaban. Creo que es nuestro trabajo explicárselo y darles los criterios de evaluación bien claros. Podríamos ser un poco más transparentes en este sentido y así sí que creo que mejoraría el alumnado.

P4: Estoy de acuerdo. Se pueden mostrar otras cosas como la organización de su hijo, los trabajos, los cuadernos de clase...

La hegemonía de la evaluación sumativa, cuantitativa y certificadora ha calado también en las familias, lo que da cuenta de la arraigada cultura tradicional de la evaluación. De poco sirve la información numérica si no va acompañada de una descripción cualitativa del proceso de aprendizaje de sus hijos, si en algo quieren contribuir a su mejora desde el entorno familia. Las ayudas deben venir de la comprensión de una situación de aprendizaje y no de un resultado numérico, de lo contrario la ayuda tenderá a centrarse en la mejora de las notas de los exámenes y no en los procesos y habilidades en los que el alumnado presenta más dificultades, así como en las barreras del contexto y de la situación de aula que entorpecen su progreso.

Si bien es cierto que hacer partícipe a las familias puede mejorar el rendimiento del alumnado, el profesorado debe tener presente que no siempre éstas son un facilitador, sino más bien al contrario, cuando la causa de desigualdad del alumnado tiene su origen precisamente en su procedencia de entornos desfavorecidos.

Es precisamente por esto que el profesorado debe implicarse con el alumnado y responsabilizarse desde su área y desde su labor tutorial, implícita en el quehacer de todo docente, en conocer las dificultades que pueden entorpecer el rendimiento de cada alumno, en lugar de atribuirles la total culpa de su fracaso cuando éste se da. Las familias pueden estar en la base de la desigualdad, y en estos casos el profesorado debe centrar y unir sus esfuerzos en facilitar al alumnado estrategias y oportunidades de aprendizaje que les permitan ser competentes, autónomos y conscientes de su propio proceso de aprendizaje para mejorarlo y lograr tener éxito y que le permita

salir de un sistema de reproducción social reforzado, con demasiada frecuencia, en las propias escuelas.

Además, la desigualdad de origen no debería ser una excusa permanente para no intentar implicar a las familias que más lejos se encuentran de entender la relevancia de la educación escolar de sus hijos.

Como conclusión, se podría afirmar que, más allá de informar de los resultados de los alumnos y de mostrar los exámenes a las familias, el profesorado no contempla la relevancia de hacerlas partícipe de las dificultades y de los puntos fuertes de sus hijos, de cara a transformarla en una ayuda o fortaleza, en lugar de en una mera receptora de las calificaciones. Asimismo, no existe una línea de centro respecto a cómo favorecer la comunicación, al margen de las tutorías que cada tutor, casi de manera exclusiva, mantiene con los padres de cada alumno y alumna.

Es por ello que la comunicación familia-escuela debe aceptarse, no sólo como una debilidad de la práctica docente, sino sobre todo del centro, por lo que a la hora de diseñar el proyecto educativo que se ha echado en falta en el estudio (y tal como han manifestado las participantes), se debería dirigir la reflexión hacia la creación de una cultura inclusiva, que apoye la participación de las familias como parte importante de la comunidad escolar, siguiendo las recomendaciones de la *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2002), lo que se traduciría en cambios en las prácticas docentes y en las políticas educativas.

- **Mejorar la coordinación entre profesores: el trabajo en equipo y la reflexión conjunta como puntos de partida**

La coordinación entre los docentes ha sido una de las propuestas de mejora en la que coincidieron todas las participantes, ya que se planteó también como una debilidad, lo que contribuyó a avivar el diálogo y a profundizar sobre los aspectos de centro y de aula que hasta ahora no se habían discutido.

La coordinación se considera como un aspecto sobre el que hay que actuar para que se convierta en una fortaleza que contribuya a la mejora tanto del proceso de enseñanza y aprendizaje, como de la evaluación. Así lo explican las siguientes participantes:

P1: Es necesario que en las reuniones de departamento se concreten acciones y después se lleven a término, ya que, por departamentos, el profesorado

específico de las áreas es el que puede marcar una metodología adecuada que ayude a conseguir los objetivos que nos estamos planteando, que mejore la motivación del alumnado, su esfuerzo y su rendimiento. Después, ¡claro! llega la voluntad de cada uno de los profesores de aplicarlas. Por ello es necesaria una buena coordinación de todo el profesorado y que todos se comprometan a diversificar la metodología y las actividades de clase.

P2: Yo, siguiendo lo que dice mi compañera creo que se podría hacer a principio de curso que cada profesor explicara cuál es su programación, y saber qué cosas empleará. Vendría a ser como en un tribunal de oposición, donde hay que explicar cómo vas a llevar a cabo tu programación, qué actividades vas a hacer, con qué recursos, cómo lo vas a evaluar y los demás poder hacerte preguntas. Yo creo que es muy necesario como docentes compartir experiencias, porque todos actuamos con los mismos alumnos y a ellos les puede ayudar mucho esta coordinación porque les puede aportar orden y estructura y sobre todo coherencia.

P3: ¡Sería guay que los profes supiéramos trabajar en equipo!

238

La falta de coordinación y de trabajo en equipo, como una debilidad señalada por el profesorado, es uno de los aspectos sobre el que ahora sienten que es posible cambiar. Desde su implicación en el estudio valoran muy positivamente la oportunidad que han tenido de reflexionar de manera conjunta y poder expresar abiertamente su opinión sobre diferentes cuestiones que atañen a su práctica diaria, ya que les ha ayudado a conocer con mayor profundidad puntos de vista no sólo distintos, sino a la vez encontrar puntos en común en sus planteamientos. Esto les ha permitido unirse en el propósito de trabajar de manera coordinada. Además, les ha permitido ser más conscientes de sus propias creencias y actitudes. El debate entre compañeros les ha ofrecido un feed-back en este sentido. Así de claro lo expresó el siguiente participante:

P2: Dejarnos de excusas y trabajar coordinados. ¡Se ha de empezar algún día! con una gran reflexión...que parece que ya ha empezado entre nosotros.

De esta manera expresaron desde su propia vivencia lo que ha supuesto su participación en el estudio:

P6: Yo he reflexionado mucho. Me ha ayudado mucho a pensar lo que hacemos en el sí del aula y a tener muy en cuenta a los alumnos que es lo importante, todo el mundo es diferente, cada uno tiene sus peculiaridades y he intentado llegar a todos. He cambiado la percepción de lo que yo entendía como

evaluación y creo que gracias a este grupo he modificado algunas prácticas, y creo que algunos alumnos que no aprendían tanto, ahora aprenden un poco más. Tengo poca experiencia como profesora y, bueno, a raíz del grupo de discusión y del contacto con los alumnos he empezado a evaluar el día a día, todo, actividades, todo el procedimiento, un poco cómo cada uno mejoraba. Tratar de ver si aquel alumno, en la medida de sus capacidades, si cada alumno va aprendiendo...He tenido muy presente la participación. Es muy importante que todos participen. En definitiva, creo que he cambiado un poco mi manera de hacer, aunque siempre he estado de acuerdo con la Inclusión, ponerlo en práctica es lo complicado.

El siguiente docente valora también que se haya hecho en un momento en el que en el centro se plantea un cambio de dirección para el próximo curso:

P2: ¡Sí! A mí me ha parecido muy bien y muy oportuno en un momento de cambio en la escuela, pues que se ha de aprovechar la renovación del equipo directivo para cambiar de filosofía de centro. En los grupos de discusión se pueden integrar más cosas y sobre todo se agradece que haya sido un espacio de libertad, más que un Claustro o una reunión formal de evaluación. Te sientes más libre para decir lo que piensas o tus ideas sobre la manera en que debería funcionar la historia. Ha sido un poco si la escuela está aquí colocarte un poco desde fuera y ver lo que va sucediendo dentro que es tu referencia, a parte de la referencia que puedas tener de otros centros. De alguna manera hemos plasmado la idea de todos y hemos hecho propuestas de mejora de cara a los próximos cursos. Lo he encontrado bastante interesante.

239

Para la siguiente docente la reflexión iniciada ha contribuido a mantener su ilusión por continuar renovándose, ya que su carrera profesional es extensa y se resiste a estancarse:

P3: Tú ya sabes que soy muy mayor y que llevo muchos años, pero siempre me gusta estar al día y renovarme. Me ha encantado hablar y expresar mi opinión y ver que hay más compañeros que también quieren mejorar y replantarse las cosas. En cuanto a la evaluación, me ha ayudado a afianzar mi creencia de que hay que tener en cuenta a cada alumno y su historia. Siempre lo he intentado, por sentido común, no porque me lo haya dicho nadie, y ahora me siento más apoyada y segura de mi creencia. Yo llevo muchos años dando clase, pero no hago lo mismo. Mi intención es la misma, desde que empecé, estoy aquí por ellos y lo que quiero es aprobar a los alumnos, no suspenderlos. Yo quiero enseñar. Que se lo pasen bien, por supuestísimo, y no doy las clases como las daba porque está clarísimo que los alumnos van cambiando y por eso nos

tenemos que poner a trabajar y cambiar. Yo siempre estoy ahí, para lo que queráis, para probar cosas nuevas ¡yo me apunto!

Así mismo, en sus palabras, la siguiente participante expresa la oportunidad que ha supuesto poner en común planteamientos como punto de partida:

P1: Yo pienso que tenemos la ventaja de que somos un grupo que todos más o menos pensamos que hacen falta ciertas metodologías urgentes y que se han de aplicar, podemos pero falta concretar. Para mí éste ha sido el inicio para empezar cosas nuevas. Y estoy convencida de que si nos gusta nuestro trabajo, lo que queremos es mejorar los resultados y una manera de conseguirlos es ésta, trabajar en equipo.

El deseo y el ánimo de mejorar su práctica se traza como una cuestión sujeta a dicho compromiso con la buena organización y planificación, lo que es una buena evidencia de la importancia que se da a la coordinación

Sin embargo, a la hora de la verdad parece que el trabajo en equipo cuesta mucho al profesorado tal y como lo reconocen:

P6: La reflexión es muy guapa pero en la práctica dime cómo se hace...es complicado.

Al hilo de esto salió a debate cómo mejorar las sesiones de evaluación. Se les hizo una crítica unánime por ser planteadas como un momento para leer notas y para plasmar unos resultados numéricos. Al unísono, el profesorado considera que no contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, a pesar de que deberían forjarse como una oportunidad para hacer propuestas y tomar decisiones en equipo, puesto que se reúne todo el profesorado de la ESO.

Así de contundente lo expresa la P1:

Como ya vamos con las notas puestas, no sirven de mucho. Llevo 18 años haciendo clase y nunca han servido de mucho. Si no se hicieran no pasaría nada.

En la misma línea se pronuncia otro docente al destacar que no son más que situaciones en las que se computan y leen resultados, e incluso reconoce con qué frialdad se decide sobre la medida de repetición del alumnado, tocando un tema de gran relevancia al tratar la evaluación del rendimiento:

P2: Sirven de poca cosa. Si no te has reunido antes. Son aburridas, muchas veces no sabes qué es exactamente lo que se está haciendo y se identifica al alumno con un número, con una nota. Sirven de poca cosa. Tantos alumnos repetirán, y tenemos tantos que no repetirán y que mal lo hacemos. En una hora es muy difícil evaluar el trabajo de estos chicos de dos o tres meses. Está mecanizada de tal manera que pones unas notas en un lado (se refiere al GESTIB) y después las vuelcas en un papel, si vas a la reunión bien y si no, no pasa nada. Te asegura que si has suspendido a una persona y suspende 5 algo está fallando en esta persona.

Las prisas y la falta de tiempo se presentan para las siguientes docentes como las culpables de esta realidad, planteando la necesidad de hacer una valoración de cada alumno y alumna:

P1: Hay que hablar más del alumnado, de las características de cada alumno, de si ha progresado o no, si está estancado o no, si ha aprendido o no y para esto hace falta tiempo.

P3: Cada curso debería tener un día. Eso lo primero. Habría que hablar de cada alumno, sino no tienen sentido las reuniones de evaluación. Decimos las notas y ya hemos terminado, no miramos cómo solucionar ni qué dificultades tiene cada uno.

241

Por su parte, la siguiente participante considera que deben estar bien planteadas y que deben estar bien dirigidas para ser funcionales:

P4: Las sesiones de evaluación pueden ser útiles de cara al alumnado dependiendo de los coordinadores, de cómo se planteen las reuniones, de quien marca la dinámica. En la reunión se debería hablar más de cada alumno y evitar ir tan rápido, porque siempre vamos con prisas. Se debería dedicar un día para cada grupo. Sería mucho mejor si pudiéramos hablar claro de cada alumno y con tiempo para hablar de todo. Hay que estudiar muchas cosas de cada uno, por eso digo que en las sesiones de evaluación yo pediría tiempo. Hacerlas por separado, curso por curso y poderte dedicar con tiempo para hacer estas cosas. Se tiene que poder reflexionar.

La P6 aporta un elemento clave y es que además del rendimiento del alumnado, es necesario reflexionar, en reuniones previas, sobre cómo plantea cada docente la evaluación y sobre su metodología:

Es lo de siempre, que si se hiciera bien, tendría que hacerse una reunión por curso, para empezar, de una hora para profundizar en cada alumno, no tanto en

la sesión de evaluación, sino antes, cómo evaluamos cada profesor y ver la metodología que utilizamos, o los instrumentos, los recursos que utilizamos, y después hablar un poco más de los alumnos que son, al fin y al cabo, a los que evaluamos. No sé, es complicado... En la primera estaba muy, no nerviosa, pero un poco inquieta la verdad, porque no estaba nunca segura de hacerlo del todo bien; en la segunda, me relajé mucho porque pensé... ¡total! Nadie se preocupa realmente por la nota final que ponemos. ¡Qué más da un 5 o un 6, o un 4! No le damos la importancia que realmente tiene, a pesar de que realmente hay unas repercusiones en los alumnos, tanto en casa como en ellos, su autoestima,...

Las sesiones de evaluación lejos de ser una oportunidad para reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y analizar el progreso de cada alumno y alumna, desde una perspectiva cualitativa y con el fin de hacer propuestas de mejora y ajustar las ayudas (analizar barreras y facilitadores) se convierten en sesiones de lectura e intercambio de datos numéricos, las notas, y en una evidencia del peso de la función sumativa y cuantitativa de la evaluación.

242

En síntesis, un tema clave de la evaluación trasluce tras las críticas a las sesiones en las que “las notas” son las protagonistas. Las sesiones de evaluación contribuyen a la clasificación y a la comparación entre el alumnado y pueden convertirse en un motor de exclusión. Así de contundente lo manifiesta una profesora:

P2: Es el premio de consolación para el profesorado. Si tú has suspendido a un alumno que lo ha aprobado todo te planteas que algo falla, pero si lo has aprobado y los demás lo han suspendido también te lo planteas, por lo que en estas reuniones acabamos de comparar y clasificar más a la gente. Nos es cómodo clasificar a la gente. Se vuelve en contra del alumnado, claro.

Para finalizar el informe, quisiera destacar la buena predisposición de las participantes tanto en las entrevistas personales como en los grupos de discusión, lo que además se ha reflejado en la valoración positiva que han realizado tras su implicación en el estudio, considerando que ésta ha sido una oportunidad para iniciar un proceso de cambio hacia nuevas formas de plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. De manera casi unánime reconocieron que se trataba de una necesidad urgente, si bien se refirieron a la evaluación como un asunto espinoso y un punto conflictivo en el quehacer docente, difícil de modificar y sobre el que tienen poca formación.

Capítulo 7

Discusión y conclusiones: cerrando el círculo

Tras el análisis e interpretación de la información, que ha tomado forma en la redacción del informe presentado en el capítulo anterior, se centra la discusión en las barreras para aplicar una evaluación respetuosa con la diversidad desde una perspectiva inclusiva, con el propósito de que ésta sirva para continuar con el proceso de reflexión iniciado y por tanto contribuya a mejorar la cultura de centro y las prácticas y, de manera indirecta, ayude a romper con las resistencias motivadas por las políticas educativas.

7.1. Discusión. Diálogo entre los referentes teóricos y las prácticas

Los factores más importantes para la eficiencia y la equidad son la calidad, la experiencia y la motivación de los profesores y los tipos de pedagogía que utilizan. Trabajando en colaboración con los padres y los servicios de ayuda social a los alumnos, los profesores pueden desempeñar un papel clave para garantizar la participación de los más desfavorecidos (Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento, 2006, p. 7).

Cómo se plantea y cómo se implementa la evaluación del aprendizaje (sumativa) y para el aprendizaje (formativa) en el aula es una cuestión que condiciona el rendimiento de todo el alumnado, pero sobre todo del que presenta alguna situación de desventaja (NEAE) y, por consiguiente, con mayor riesgo de fracaso y de exclusión.

245

Tal y como se ha comentado en el capítulo anterior, el porcentaje total de alumnado que presentaba NEAE en la etapa de la ESO en el centro al finalizar el curso 2013-14, ascendía a un 20% entre los cuatro niveles, cifra que contrasta con el 6,6% de la media del estado español en la etapa de la ESO según los últimos datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2015).

Este panorama revela que se trata de un centro en el que hay una gran representación de alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas, lo que sumado al reconocimiento de que la diversidad forma parte de cada uno de los alumnos y alumnas, el equipo docente debería asumir con responsabilidad el reto de garantizar respuestas significantes para todos.

En este contexto de diversidad la evaluación juega un papel determinante en tanto que para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje debe integrarse en éste y potenciarse su función formativa y pedagógica, desligándola de la hegemonía sumativa, certificadora y de rendición de cuentas que ha tenido la evaluación desde su nacimiento y aplicación en la escuela y que responde, por igual, a la supremacía de la función social.

En el interés por la evaluación del aprendizaje y el rendimiento del alumnado, el estudio de caso ha tenido como objetivo general profundizar en el planteamiento de un grupo de docentes en la etapa de la ESO desde una perspectiva inclusiva, ya que coincidiendo con Katzkowicz (2010) es necesario comprender la evaluación como un fenómeno atravesado por múltiples dimensiones, entre las que destacan las concepciones del profesorado y cómo éstas son llevadas a la práctica, en el intento de responder a la pregunta: “[...] cuánto contribuye el uso de la evaluación en general y de los distintos medios por los cuales evaluamos el aprendizaje de todos nuestros estudiantes” (p. 103).

246

La respuesta a este interrogante debería despertar el interés por reflexionar en torno a la evaluación y la discusión que la cuestión se merece, ya que como se ha constatado a partir del análisis de la información tal y como plantean las participantes la evaluación poco contribuye al aprendizaje del alumnado, ya que se prioriza la función social por encima de la pedagógica; la sumativa por encima de la formativa y la calificación por encima del aprendizaje. La evaluación se enfoca como un proceso para determinar quién aprueba y quien suspende; quien repite y quien promociona; quien titula y quien certifica y, en conclusión, quien tiene éxito y quien fracasa en el sistema educativo y finalmente en la transición a la vida activa y adulta. Porque de acuerdo con Perrenoud, (2008), al evaluar se crean jerarquías de excelencia a partir de las cuales se decidirán cuestiones fundamentales para el alumnado como su progreso en la trayectoria escolar, la selección para ingresar en la enseñanza secundaria, la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo e incluso la obtención efectiva de empleo.

Como apuntan Duran, Giné y Marchesi (2010), la Inclusión tiene que ver fundamentalmente con la identificación y reducción de las barreras que los alumnos encuentran en el aula para aprender y para desarrollarse.

Es por todo ello que la discusión se centrará en torno a las barreras (entendidas como resistencias) para plantear un cambio a favor de una evaluación más inclusiva, que favorezca la igualdad de oportunidades, el progreso y la participación de todo el alumnado.

Para ello, Casanova (2011) apunta que es necesario que la evaluación se lleve a término de manera más descriptiva, más allá de la mera cuantificación, para que sea posible expresar con palabras los logros y las dificultades del alumnado, lo que supondría la realización de informes que superen la simple calificación.

Es necesario que el profesorado se cuestione su práctica, incluida la evaluación, no sólo a nivel individual sino como parte de un proceso de reflexión compartida entre el grupo de docentes que comparten alumnado, etapa y/o centro, ya que como defiende Santos Guerra (1996) la evaluación entendida como un proceso reflexivo se convierte en un elemento generador de rasgos positivos en la conducta escolar, para lo que es fundamental que se centre en el diálogo, como plataforma para el debate entre los diversos agentes de la educación; en la comprensión y la mejora, dado que el cambio se promueve desde la preparación, el compromiso y la reflexión profunda de los profesionales.

Si bien entre las participantes ha habido un consenso en cuanto a la necesidad de replantearse su práctica, del análisis detallado del informe se puede interpretar que no habían realizado hasta el momento un proceso de autocrítica sobre su manera de enseñar y de evaluar, ya que en sus discursos no se aprecia un análisis profundo de su quehacer diario, a pesar de admitir su insatisfacción sobre todo por lo que respecta a la atención a la diversidad y mostrar una especial preocupación por las siguientes cuestiones:

- El bajo rendimiento del alumnado.
- Su baja motivación y participación en el aula.

Booth y Ainscow (2002) sustituyeron el concepto de necesidades educativas especiales por el de *barreras para el aprendizaje y la participación*, con la intención de centrar la atención en todos los aspectos y estructuras del sistema (centros educativos, comunidad, políticas locales y nacionales) y poder maximizar así los recursos para apoyar ambos procesos (la participación y el aprendizaje de todos), huyendo así del modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales del alumnado (sus dificultades).

Plantear, pues, la discusión en torno a las barreras puede contribuir a hacerlas visibles, ponerlas en cuestionamiento y actuar para minimizarlas, de cara a iniciar un proceso de cambio a favor de la igualdad de oportunidades, la equidad, y la calidad. Como afirma López Melero (2011) hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas. Es por ello, que sostiene Echeita (2011) que entre las tareas del profesorado se haya la de analizar las condiciones y las *barreras* escolares que limitan el pleno ejercicio del derecho de

algunos alumnos a una educación de calidad, que limitan la plena presencia, el mayor grado de aprendizaje y la participación satisfactoria de algunos estudiantes. Así de contundente lo expresa el autor:

Inclusión y exclusión educativa son procesos dialécticos, interdependientes, de forma que se progresa hacia el primero en la misma medida que se reduce el segundo. Y para reducir la exclusión es preciso reconocer las barreras de distinto tipo y naturaleza (materiales, culturales, psicopedagógicas, didácticas, valóricas, actitudinales, entre otras) que interactúan negativamente con las condiciones personales o sociales de algunos estudiantes, y de cuyo producto sale la desventaja, la marginación o el fracaso que algunos alumnos experimentan. De ahí que el preguntarse cuáles pueden ser las barreras que en cada contexto escolar sostienen la exclusión educativa resulte ser una de las tareas esenciales para el avance de la inclusión (p. 36).

Echeita (2011) sintetiza el concepto de barreras como:

248

[...] todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactuarían negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular la de aquellos más vulnerables (p. 39).

Para clasificarlas, se han tomado como referencia las tres áreas en las que la AEDNEE¹⁵ (Meijer, 2005) centró el análisis de las condiciones necesarias para la aplicación de la Inclusión en la etapa de la ESO y que se ajusta a la propuesta del *Índice para la Inclusión* (Booth y Aisncow, 2002) para analizar los procesos de Inclusión y de exclusión a través de la exploración de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros, la cultura (dimensión A), las prácticas (dimensión C) y la política (dimensión B):

- En relación al *centro*: la cultura
- En relación al *profesorado*: las prácticas
- En relación a *condiciones externas*: la política

¹⁵ Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales.

7.1.1. Barreras relacionadas con el centro

Para González (1998), la Inclusión no sólo depende de las grandes fuerzas sociales y económicas, sino también de lo que acontece en el interior de los sistemas escolares, en los centros y en las aulas, ya que también son políticas las decisiones que se toman sobre estructuras organizativas (agrupamiento del alumnado; impulso de programas y proyectos; la desatención del alumnado,...).

Esto supone reconocer el centro en sí mismo como un posible foco de desigualdad y exclusión del alumnado más vulnerable, por lo que es prioritario evaluar las barreras que dan lugar a este proceso de segregación que nace ya desde la institución escolar.

La ausencia de un proyecto de centro que apoye una educación y una evaluación inclusiva

De las aportaciones de las participantes se ha podido interpretar que una de las causas por las que se sigue aplicando un modelo de enseñanza y aprendizaje y de evaluación tradicional y conservador es por la ausencia de un proyecto de centro que impulse una línea de intervención renovada, en la que la diversidad se erija como una cuestión central y la Inclusión como el enfoque hacia el que dirigir la práctica educativa. De manera anecdótica, se podría afirmar que su primer contacto con el lenguaje de la Inclusión ha tenido lugar a partir de su participación en el estudio.

Por tanto, consideran que la ausencia de un proyecto educativo de centro que marque unos rasgos de identidad y unas líneas de intervención pedagógicas comunes (al margen del Carácter propio de la Congregación que da nombre a la escuela) es una primera barrera de cara a plantear prácticas educativas conjuntas y orientadas hacia metas inclusivas.

Junto con lo anterior, la falta de un diseño curricular que favorezca la Inclusión del alumnado es también una debilidad, ya que si bien entre los documentos se localizó la Concreción Curricular, se pudo constatar que había sido elaborada por el equipo directivo para atender a las exigencias burocráticas de la Administración cuando se implantaron las competencias básicas tras la promulgación de la LOE (2006), lo que apoya las palabras de Álvarez (2009) al afirmar que los documentos de centro no garantizan que se atienda a la diversidad ni que se aplique una evaluación respetuosa con la misma cuando más bien responden a exigencias burocráticas y administrativas exigidas desde otras instancias ajenas al centro, que a necesidades sentidas o vividas

desde los mismos agentes que en él comparten tareas comunes o planteamientos curriculares originales (PCC, PEC).

Por su parte, Amores y Ritacco (2012) constataron que la ausencia de una estructura organizativa de centro dificulta la puesta en marcha de prácticas inclusivas en el aula, incluida la evaluación, por lo que no disponer de un proyecto de centro que apoye una organización a favor de la diversidad supone un obstáculo para el desarrollo educativo del alumnado y una barrera para la Inclusión.

Esta realidad apunta a que en el centro no se ha propiciado un debate ni una reflexión sobre el qué, para qué y el cómo enseñar y evaluar, lo que lleva a interpretar que entre las líneas de actuación no es una prioridad apostar por un diseño universal de enseñanza y aprendizaje que permita atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo. Esto explica otras muchas cuestiones reflejadas en el informe, como el hecho de que las medidas de atención a la diversidad más instauradas en el centro son las ACI desde un planteamiento del déficit y la repetición de curso, como medida que como se ha podido interpretar compensa al profesorado (más adelante se retomarán estos temas).

250

En este punto toman sentido las palabras de Giné (2001) para quien:

La opción a favor de un currículum básico para todos los alumnos y, por tanto, de una escuela comprensiva exige tomar en consideración las distintas necesidades presentes en el alumnado con objeto de que no se conviertan en fuente de discriminación, sino que se perciban como indicadores del tipo de apoyos que van a necesitar con objeto de facilitar su progreso y, en última instancia, el logro de los objetivos establecidos para cada una de las etapas educativas (p.2).

Esta misma realidad se plasma en el Plan de Atención a la diversidad (PAD), cuya finalidad básica es organizar la atención a la diversidad y la orientación de acuerdo al Decreto vigente (del 29 de abril de 2011). De nuevo, cabe señalar que el PAD fue elaborado por el equipo de apoyo y la orientadora, no como fruto del diálogo y la reflexión del profesorado sobre la diversidad como eje vertebrador de la práctica.

En definitiva, se podría plantear que la verdadera barrera no estaría en la ausencia de un proyecto de centro, sino en la falta de diálogo entre el profesorado y la falta de liderazgo del equipo directivo para plantear un proyecto común en el que se favorezca la creación de una cultura inclusiva de centro, con unos valores inclusivos que

propicien una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno sea valorado como fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro (Booth y Ainscow, 2002).

Por tanto, potenciar el liderazgo del equipo directivo para renovar la cultura y las prácticas en el centro, se presenta como un facilitador de cara a atender la diversidad del alumnado y plantear un modelo de evaluación igualmente respetuoso desde una perspectiva inclusiva tal y como ha defendido la AEDNEE en sus diferentes investigaciones y proyectos (Watkins, 2007; AEDNEE, 2012a y 2012b) donde se constata que apoyar a los directivos de los centros educativos y del sistema para que éstos puedan poseer la visión y las habilidades necesarias para establecer unos valores positivos y desarrollar un liderazgo adecuado para la práctica inclusiva es un factor fundamental, de manera que se planifiquen las respuestas a las necesidades de todo el alumnado como parte integral de los procesos educativos. Asimismo, cambiar de un liderazgo vertical a un liderazgo distributivo que ponga el acento en el trabajo en equipo y en la resolución de conflictos de manera colaborativa es también fundamental para el éxito de todo el alumnado.

251

En este sentido, Pastor, Juárez y García (2011) señalan que un aspecto clave para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas en los centros es que la educación inclusiva esté presente en la política, en la cultura y en la acción del centro, para establecer así una coherencia y una misma dirección de trabajo inclusivo. Asimismo, consideran que es el esfuerzo y el trabajo común lo que hace que la educación sea una herramienta de cambio social e innovación.

La Inclusión requiere de este esfuerzo, ya que en palabras de Ainscow, Booth y Dyson (2006) existe un consenso en cuanto al hecho de que la definición de educación inclusiva se precisa y concreta en tres principios clave que deben guiar cualquier decisión tomada desde cualquier dimensión relacionada con la educación (p.25):

- Presencia: se refiere a dónde son educados los estudiantes en el contexto de su localidad, en la medida que resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado en la distancia. Supone compartir espacios, actividades o enseñanzas comunes.
- Participación: se debe entender como la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa necesariamente

por un adecuado bienestar personal y social y que reclama conocer y tener muy presente su opinión, la voz de los propios aprendices.

- Progreso: referido a la calidad de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos específicas. La inclusión educativa debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante.

Asimismo se trataría, como sostienen Duk y Blanco (2012; ob. cit. Murillo y Duk, 2012), de plantear un modelo de evaluación cuya finalidad no sea la de clasificar o comparar sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso educativo.

252

Apostar decididamente por el cambio, por innovar, y por atender a todo el alumnado es una cuestión de liderazgo, de voluntad, de determinación y de convicción, y la Inclusión debe ser un principio que impregne cualquier decisión y cualquier práctica en el centro y en el aula, de lo contrario ni la formación ni las propuestas de innovación calarán en la participación y progreso de todos. Y es aquí donde el liderazgo del equipo directivo es un factor clave.

El profesorado no debe permitir que una parte del alumnado fracase debido a su falta de sensibilización y de formación, de igual manera que el equipo directivo debería guiar la escuela hacia una cultura inclusiva de centro que evite dicha trayectoria hacia el fracaso de algunos estudiantes.

Si bien la ausencia de un proyecto de centro es percibido para las participantes como una barrera, el no actuar para movilizar recursos sería una postura de “echar balones fuera” ya que si bien puede ser una debilidad debe pesar más la responsabilidad que les corresponde como docentes para garantizar en la medida de lo posible el logro de todo el alumnado. Porque como apuntan Escudero y Martínez (2011):

Los centros y los profesores deciden, dentro de sus propios márgenes, sobre contenidos curriculares y aprendizajes valorados y devaluados; imponen culturas hegemónicas y silencian otras minoritarias, albergan relaciones de poder y, a veces, de subordinación en los que se exige, cómo se enseña, cómo se evalúa y con qué consecuencias.

En definitiva, se podría concluir con las palabras de Duran, Giné y Marchesi (2010) para quienes el avance hacia una enseñanza inclusiva no se puede dejar en manos de algún profesor interesado, sino que el cambio será posible siempre y cuando haya un compromiso entre la dirección y un grupo de docentes tan amplio como sea posible.

El peso de la metodología tradicional y de la evaluación sumativa

Fruto de la anterior barrera, toma sentido la constatación de que a falta de un proyecto de centro que apoye la creación de una cultura inclusiva, las participantes, a pesar de considerar que una de las fortalezas del centro es ser pequeño y familiar (lo que según ellas facilita una atención personalizada al alumnado y a las familias), reconocen que tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje, como la evaluación y la atención a la diversidad se plantean desde un modelo tradicional de escuela, centrado en la transmisión de conocimientos, la hegemonía del libro de texto, la memorización, los exámenes y la aplicación de un currículum paralelo en el caso del alumnado con NEE.

En este caso, como afirma Perassi (2009), la cultura imperante en el centro se presenta como una barrera que dificulta la Inclusión del alumnado, dado que ésta no se cuestiona ni se somete a debate, a pesar de las repercusiones que esta manera de proceder puede tener sobre el alumnado más vulnerable, entre las que se podría citar mayores tasas de fracaso escolar, de repetición de curso y de abandono, ya que si no se incluye a todo el alumnado, se le excluye.

A pesar de mostrar su descontento y de tener dilemas en cuanto a esta manera de proceder, manifiestan actuar movidas por las costumbres percibidas en el centro y de alguna manera guiadas por su experiencia como alumnas, lo que da sentido a las palabras de Álvarez (2009) cuando insiste en que el peso de la tradición y de la cultura de centro conforma un tipo de pensamiento y una actitud hacia las prácticas entre el profesorado que insta a cada docente a actuar conforme a su posicionamiento personal respecto a la realidad del centro en el que desempeña su labor. En palabras de Echeita (2011) nos encontramos ante: “un profesorado, en definitiva, esclavo de las rutinas y, por lo tanto, de los modelos pedagógicos que han aprendido como aprendices, es decir, cuando fueron estudiantes” (p. 41).

Entre las participantes se aprecia una dicotomía entre la metodología y la evaluación que aplican (lo que repercute irremediabilmente sobre cómo atienden a la diversidad), y la metodología y la evaluación que sería deseable aplicar para dar

oportunidades a todos los alumnos de participar y progresar. Pero el miedo a la comparación y a que el alumnado al salir del centro se encuentre con modelos de enseñanza y aprendizaje y evaluación tradicionales las conduce a acomodarse en prácticas conservadoras y selectivas. A este posicionamiento contribuye el hecho de que en las sesiones de evaluación se le dé importancia, casi exclusivamente, a las notas, tratándose de reuniones en las que siempre hay prisas y donde no se profundiza en el proceso y donde el alumnado no es el protagonista. Esto nos conduce, de nuevo, a la verificación de la falta de una cultura y proyecto de centro donde se prioricen las personas por encima de los resultados y unos valores inclusivos como eje vertebrador de cualquier decisión o valoración del alumnado, a pesar de que estudios como los de la AEDNEE (2012a, 2012b); García, Pastor, Juárez y García (2011); Amores y Ritacco (2012) constatan que en aquellos centros donde se llevan a cabo con éxito prácticas inclusivas, incluida la evaluación, ésta se considera como una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (es formativa) e incluso como un elemento vertebrador. Asimismo, se miden los progresos del alumnado en función de qué es de valor para ellos, se ponen en práctica sistemas de evaluación flexibles y el profesorado, en definitiva, se rige por las posibilidades de cada uno y por las altas expectativas, valorando sus esfuerzos y capacidades, al margen de las pruebas estandarizadas o de las presiones externas.

254

La evaluación del alumnado, según se puede interpretar a partir de la información aportada por las participantes, no es una prioridad en el centro, ni antes había sido objeto de discusión, si bien como apunta Perrenoud (2008) el éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamentan no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la aplicación de una evaluación que se entienda como un conjunto de actividades que posibiliten identificar los errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas.

Sería recomendable, para minimizar esta barrera representada por la aplicación de una evaluación sumativa y con una función predominantemente social, seguir las recomendaciones de Meijer (2005), quien apunta que las intervenciones deben aplicarse dentro de un enfoque general donde la educación se base en la evaluación y las altas expectativas, ya que todos los alumnos, incluidos los que tienen NEE, muestran mejoras en su aprendizaje con un control, un diagnóstico y una programación y una evaluación sistemáticos de su trabajo.

Dado que las participantes reconocen que este modelo no facilita la atención a la diversidad, sino más bien al contrario, debería tenerse en cuenta el planteamiento propuesto por Casanova y Rodríguez (2009) según quienes las diferencias se atienden mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue e imponga el avance de la persona a través de una evaluación rígida, uniformadora e igual para todos; si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento homogeneizador de las personas, sino como clave para el cultivo de las diferencias y la diversificación adecuada de las enseñanzas y de los aprendizajes.

Por tanto, a nivel de centro y para romper con la tradición sumativa de la evaluación, apostando por un enfoque formativo e integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que respete los logros de todo el alumnado y que dé valor a la información cualitativa por encima de la cuantitativa, se debería plantear un modelo que tenga como objetivos (Casanova, 2011, p. 82-83):

- Conocer al alumnado: detectar sus fortalezas durante el proceso de aprendizaje y detectar las dificultades que debe superar.
- Regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando los ajustes necesarios en la programación prevista.
- Ajustar la forma de enseñar al modo de aprender del alumnado.
- Valorar los progresos en función de las posibilidades.
- Estimular al alumnado valorando sus logros.
- Innovar el currículum, en sus metodologías, actividades, recursos,...
- Mantener la actualización y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.
- Adaptar el sistema a las capacidades del alumnado.
- Conseguir que “todos” se desarrollen y se incorporen dignamente a la sociedad.
- Atender a la diversidad del alumnado: por sus capacidades, intereses o motivaciones, ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, culturas, contextos sociales, circunstancias singulares más o menos permanentes...

- Incorpore equidad al sistema.

Un modelo, en definitiva, inclusivo, cuyos elementos clave serían (Santiuste y Arranz, 2009):

- Ser accesible para todo el alumnado y continua, puesto que una evaluación puntual no parece suficiente para tomar decisiones sobre los alumnos, los profesores, los centros o la política de financiación y recursos.
- Contar con procedimientos de evaluación diversos y ligados al currículo escolar y que informen sobre el aprendizaje.
- Promover el aprendizaje de todos los alumnos considerando la evaluación como instrumento eficaz para el seguimiento de los progresos y para la planificación.
- Promover una formación adecuada que debe ser contemplada en los programas de formación inicial y continua para profesores y especialistas.
- Evitar que el proceso formativo de la evaluación se distorsione o se pierda con el uso exclusivo de métodos de evaluación cuantitativa.
- Comunicar a los alumnos y familias los objetivos de los procedimientos de evaluación, como proceso positivo que favorece los progresos individuales.
- Evitar los procedimientos de evaluación demasiado burocratizados para reforzar la autonomía escolar.
- La organización de un apoyo eficaz, con estructuras que permitan la colaboración y el trabajo entre distintos profesionales y servicios educativos.
- Colaboración entre los profesores, planificando y compartiendo experiencias de la práctica inclusiva.
- Implicación del alumnado, las familias y compañeros en actividades de evaluación continua, planificadas y apoyadas desde la escuela por el equipo docente y el profesor tutor.
- Evaluación especializada en la identificación inicial de las necesidades educativas en el contexto del aula.

- Disponer de una variedad de recursos y herramientas sobre evaluación como manuales técnicos, materiales de evaluación en aspectos no académicos, instrumentos de autoevaluación y coevaluación, etc.
- Estar claramente unida a otros aspectos como la financiación y los recursos que apoyan la Inclusión.

A lo anterior, Shepard (2006) añadiría que la clave para potenciar el aprendizaje y el progreso del alumnado y contribuir a la motivación académica del mismo, estaría en aplicar un sistema de evaluación en el que se combine la evaluación del y para el aprendizaje en la práctica del aula (sumativa y formativa), de manera que la situación ideal sería aquella en la que:

[...] las evaluaciones sumativa y formativa estuvieran mutuamente alineadas con objetivos de aprendizaje orientados conceptualmente, y en el que las evaluaciones sumativas se utilizaran como momentos importantes de logro (quizá reconocidos por la familia y amigos) después de felices periodos de aprendizaje reforzados por la evaluación formativa (p. 35).

257

Este planteamiento podría brindar un puente entre la evaluación tradicional, eminentemente sumativa y asociada a la rendición de cuentas, y una evaluación alternativa, predominantemente formativa e inclusiva, como clave del cambio. Así lo afirma Casanova (2012):

La evaluación debe convertirse en un elemento del currículum que promueva y contribuya eficazmente a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para ello no queda más remedio que llevar a cabo una ruptura decidida con los modelos tradicionales que, en demasiadas ocasiones, siguen manteniéndose en las aulas [...] (p. 19).

Una cuestión que debe ser objeto de análisis y de discusión es cómo plantean las participantes la evaluación del alumnado con NEAE, ya que la mayoría reconoce que tienden a cierta discriminación positiva, refiriéndose con ello a reducir la dificultad de los exámenes (por lo que se aprecia de nuevo el anclaje inicialmente constatado a este tipo de pruebas), o a su sustitución por trabajos. En ningún caso se aprecia un enfoque inclusivo de la evaluación, cuyo propósito, de acuerdo con Watkins (2007) es pasar de una evaluación centrada en los déficits del alumnado (principalmente basada en un enfoque médico-psicológico) a un planteamiento educativo o interactivo, que se sustente en el proceso enseñanza-aprendizaje y que considere el contexto educativo,

desde la consideración de los valores del alumno y la aplicación de la información de la evaluación directamente a las estrategias de la enseñanza y aprendizaje.

Como sostiene Arnaiz (2011), es necesario superar el modelo del déficit que ha caracterizado las prácticas que se sitúan bajo el paraguas de la Integración. Desde este modelo se ha considerado a algunos alumnos como un problema para el profesorado puesto que su presencia en las aulas requiere cambios en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que no saben bien cómo realizar; esto da lugar a que el alumnado integrado, o lo que es lo mismo, con NEE, está en el aula ordinaria pero su currículum es diferente en muchos aspectos al de sus compañeros, y muy difícilmente encuentra con ellos puntos de unión en las actividades que realiza durante la jornada escolar.

Es por ello que frecuentemente se asocia diversidad a esta categorización y sobre todo se hace referencia al alumnado con NEE, lo que no contribuye para nada a caminar hacia la Inclusión como medio de combatir las actitudes discriminatorias, crear una comunidad de bienvenida, construir una sociedad inclusiva que permita alcanzar una educación para todos, proporcionando una educación eficaz para la mayoría (UNESCO, 1994, Declaración de Salamanca).

En definitiva, es necesario aplicar en las aulas un modelo de evaluación coherente con los principios de la Inclusión, cuya finalidad sea identificar el tipo de ayudas y recursos que precisa cada alumno y alumna para facilitar su proceso educativo (Duk y Blanco, 2012).

En este debate interno, que debería continuarse en el centro en torno a la metodología, la evaluación y la diversidad, correspondería retomar la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje por competencias. El profesorado, se ha constatado, sigue priorizando los contenidos a la hora de tomar decisiones sobre qué debe aprender el alumnado y qué se debe evaluar del aprendizaje. Como afirma Feito (2009):

La nueva práctica del aprendizaje por competencias podría contribuir a paliar el problema del fracaso escolar. Su aplicación es una ocasión inmejorable para replantearse el sentido del quehacer educativo; de qué cabe esperar de una persona que pasa un mínimo de diez años escolarizada; qué es lo imprescindible que se debe haber adquirido tras esos diez años que permita a la gente desenvolverse con soltura como trabajador, como ciudadano, como miembro de una familia y de una comunidad (p. 147).

Asimismo, expresan la dificultad de atender a la diversidad y a la vez cumplir con las exigencias de impartir unas materias sobrecargadas de contenidos, a lo que Coll y Martín (2006) añadirían que una estructura compartimentada favorece poco el trabajo de las competencias. Esta presión es percibida por el alumnado, tal y como puso de manifiesto un alumno con NEE al afirmar que, efectivamente, el profesorado no puede atender a alumnos como él, con dificultades, debido a que debe centrarse en enseñar a los que sí pueden seguir sus clases y cumplir con el nivel exigido de las asignaturas. El testimonio de este alumno debería remover conciencias para avanzar hacia currículums universalmente accesibles, más capaces de adaptarse y ajustarse a la diversidad de alumnos de manera que todos puedan participar y progresar en un marco común de aprendizaje. Se debe tener en cuenta la propuesta del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual se fundamenta en 7 principios básicos (Lance y Wehmeyer, 2001):

- Uso equitativo: Proporciona significados a todo el alumnado, elimina la estigmatización, garantiza la privacidad y la equidad, y sobre todo, diseños atractivos para todos los usuarios.
- Uso flexible: Posibilita la elección de metodologías para proporcionar adaptabilidad al usuario y al espacio.
- Uso simple e intuitivo: Elimina complejidades innecesarias y genera retroalimentación positiva durante y después de las tareas.
- Información perceptible: Aporta, a través de información multimodal y redundante, contraste entre lo esencial y lo secundario.
- Tolerancia al error: Minimiza los efectos aleatorios y advierte de los posibles errores.
- Bajo esfuerzo físico: Ayuda a mantener una posición adecuada, proporciona una utilización razonable del esfuerzo físico y minimiza las acciones repetitivas y continuadas.
- Medidas y espacios apropiados: Aporta una línea clara de visión, una posición cómoda y un espacio adecuado para posibles atenciones individualizadas.

En definitiva, caminar hacia una educación de calidad para todos requiere necesariamente un diseño curricular flexible que se ajuste a las características y

necesidades del alumnado. El camino hacia escuelas inclusivas se vertebra en torno al currículo, que actúa como un referente donde se articulan las distintas actividades de aprendizaje y, en su caso, las adaptaciones necesarias (San Martín, 2012), en el sí de un currículum universal que permita la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.

Las adaptaciones curriculares individualizadas y la repetición de curso como medidas de atención a la diversidad

En la normativa vigente, LOE y LOMCE (2006 y 2013 respectivamente) las ACI y la repetición de curso son consideradas medidas de atención a la diversidad, a pesar que tanto las primeras como las segundas no contribuyen en absoluto a la Inclusión del alumnado, por tratarse de medidas que refuerzan la segregación y el desenganche de la educación (Fernández Anguita, Mena y Riviere 2010).

Una cuestión llena de controversia es el tema de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) ya que se apoyan en un planteamiento de la atención a la diversidad basado en el enfoque del déficit y, por tanto, de la educación especial.

260

Las participantes valoran las ACI casi como la única medida de atención a la diversidad en el centro, lo que pone de manifiesto que parten de la idea de que el alumnado con NEE no puede participar ni progresar en un marco común de aprendizaje. Así planteadas, lejos de contribuir a la Inclusión se presentan como una barrera, ya que se elaboran desde planteamientos curriculares paralelos a la programación de aula diseñada para el gran grupo, la que se realiza desde un enfoque homogeneizador y tradicional y, por consiguiente, segregador.

Se presentan como una cortina de humo que desvía la atención de lo verdaderamente importante, garantizar la plena participación y progreso de todo el alumnado en el aula ordinaria, respetando sus diferencias y atendiendo a sus necesidades. Como sostienen Casanova y Rodríguez (2009): “difícilmente pueden trabajar los alumnos a distinto ritmo y con distinto estilo cognitivo, si deben hacerlo al modo tradicional: todos las mismas cosas, en el mismo tiempo y de la misma manera” (p. 29).

Para las participantes las ACI son un documento necesario para que el alumnado no pierda el tiempo en el aula y aprenda, a pesar de que su elaboración supone un trabajo añadido y por tanto, y aún más grave, no siempre se lleva a cabo, lo que apoya lo constatado por Rodríguez, Hernández y Rodríguez (2012) de que la iniciativa de su

elaboración recae, en muchas ocasiones, sobre el profesorado de apoyo o sobre el orientador.

Las participantes consideran que son una guía para atender al alumnado con NEE y que en su diseño deben priorizarse, sobre todo, aprendizajes útiles para la vida, lo que pone de manifiesto la frontera que establecen entre lo que supuestamente deben aprender la mayoría (los que no tienen NEE) y lo que deben aprender unos pocos (el alumnado con NEE), pudiéndose apreciar una perspectiva asistencial y compensadora de la atención a la diversidad (modelo del déficit).

Esta realidad debería motivar el debate en torno a la atención a la diversidad como una respuesta educativa de calidad y su relación con el diseño curricular, orientando las decisiones y los planteamientos hacia las propuestas del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para favorecer una respuesta para todos desde un diseño curricular común e inclusivo, no segregador ni pararelo, que respete la diversidad del alumnado y la considere como una fuente de inspiración, facilitando la participación y el progreso en un marco curricular universal pensado para todos.

261

En cuanto a la repetición de curso, considerada por las participantes como una medida adecuada cuando el alumnado obtiene malos resultados, cuando no alcanza los niveles mínimos de su grupo de referencia y en definitiva para el alumnado con NEAE, cabe decir que tal y como ponen en evidencia estudios como los de Arregi, Fernández, Sainz y Ugarriza (2009); Fernández Anguita, Mena y Riviere (2010); Choi y Calero (2013), entre otros, se trata de una medida con escasa efectividad para reducir el riesgo de fracaso escolar, además de afectar de manera negativa sobre el auto-concepto del alumnado y su actitud hacia la escuela e incluso aumentando la probabilidad de no concluir los estudios de la ESO.

Como apunta Feito (2009) la medida de repetición parece responder más bien al hecho de que:

La principal preocupación de la escuela –y esto es muy claro en la secundaria obligatoria– parece ser la de cómo librarse de los alumnos menos académicos. Incluso allí donde este nivel es comprensivo hay mil y una vías para desprenderse de ellos: desde la repetición de curso a la pre-formación profesional pasando por la agrupación de niveles o la diversificación curricular y los inevitables programas de compensación escolar – ¿de qué hay que compensar?–. Lo que sea, salvo pensar en el éxito escolar para todos. Entonces

la escuela no distinguiría, como si esa fuera su función principal –y lo es– para los grupos conservadores (p. 141).

Se debería, por tanto, estudiar alternativas que pasen por dejar de utilizar políticas de aplicación universal y por dar más atención personalizada al alumnado. En este sentido, Miñaca y Hervás (2013) constataron que los programas orientados a mejorar el rendimiento escolar tenían buenos resultados para reducir las tasas de fracaso escolar y el abandono escolar, haciendo especial hincapié en actividades dedicadas al refuerzo académico, la acción tutorial, la intervención familiar, las habilidades sociales y las técnicas de estudio.

La repetición de curso, por tanto, debería tratarse en el centro como una cuestión de suma importancia, describiéndose el valor que se le otorga, dada su estrecha relación con el fracaso escolar y el abandono prematuro del sistema educativo, ya que afecta directamente sobre las prácticas docentes, desde el momento en que no hay unas directrices que contraindiquen esta medida como respuesta a la diversidad, por lo que permite que el profesorado no planifique ni diversifique sus prácticas, dado que el alumnado que no progresa repite curso, lo que le resta responsabilidad y compromiso a su tarea docente, echando, una vez más, balones fuera.

262

En su lugar, se debería plantear la promoción del alumnado, dando prioridad a la inclusión de medidas de refuerzo en la programación de aula y dotando de recursos al profesorado, para garantizar la igualdad de oportunidades y la calidad de la respuesta educativa. Y en este contexto la evaluación juega un papel fundamental, ya que como afirma Woods (2007) es necesario diseñar instrumentos de evaluación que permitan a todo el alumnado, incluido el que presenta NEE, demostrar sus capacidades y su rendimiento, así como dotar de las ayudas necesarias para tal finalidad.

El éxito o el fracaso del alumnado, por tanto, deben asumirse, en gran medida, como resultado de la cultura de centro y de la política educativa, y no como una cuestión asociada únicamente al alumnado, ya que como indican Fernández Anguita, Mena y Riviere (2010) y Arregi, Fernández, Sainz y Ugarriza (2009) la repetición de curso va asociada al fracaso académico del alumno, pero también al fracaso del sistema educativo, puesto que el alumnado que no alcanza los resultados deseables puede volver a encontrarse en cursos posteriores en la misma situación que le ha conducido al fracaso.

Por consiguiente, tanto la metodología como la evaluación necesitan un replanteamiento y deben ser reconocidas como factores del rendimiento académico

en tanto que pueden ser precursoras de fracaso escolar, ya que como Coll y Onrubia (2002) ponen de manifiesto, el paso de una escuela esencialmente selectiva, academicista y uniformadora a una escuela abierta a la diversidad requiere necesariamente de una modificación en profundidad de las prácticas de evaluación. Esto supone asumir que evaluar en contextos inclusivos supone disponer de unas herramientas que permitan ajustar la planificación y la actuación educativa con fines de mejora, atendiendo a las necesidades emergentes del alumnado en función de sus características (Agut, 2010).

En palabras de Casanova (2011):

Para que la educación inclusiva sea tal y resulte positiva para el conjunto del alumnado, hay que superar algunos problemas que se plantean a partir de un modelo de evaluación tradicional y las consecuencias que del mismo se derivan [...], en concreto, la promoción del alumno de un grado o curso a otro y la repetición en la educación obligatoria. (p. 85)

La falta de espacios y tiempos para la reflexión conjunta y el trabajo en equipo

263

El profesorado ha reconocido que una de las debilidades del centro es la falta de tradición colaborativa entre el profesorado y de reflexión conjunta, lo que representa otra barrera para la puesta en marcha de un replanteamiento de las prácticas educativas y de un modelo de evaluación que atienda a la diversidad del alumnado, ya que como señala Meijer (2005) es necesario el diálogo y el trabajo en equipo, así como la *Enseñanza cooperativa*, como factores que parecen ser eficaces para la aplicación de la educación inclusiva en la Educación Secundaria, dado que el profesorado necesita cooperar y recibir un apoyo práctico y flexible de distintos profesionales, del centro y externos, evitándose también así el aislamiento del profesorado.

Para las participantes esta falta de trabajo en equipo y de reflexión se manifiesta en una cuestión que ya ha sido mencionada anteriormente, y que ha sido fuertemente criticada por ellas al debatir sobre el modelo de evaluación que impera en el centro (cómo se evalúa y para qué se evalúa al alumnado): el planteamiento y el desarrollo de las sesiones de evaluación. Éstas, lejos de ser un momento de intercambio cualitativo de información con fines de mejora, en el que el profesorado reflexiona sobre el rendimiento del alumnado y sobre su propia práctica, son momentos y espacios de lectura de notas por parte de las tutoras, que contribuyen a la clasificación y a la comparación entre el alumnado y en las que, incluso, se le puede

perjudicar porque animan a suspender en lugar de aprobar y pueden convertirse en un motor de exclusión. Así lo pone de manifiesto una de las profesoras al señalar que en las sesiones de evaluación se acaba de comparar y clasificar más a los alumnos, lo que pone de manifiesto la falta de autocrítica y de autoevaluación.

Otro de los asuntos fundamentales sobre el que debería detenerse a pensar el profesorado y sobre el que debería reflexionar si se quiere avanzar hacia la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo es el relativo a las decisiones curriculares. Ha quedado constancia de que en el centro no hay un diseño curricular que favorezca la Inclusión, sino que cada docente imparte su asignatura de acuerdo al libro de texto y de manera compartimentada, a pesar de reconocer que el temario y los contenidos son excesivos lo que supone una elevada carga académica innecesaria para el alumnado, y una barrera para todos, pero más para los que tienen NEAE.

En este sentido Echeita y Duk (2008) afirman que se pueden presentar dilemas a la hora de tomar decisiones para adaptar el currículo ya que los procesos de Inclusión no cuentan con respuestas sencillas y técnicas establecidas, sino que constituyen procesos complejos que hacen necesario que dentro de los centros educativos se dialogue continuamente para ir abordando los distintos dilemas que la inclusión educativa conlleva.

264

Por tanto, potenciar la reflexión entre los miembros del equipo docente en la etapa de la ESO para mantener un constante diálogo sobre cuestiones pedagógicas y curriculares que hagan tambalear el planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación que impera podría minimizar las barreras a las que se ha hecho alusión en el informe.

Para ello el equipo directivo alentado por la entidad titular del centro, debería crear espacios y tiempos para la reflexión y la colaboración.

Se trataría de generar espacios que rompan con el individualismo profesional, ya que, como sostiene Imbernón (2008), este asunto es un proceso que lleva tiempo y que requiere un considerable esfuerzo, ya que se debe romper con una cultura profesional que ha generado barreras comunicacionales entre el colectivo docente formado por personas que si bien trabajan las unas al lado de las otras permanecen separadas por tabiques estructurales y mentales.

Un buen punto de partida para ello, de cara a continuar con la discusión iniciada entre los participantes y de cara a implicar al resto del claustro, sería la utilización del *índice*

para la Inclusión como guía de trabajo de análisis, ya que como defiende Echeita (2011) prestar atención a las barreras supone encontrar medios que nos permitan recopilar, ordenar y evaluar esas situaciones que limitan la plena presencia, el mayor grado de aprendizaje y la participación satisfactoria de algunos estudiantes. El objetivo no es otro que poner en marcha planes y procesos sistemáticos de mejora o de innovación escolar.

La implicación de las familias

Cómo se implica la familia o su falta de implicación es, para las participantes, una barrera a la hora de priorizar por una evaluación que dé más importancia al proceso y que apoye un seguimiento más personalizado del progreso de cada alumno y alumna, por encima de los resultados. Afirman que los padres sólo se interesan por las notas de los exámenes, dejando a un lado el trabajo diario del alumnado.

Es por ello por lo que plantean, a nivel de centro, buscar mecanismos que agilicen la comunicación familia-escuela, que permita por parte de las familias un mayor seguimiento de su progreso, esfuerzo y rendimiento a lo largo de la evaluación.

Se interpreta, por tanto, que para las participantes las familias contribuyen a mantener el planteamiento tradicional de la evaluación en el centro, en cuanto a que lo único que les interesa es si sus hijos aprueban o suspenden, por lo que en la mayoría de ocasiones la información casi exclusivamente que solicitan son las notas de los exámenes (los resultados finales) en lugar de qué necesitan para aprender. En esta línea, Casanova (2011) es contundente cuando expresa que:

Los profesores dicen que evalúan como evalúan porque los padres lo exigen (piden el examen como prueba de lo que su hijo ha aprendido) y los padres valoran sólo la calificación porque esa es la clave del buen funcionamiento de la escuela (p. 82).

En este sentido, el profesorado atribuye la aplicación de una evaluación sumativa y cuantitativa a presiones externas, en lugar de hacer una autocrítica y modificar esta tradición en el centro, dando mayor peso a la evaluación formativa y al intercambio de información cualitativa sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. De lo contrario, el único lenguaje que se comparte es un lenguaje numérico, a pesar de que autores como Casanova (2011) insisten en que cuando se ofrezca información sobre el progreso del alumnado un número no ofrece información a la familia o al propio alumno, ya que:

[...] nadie sabe lo que ha aprendido, lo que le falta por aprender, las áreas en las que mejor se maneja o los puntos débiles en los que debe insistir para mejorar. Como es obvio, la información debe también debe ser cualitativa y descriptiva, igual que el modelo de evaluación. (p. 87)

Para la misma autora, además de cumplir con las normas que establezca la Administración correspondiente, el profesorado debe facilitar (y facilitarse) un informe que (Casanova, 2011, p. 88):

- Facilite datos claros, concretos y amplios sobre los avances y dificultades del alumnado.
- Describa esta información y no la limite a una palabra (aprobado, notable) o a un número.
- Valore todo tipo de aprendizajes: conocimientos, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes,...

266

Por tanto, se debería mejorar la implicación en cuanto a que desde el centro y por parte del profesorado se proporcionara información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, compartiendo información cualitativa que les permita comprender las debilidades y las fortalezas de cada alumno, de manera que entre todos se movilicen los recursos necesarios para garantizar su participación y progreso.

Se trata de convertir la relación familia-escuela en un facilitador, en lugar de centrar la atención en las notas y en los resultados finales, y de ello el centro y el profesorado son los responsables.

Tal y como se ha expuesto a la hora de tratar la cuestión del alto índice de fracaso escolar en la etapa de secundaria en España, unido a la complejidad de la personalidad del adolescente, coincido con Martínez y Álvarez (2005) en que parece necesario fomentar la cooperación entre las familias y los centros educativos, en tanto que las primeras pueden proporcionar a los centros educativos información relevante sobre sí mismas y sobre sus hijos que puede contribuir a prevenir situaciones de bajo rendimiento, fracaso y abandono prematuro, demostrada la asociación entre dichos factores y el ámbito familiar, y otros factores asociados al alumnado como la atracción relativa de la incorporación al empleo; la desmotivación progresiva con la oferta escolar, los cambios de centro, la relación con el profesorado (el peso de los malos

profesores), la repetición de curso o el deseo de abandonar como una victoria táctica (Fernández Anguita, Mena y Riviere, 2010; Choi y Calero, 2013).

En este sentido, Martínez (2000) ha constatado que las familias y el profesorado perciben necesario dialogar más sobre situaciones educativas que afectan a ambos, sobre objetivos educativos hacia los menores y sobre la adquisición de estrategias y habilidades sociales y de comunicación con los hijos.

Por otro lado, las participantes manifiestan que el alumnado que no recibe ayuda en el hogar tiene más posibilidades de no hacer los deberes y por consiguiente tener peores resultados, por lo que una vez más se hace patente la necesidad de plantear un debate en torno al papel de las familias en la escuela y la importancia del respeto a la diversidad de las mismas, para acercar así el alumnado a la escuela. Como afirma Borzone de Manrique y Rosemberg (1996), la devaluación que realiza la institución escolar del bagaje que porta el sujeto como proyección del contexto del que procede, impacta negativamente en la motivación que el mismo posee por su propio aprendizaje, en tanto la escuela es vivida como espacio ajeno a su marco de referencia.

267

En apoyo a los autores citados anteriormente, Núñez (2009) afirma que los estudiantes que sufren fracaso escolar están inmersos en un contexto familiar escasamente favorable para influir positivamente sobre el trabajo de los hijos, siendo la dificultad para conciliar la vida laboral y familiar una de las principales causas, además de los cambios en la estructura familiar y la cada vez menor cohesión familiar. Para el mismo autor, el clima familiar, entendido como el grado de ayuda a los hijos, es la variable que más peso tiene sobre el rendimiento, lo que junto a los estudios de Fernández Anguita, Mena y Riviere (2010) y de Choi y Calero (2013), toman sentido las palabras de las profesoras, al destacar que el alumno que no tiene ayuda en el hogar se desmotiva con más facilidad, por lo que es un deber, a nivel de centro, organizar respuestas para compensar las situaciones de desventaja de algunos alumnos.

En esta línea, Marchesi y Pérez (2003) destacan que la eficacia y éxito de las escuelas dependen de los rasgos que definan al centro escolar, así como del esfuerzo compartido de la comunidad educativa, poniendo el acento en cuestiones tratadas anteriormente, como son el liderazgo del equipo directivo y la existencia de un proyecto compartido. En palabras de los autores:

Los principales factores responsables de la eficacia de las escuelas son el liderazgo del equipo directivo, el ambiente favorable de aprendizaje, la existencia de un proyecto compartido, la organización eficaz de la enseñanza en el aula, la participación de los padres y de los alumnos, el seguimiento del progreso de los alumnos y la evaluación en la escuela (p. 41).

En síntesis, se podría afirmar que más que la falta de implicación de las familias, la barrera estaría en que la participación que se promueve desde el centro tiene escasa o nula importancia sobre la mejora del aprendizaje del alumnado, así como la ausencia de una línea común respecto a cómo favorecer la comunicación entre la familia y la comunidad escolar (de la que forma parte), además de las tutorías que cada tutor, casi de manera exclusiva, mantiene con los padres de cada alumno y alumna. Como sostienen Duran, Giné y Marchesi (2010) para avanzar hacia un modelo de escuela inclusiva, además del compromiso de la dirección y de un número significativo de docentes, es más efectivo si se comprometen el alumnado y las familias, a las que se debe consultar e implicar.

268

Es por ello que la comunicación familia-escuela debe aceptarse, no sólo como una debilidad de la práctica docente, sino sobre todo del centro, por lo que a la hora de diseñar el proyecto educativo que se ha echado en falta en el estudio (y tal como han manifestado las participantes), se debería dirigir la reflexión hacia la creación de una cultura inclusiva, que apoye la participación de las familias como parte importante de la comunidad escolar, siguiendo las recomendaciones de la *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2002), lo que se traduciría en cambios en las prácticas docentes y en las políticas educativas.

La ratio del alumnado

Como apunte final en relación al centro, las participantes consideraron que la ratio del alumnado en la etapa de la ESO se presenta como una barrera que dificulta la atención a la diversidad y la aplicación de una evaluación formativa, ya que no siempre se cuenta con la presencia de dos profesores en el aula y, menos aún, con la de la profesora de apoyo (sólo trabaja a media jornada en el centro, lo que equivale a 12 horas lectivas), por lo que acaban dando fichas o trabajo a parte al alumnado con NEE, para que esté ocupado y no se aburra y poder atender al resto de la clase, de lo contrario se ve amenazado el rendimiento de la mayoría.

Ante esta consideración de las participantes, Choi y Calero (2013) no hallaron una relación positiva entre ratio y rendimiento del alumnado, si bien Martínez (2013)

afirma que un número adecuado de alumnos por aula para que la enseñanza sea más personalizada sería una buena propuesta para diseñar un plan de atención a la diversidad en los centros.

La ratio es y ha sido objeto de debate y de estudio, y parece ser, como deja constancia el *Dossier de Actualidad* elaborado por el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación (2012) de la UIB que responde más a cuestiones sociopolíticas y económicas de cada país que a resultados de la investigación educativa, que demuestra que la reducción del número de alumnos por aula es una estrategia beneficiosa para la educación del alumnado, en tanto que tiene un efecto positivo sobre el rendimiento académico y sobre las prácticas pedagógicas del profesorado.

En el momento del estudio, la ratio en la etapa de la ESO en el centro es de 30 alumnos en 1º; 27 en 2º; 24 en 3º y 21 en 4º. Estas cifras apuntan que en el centro, a excepción de 1º, la media de alumnos por aula se aproxima a la media de alumnos por aula en España, situada en un 24,5% y a la media de los países de la OCDE, situada en 23,5% (OCDE, 2014).

269

Si bien en el centro las ratios se sitúan en la media europea, cuando el profesorado plantea que se trata de una barrera lo que está expresando es un sentimiento de insatisfacción profesional que limita su apertura a la innovación en el aula (OECD, 2011), lo que le hace sentirse incapaz de dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado.

También pone en tela de juicio la falta de apoyo que recibe el profesorado en el aula, ya que la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva requiere respuestas coordinadas y bien orquestadas desde todos los ámbitos, así como la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar (incluidos los propios alumnos y las familias). Se trata, como se ha propuesto en líneas anteriores, de crear una cultura de centro y un sentimiento de pertenencia a la comunidad que aliente prácticas que garanticen la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, ya que en la articulación actual de la educación inclusiva y la lucha contra la exclusión se apela en la dirección de crear y sostener alianzas escolares, familiares, comunitarias y sociales (Parrilla, 2005).

En este sentido, Florian y Black-Hawkins (2011) destacaron que:

Lo que de manera normal está al alcance de todo el alumnado supone una complicada tarea pedagógica que precisa de un cambio desde el enfoque que sirve para la mayoría de los alumnos (con elementos y puntos adicionales para algunos) hacia uno que implica el desarrollo de una rica comunidad de aprendizaje caracterizada por las oportunidades de aprendizaje suficientemente disponibles para todos (p.814).

Y el liderazgo del equipo directivo, como ya se ha comentado con anterioridad, es clave en esta empresa.

En definitiva, las barreras que se han manifestado a nivel de centro giran en torno a la ausencia de un proyecto educativo y curricular de centro; el peso de la cultura tradicional del modelo de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación; la consideración de las ACI y la repetición de curso como medidas casi “exclusivas” para atender a la diversidad; la falta de trabajo en equipo y de reflexión conjunta así como la ratio del alumnado y la falta de comunicación con las familias sobre el proceso de aprendizaje del alumnado.

270

Para luchar contra ellas y reducirlas, se debería apostar por implementar medidas y estrategias pedagógicas y curriculares a nivel de centro que favorezcan la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, así como permitir la implicación de todos los agentes que pueden servir de facilitadores ante la complejidad que supone dar una respuesta inclusiva. En este sentido también valoran como un facilitador implicar a las familias en el proceso de aprendizaje, más allá de limitar la comunicación a un mero proceso informativo de los resultados finales y de mostrar los exámenes como prueba de ello.

Para finalizar este apartado centrado en las barreras propias del centro como institución que alberga una cultura y una comunidad educativa, sería recomendable que se produjera una ruptura con el pasado, para adaptarse al alumnado del nuevo siglo, ya que como afirma Feito (2009):

Los niños y los adolescentes de hoy en día proceden de un mundo y de un entorno radicalmente distinto al que han conocido las generaciones anteriores. La escuela hace tiempo que dejó de ser para ellos la principal fuente de acceso a la información y al conocimiento. Si a eso añadimos su condición de nativos digitales el conflicto está servido. La escuela que tenemos es una institución moderna en un mundo desde hace tiempo posmoderno (p. 150).

7.1.2. Barreras propias del profesorado

La segunda área donde se ha centrado la discusión es en las barreras del profesorado, que correspondería a la dimensión C del *Índice para la Inclusión* (Booth y Aisncow, 2002): desarrollar prácticas inclusivas.

El profesorado que ha participado es el que tiene en sus manos la oportunidad de disponer el rumbo de lo que acontece en el aula y el que tiene el poder de decisión de cara a hacer frente a las barreras que se interponen en su labor de enseñar a todo el alumnado, dinamizar su participación y la cooperación entre iguales, así como de respetar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, a pesar de que en el centro no haya una línea pedagógica y curricular que favorezca la Inclusión y el éxito de todo el alumnado.

Asimismo, puede promover su protagonismo en el proceso de aprendizaje y en la evaluación, favoreciendo su implicación, su motivación y las altas expectativas, factores que afectan directamente sobre el rendimiento escolar, tal y como apuntan, entre otros, estudios como los de Broc, (2006, 2010), Edel (2003); Meijer (2005); Amores y Ritacco (2012); Fernandez Anguita, Mena y Riviere (2010); González y Montanero (2002); Newsome (2004) y Witmer (2007).

El profesorado no puede evitar que el alumnado presente situaciones de desventaja, pero si puede actuar para minimizarlas poniendo en marcha estrategias de enseñanza y aprendizaje y una evaluación que respete y favorezca la participación y el progreso de todos. Como apunta Pozo (2013), se requiere “transformar la propia práctica de enseñanza, fomentado, en vez de la práctica transmisiva tradicional, un trabajo más dialógico, entre los propios alumnos, pero también entre alumnos y profesores, que implique abordar problemas abiertos en vez de repetir respuestas cerradas o establecidas, y que ayude a comprender la naturaleza constructiva del conocimiento. Por tanto plantearnos todo esto requiere repensar no sólo el para qué y el qué, sino también el cómo, repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (pp. 29-30).

Pero la realidad es que los profesores en servicio tienen un conocimiento limitado de estrategias de evaluación formativa y siguen pensando en la evaluación como un proceso que sirve principalmente para calificar (Shepard, 2006).

El profesorado no siempre es consciente de sus propias barreras para ejercer su labor desde un enfoque inclusivo, ya que necesita, para afrontar su función de enseñar, una

actitud abierta y positiva ante la diversidad, formación y determinación. Así lo expresa Colmenero (2006) al referirse al profesorado de la ESO:

[...] es una etapa compleja y difícil, en la que el profesor debe estar capacitado para responder con estrategias adecuadas a situaciones de diversidad; sin embargo, nos consta que la falta de preparación e información de estos profesionales, obstaculiza, en gran medida, la eficacia con la que se aborda la atención a la diversidad (p. 2-3).

Para la misma autora detectar cuáles son las percepciones de los profesores sobre el complejo mundo de la diversidad, cómo lo afrontan diariamente, con qué estrategias y qué necesidades formativas plantean, puede ser el inicio de un proceso de cambio. Desde aquí se formulan las barreras que emergen del quehacer diario del profesorado en el contexto del aula donde se ha desarrollado el estudio, de cara a plantear un modelo de evaluación que contribuya a la participación y el progreso de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva.

272

La formación: inicial y permanente

Las participantes han manifestado reiteradamente que no están formadas para atender a la diversidad, ni mucho menos para enseñar ni evaluar al alumnado con “dificultades” o, como son reconocidos desde la LOE (2006), alumnado con NEAE, lo que da sentido a las palabras de Colmenero (2006) recogidas anteriormente al introducir este apartado de la discusión.

Esta consideración ya nos sitúa en el epicentro de la práctica en el aula: la fijación en las dificultades de los alumnos y no tanto en el contexto y en la propia práctica. En esta línea, toman sentido las palabras de Escudero, González y Martínez (2009) cuando afirman que una barrera muy potente en contra de la Inclusión es la actitud intelectual que lleva a pensar y a hacer con las dificultades escolares como si fueran presentes, cuando es mejor comprenderlas y afrontarlas en gerundio: la Inclusión y la exclusión no son, sino que se van haciendo. Hay una tendencia implacable del lenguaje que emplea el profesorado al emitir dictámenes como que el alumnado es especial en lugar de considerar que está en una situación de dificultad (Martínez, 2002).

La ausencia de una formación inicial que cualifique para poder impartir docencia en entornos de diversidad es valorada como una barrera que ha condicionado sus actitudes y sus prácticas, lo que pone de manifiesto que aumentar la calidad del

profesorado puede ser la iniciativa que contribuya a mejorar los resultados de los centros, siendo la formación inicial y continua el primer paso para ello (OECD, 2005).

Si bien entre las participantes hay una importante diferencia en cuanto al momento en que la iniciaron y la finalizaron, en cuanto a su titulación y acceso a la docencia en la etapa de la ESO¹⁶ y en sus años de experiencia docente, todas coinciden en su falta de formación para atender a la diversidad y para aplicar una evaluación respetuosa con la misma; reconocen que por ello evalúan como evalúan y atienden a la diversidad orientadas por sus vivencias como estudiantes y empujadas por el modelo de escuela tradicional que impera en el centro, no inclusivo. Así lo apunta Colmenero (2006) al sostener que si bien el profesorado que ha realizado sus estudios en planes más nuevos manifiestan una mejor formación, ésta todavía es insuficiente, por lo que todavía queda un largo camino a recorrer en la etapa de la ESO, ya que el profesorado no está capacitado para atender a la diversidad, de ahí la necesidad de detectar cuáles son sus percepciones, cómo la afrontan diariamente, con qué estrategias y qué necesidades formativas plantean. En esta línea, Moreno (2006) insiste en que la formación inicial del profesorado tiende a ser uno de los elementos más obsoletos de los sistemas educativos contemporáneos, sobre todo en lo que concierne a la formación de profesores de secundaria.

273

De acuerdo con Echeita (2011), nos encontramos ante algunos profesores que no siempre disponen de valores y principios éticos que les ayuden a sostener el difícil empeño de hacer lo mejor posible para todos sus alumnos, sin exclusiones.

Este hecho explicaría por qué se delega al profesorado de apoyo la atención del alumnado con NEE o que resulta demasiado desafiante para la clase tradicional, ya que como apunta Colmenero (2006) se sigue atribuyendo la responsabilidad del aprendizaje del dicho alumnado al profesor de apoyo.

Las participantes son conscientes de que su falta de formación dificulta el progreso y la participación de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva, ya que no disponen de estrategias metodológicas para luchar contra la desmotivación, las calificaciones negativas y la repetición de curso. De hecho, como se evidencia en el informe de resultados, más de la mitad del alumnado que ha repetido en los últimos años académicos presentaba NEAE.

¹⁶ Dos de ellas accedieron como maestras por haber dado clases en 7º y 8º de EGB y las otras tres a través del curso de adaptación pedagógica, CAP.

Por consiguiente, se debe considerar la formación inicial como una cuestión a la que hay que dar prioridad si se quiere avanzar hacia la Inclusión. Así lo expresa Echeita (2011):

Es la clave para que este sueño no sea un sueño eterno, no sea el sueño de los justos y para que, de una vez por todas, dentro de veinte o de treinta años los profesores salgan desde las facultades universitarias plenamente formados y preparados con los valores, los conocimientos, las destrezas y las actitudes que les hagan ser competentes en la tarea de educar a todos los alumnos y a todas las alumnas que tengan en su aula, sin exclusiones (p. 41).

Para Sales (2006), la atención a la diversidad debería ser un eje vertebrador de la formación inicial del profesorado, proponiendo como aspectos clave:

- Fomentar la actitud investigadora para aprender de la propia experiencia.
- Formar profesores reflexivos y críticos ante la diversidad.
- Formar profesores abiertos al diálogo, a la deliberación grupal y a la escucha activa de opciones distintas a la suya.
- Que conciban la escuela como un espacio intercultural.
- Formar profesionales tolerantes, flexibles y capaces de hacer frente a los retos de una educación pluralista desde el contexto de la escuela como institución democrática y participativa.

274

La formación inicial cuando se trata de luchar contra la exclusión del alumnado en situación de desventaja es sin duda un asunto decisivo, ya que como apunta el *Informe Mundial sobre la Discapacidad* (OMS, 2011): “La formación adecuada de los profesores de la escuela ordinaria es crucial si quieren trabajar con seguridad y ser efectivos a la hora de enseñar a niños con diferentes necesidades” (p. 222). Dicho informe hace hincapié en que esta formación necesita centrarse en comportamientos y valores, no solo en conocimientos y destrezas.

En esta misma línea se decanta el proyecto *Formación del profesorado para la educación inclusiva* llevado a cabo en el marco de las actividades desarrolladas por la AEDNEE (2011), en el que se analizó cómo se prepara al profesorado para la educación inclusiva en su formación inicial y cuyo resultado fue la elaboración de un *Perfil profesional docente para la educación inclusiva*. Se propusieron cuatro áreas de

competencia consideradas como las precisas para que el profesorado logre los mejores resultados en todos sus alumnos:

- Valorar en positivo la diversidad del alumnado.
- Apoyar a todo el alumnado, en cuanto a que los docentes deben esperar lo mejor de todos sus alumnos (altas expectativas).
- Trabajar en equipo, ya que la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores.
- Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas.

Estas cuatro competencias a su vez se dividieron en actitudes, conocimientos y habilidades, lo que da peso a la importancia de incluir los valores y las actitudes a favor de la diversidad desde una perspectiva inclusiva en la formación inicial del profesorado, como facilitadores de prácticas que contribuyan a la presencia, participación y progreso de todo el alumnado.

275

La formación inicial debe dotar, por tanto, no sólo de los conocimientos necesarios sino también de las actitudes y las habilidades para manejarse en el aula, ya que como afirma De Vicente (2004):

Es de suma importancia que los formadores de profesores conozcan el pensamiento de sus estudiantes, de forma que les ayude a diseñar estrategias más efectivas para enseñar a enseñar y a planificar estrategias de cambio en las creencias iniciales de los estudiantes de profesorado (p.p. 433-434).

Las participantes asumen que, ante su falta de preparación inicial, necesitan formarse en nuevas maneras de organizar las clases; en nuevas maneras de enseñar y de evaluar, en las que el alumnado sea el protagonista y adquiera un papel más activo en su aprendizaje, como el único camino para que todos tengan éxito. Como apunta Rosselló (2010), el docente se debe sobre todo al reto de planificar en la diversidad si realmente quiere cumplir con la función que se le ha encomendado.

Reconocer la falta de formación, si bien es un paso adelante, no es suficiente, es necesario actuar y en este sentido hace falta cuestionar las propias prácticas, tanto por lo que respecta a las metodologías como a las formas de evaluar. Y la formación continua, individual y colectiva, es un camino potente de transformación y contra el

acomodamiento y las rutinas establecidas, así como de cara a iniciar una transformación hacia una educación inclusiva.

Así lo considera Sanmartí (2007) cuando sostiene que una de las razones más importantes del fracaso escolar entre el alumnado se halla en el hecho de que los profesores se preocupan más por transmitir información que por entender las razones por las que los alumnos y alumnas no comprenden y por consiguiente no aprenden, lo que sin duda exige un constante replanteamiento de su práctica docente para garantizar el acceso a la comprensión y el aprendizaje a todos, buscando soluciones que faciliten este propósito.

En esta dirección, los resultados del proyecto de la AEDNEE, *Lograr el éxito de todo el alumnado* (2012a), muestran que los docentes deben ser partícipes activos de los cambios en el sistema/centro educativo, para lo que la formación para la Inclusión es un tema clave. El profesorado debe desarrollar los valores, actitudes, competencias, conocimiento y comprensión necesarios para garantizar el aprendizaje y la participación plena de todo el alumnado en todas las aulas.

276

Los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la profesión docente, ya que además de impartir conocimientos básicos, deben enseñar a los jóvenes a aprender de forma autónoma mediante la adquisición de competencias, en lugar de memorizar información. Asimismo también se pide al profesorado que desarrolle planteamientos de aprendizaje más colaborativos y constructivos, sean mediadores y gestores en el aula y aprovechen las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías, sin olvidarse de responder a la demanda de aprendizaje individualizado que requiere la heterogeneidad del alumnado (Comunicación de la Comisión al consejo y al Parlamento Europeo, 2007b).

Si la falta de formación permanente entre el profesorado se presenta como una barrera para la Inclusión son, por consiguiente, necesarias iniciativas encaminadas a potenciar la formación en el centro, como parte de un proceso de reflexión y trabajo en equipo.

El paso de la integración a la Inclusión no será por casualidad, sino que es necesario ponerle intención y formación, ya que como afirma Tedesco (2011) la Inclusión de los excluidos no será un producto natural del orden social, sino el resultado de un esfuerzo voluntario y reflexivo.

Aquí está la clave, en la que profundizan Moriña y Parrilla (2006), autores que sostienen que es necesario darle una orientación práctica a la formación y contar en algún momento con un espacio y un tiempo para analizar la práctica docente y reflexionar de manera colaborativa acerca de qué mejoras planificar en el centro y en el aula y cómo llevarlas a cabo.

En esta misma línea también se manifiesta Watkins (2007) al afirmar que la práctica reflexiva se puede considerar crucial para la innovación, puesto que ésta se sustenta esencialmente en la resolución de conflictos con un enfoque basado en la evidencia. Por otra parte puede verse como una forma de fortalecer al profesorado en tanto que los implica en el proceso de localizar y revisar el objetivo que ayuda a validar su propia práctica.

Como plantea KatzKowicz (2010), el profesorado debería reflexionar sobre cuánto contribuye el uso de la evaluación en general así como los instrumentos utilizados para tal fin al aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, ya que tanto el propio alumnado como sus familias ven en la evaluación la concreción de las intenciones y expectativas de cada profesor y del sistema educativo en general.

277

El factor actitudinal

El concepto de actitud se utiliza, con frecuencia, como parte del discurso pedagógico entre el profesorado, de hecho las participantes expresaron verbalmente estar convencidas de poseer una actitud positiva para replantearse el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación y mejorar, en la medida de lo posible, la atención a la diversidad del alumnado.

Si bien las actitudes no han sido el objeto central de la presente tesis, cualquier elemento o componente de la práctica educativa está impregnado de las mismas. Siguiendo a Rodríguez (1989), todas las definiciones de actitud presentan los siguientes aspectos en común:

- Las actitudes siempre hacen referencia a alguna cosa concreta: actitud hacia un objeto, persona o situación particular.
- Las actitudes no son innatas, sino que se adquieren, por lo que las personas aprenden aquello que les es favorable o desfavorable y actúan en consecuencia.

- Presentan tres componentes: afectivo (sentimientos, emociones); cognitivo (creencias y conocimientos) y conductual (conductas y acciones, en tanto que si bien la actitud no es la conducta en si misma, se puede decir que es una precursora de la misma).

De lo anterior se podría decir que las participantes utilizan el término actitud tanto para referirse al alumnado, como a la atención a la diversidad, como a la predisposición para el cambio y la mejora, lo que pone de manifiesto este uso polifacético del término; asimismo, el hecho de que relacionen actitud con cambio insta a pensar que son conscientes de que la actitud se adquiere, o bien con la formación y o bien con la experiencia, o con ambas.

Entre las aportaciones de las participantes, por otro lado, se describen los tres componentes anteriormente definidos: el afectivo, en tanto que la actitud abierta y asertiva que admiten tener parece derivarse de sus sentimientos positivos hacia todo el alumnado (alguna participante ha mostrado mucha sensibilidad y emoción al hablar de todos, incluido el alumnado con NEAE) y hacia el centro, al referirse al mismo como “acogedor y familiar” lo que han definido como una fortaleza para propiciar la atención a la diversidad, más personalizada; el componente cognitivo, en tanto que son conscientes que no es suficiente con tener una buena actitud, sino que creen que hace falta formación, lo que da peso al hecho de que las actitudes positivas para inducir cambios en la práctica deben ir acompañadas de conocimientos; y, por último, el conductual, en tanto que de su experiencia, de su reflexión y de la autocrítica tras la participación en el estudio, se ha producido una variación en positivo de su actitud de cara a actuar para introducir cambios metodológicos que favorezcan la atención a la diversidad.

Pero a pesar de todo, a la hora de ahondar en su práctica en el aula admiten no saber cómo hacerlo, incluso han expresado en sus argumentaciones tener interiorizadas más barreras, debilidades y amenazas que facilitadores, fortalezas y oportunidades, por lo que tal y como plantea Flexa (2004) el problema aparece cuando nos planteamos si los docentes están preparados para iniciar el camino hacia la escuela inclusiva de todos y de todas.

Es por ello que las actitudes, cuando se quedan en las buenas intenciones, pueden ser barreras sutiles para disfrazar una realidad: el acomodamiento. No es suficiente con decir que se tiene una buena actitud, si no que ésta se debe poder comprobar en la práctica del aula y en la participación y el progreso de todo el alumnado

Arnaiz, Castejón, Garrido y Martínez (2000) comprobaron que los programas de formación para atender a la diversidad pueden provocar una tendencia en el profesorado hacia el cambio de actitudes, si bien cualquier proceso de innovación requiere tiempo, más aún cuando se trata de modificar prácticas relacionadas con la atención a alumnos con NEE, que generalmente se encuentran fuertemente enraizadas en el denominado modelo del déficit. Así se puede constatar en las voces de las participantes cuando explican cómo se atiende a la diversidad en la ESO, asegurando que desde el modelo de la integración, ya que focalizan la atención en que los alumnos con NEE realicen un trabajo individual que los mantenga ocupados, normalmente fichas tal y como señala la P5. Este hecho refuerza las aportaciones de los anteriores autores, para quienes se ha ido desarrollando en el profesorado la creencia de que la atención a la diversidad consiste en una serie de actuaciones dirigidas exclusivamente a los alumnos que poseen alguna discapacidad, siendo su principal responsable el profesor de Educación Especial, a pesar de que la atención a la diversidad en un centro no debe ser tarea de algunos profesores exclusivamente, sino que exige un cambio generalizado en las prácticas educativas y procesos de trabajo colaborativo por parte del profesorado en su conjunto para transformar de forma más profunda el marco curricular y organizativo de los centros.

279

La formación, para que no sólo promueva actitudes positivas sino que éstas se traduzcan en prácticas inclusivas, debe tener un carácter práctico, ya que el verdadero cambio de actitudes del profesorado hacia la atención a las necesidades educativas del alumnado es más probable que tenga lugar en mayor medida cuando se participa activamente en experiencias planificadas y se observa la viabilidad de tales experiencias (Arnaiz, Castejón, Garrido y Martínez, 2000; Moriña y Parrilla, 2006). Asimismo es necesario que las actitudes se contemplan, junto a la atención a la diversidad, como un eje vertebrador de la formación (Sales, 2006; AEDNEE, 2011).

En síntesis, como afirma Díaz (2002):

La atención a la diversidad supone una nueva forma de entender la realidad educativa. La escuela se enfrenta al reto de llevar a la práctica el derecho de todos a la educación y fomentar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, estos planteamientos requieren una nueva forma de pensar y actuar, que en la mayoría de los casos, aún no se ha producido. El cambio de mentalidad pasa por un cambio de actitud hacia la diversidad, entendiendo ésta como un valor positivo para todos. (p. 151).

La hegemonía de los exámenes

Si bien se ha podido apreciar entre las participantes una actitud positiva hacia la diversidad y una buena predisposición a replantearse su práctica en el aula, han reconocido que los exámenes siguen teniendo demasiado peso en la evaluación, siendo el instrumento por excelencia a la hora de valorar el aprendizaje del alumnado y a la hora de tomar decisiones sobre su calificación final, a pesar de que en diferentes ocasiones han mostrado un claro malestar por esta práctica, como si les fuera imposible desligarse de ella. Esto se ha podido reafirmar al recoger y analizar el testimonio del alumnado, para quien al final lo importante es la nota de dichas pruebas.

Como cuestión asociada a la anterior, también destacaron que este planteamiento de la evaluación tiene como consecuencia el papel pasivo del alumno, ya que se apoya en un modelo tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así lo corroboraron los alumnos, para quienes el profesorado es el protagonista absoluto, manifestando que a ellos no se les tiene nada en cuenta a la hora de evaluarlos y por ello se sienten desmotivados. Su relación con la evaluación consiste en memorizar unos contenidos para plasmarlos en una prueba escrita, lo que les crea una aversión por la evaluación, ya que se lo juegan todo en la semana de exámenes. A pesar de que se les dice que los trabajos, la actitud y los ejercicios de clase cuentan, finalmente los resultados son el promedio de las notas obtenidas en dichas pruebas.

En este sentido, cobran significado las palabras de Álvarez (2000), para el que el profesorado evalúa en función de cómo enseña y en función del tipo de profesor que es, por lo que la evaluación es un buen indicador del concepto de enseñanza y aprendizaje que tiene internalizado el docente y de su práctica en el aula.

El mismo autor constató que, aunque son muchas las variables que deberían intervenir en el proceso de evaluación del rendimiento del alumnado, al final prima el peso del examen tradicional cuyas preguntas tienen su base en las explicaciones del profesor y en el libro de texto (Álvarez, 2009).

Giné y Parcerisa (2007) establecen una relación directa entre exámenes, y fracaso escolar, ya que para los autores el fracaso escolar, a pesar de ser motivo de preocupación y la razón por la que numerosos países cercanos, incluido el nuestro, han acometido numerosos procesos de reforma educativa, sigue muy alto y, precisamente, el fracaso consiste en no superar exámenes. Es por ello que insisten en

que la evaluación se ha convertido en un elemento central que ayuda a algunos alumnos a progresar y cierra puerta al resto, al que se le atribuye falta de motivación y de esfuerzo, lo que coincide con la opinión de las participantes para quienes el alumnado está desmotivado, tiene una actitud pasiva y no se esfuerza, por lo que suspende y repite. Como propuesta alternativa a los exámenes, apuntan que los instrumentos utilizados para llevar a cabo dicha evaluación deberían:

- Ayudar al alumnado a gestionar sus errores, lo que supone reconceptualizar el error, evitando su connotación negativa y convirtiéndolo en una oportunidad para aprender y que hay que aprender a identificar.
- Ayudar al alumnado a reforzar sus éxitos y sus aciertos.
- Informar al profesorado de los problemas y errores más habituales del alumnado.
- Informar al profesorado de cuáles son los obstáculos que dificultan el progreso del alumnado.
- Ayudar a identificar las estrategias de enseñanza que más ayudan al alumnado a progresar.

281

Las participantes han puesto de manifiesto su convicción de que la evaluación que plantean es una consecuencia de la metodología de enseñanza y aprendizaje que aplican en el aula y que parece imponerse en el centro, tradicional, por lo que se muestran de acuerdo en la necesidad de hacer cambios en el cómo enseñar y cómo evaluar. Una buena apuesta, apuntan, sería potenciar el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo, para dar más peso a las competencias y menos a los contenidos, por lo que los exámenes deberían ocupar un papel menos central en la evaluación. Además, de su propia reflexión ha surgido una cuestión, que si bien no se ha tratado en profundidad, vale la pena comentar y es que se han cuestionado el uso del libro de texto (si bien son conocedoras de que la entidad titular del centro no se plantea, en estos momentos, la posibilidad de prescindir de este recurso por razones económicas).

Resulta interesante que las participantes hayan llegado a debatir sobre ambas cuestiones, metodología y evaluación, ya que como advierte Casanova (2011):

Aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén tomando en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la validez del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se avalúa del mismo modo a todos) nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva (p.82).

Como señalan Zambrano, Tejada y González (2008) son necesarias:

Nuevas actitudes en la evaluación del aprendizaje centradas en procesos formativos como vía para incrementar el conocimiento de uno mismo, de los demás y el del entorno que nos rodea. Todo ello a través de nuevas formas de evaluar integradas a nuevas formas de enseñar y de aprender, dentro de un contexto educativo donde el profesor comparte su poder con el alumno y ambos trabajan para alcanzar el éxito/mejora con esfuerzo, construyendo significados compartidos: sin bandos, sin jerarquías, sin privilegios (p. 77).

282

Es necesario, por tanto, diseñar instrumentos de evaluación que permitan a todo el alumnado, incluido el que presenta NEE, demostrar sus capacidades y su rendimiento, así como dotar de las ayudas necesarias para tal fin; de lo contrario, siempre juegan con desventaja en lo que a la evaluación de su aprendizaje respecta (Woods, 2007).

Casanova (2011 y 2012) insiste, en este sentido, en la necesidad de diseñar y aplicar instrumentos de naturaleza cualitativa, que apoyen una evaluación formativa, que permita recoger información, analizarla, emitir juicios y tomar decisiones sobre el progreso de cada alumno, personalizando y respetando la diversidad de todos y cada uno de ellos, de lo contrario no es posible hablar de una educación de calidad. Ejemplo de ello son los diarios de clase, la observación, las entrevistas, las rúbricas y las carpetas de aprendizaje o *portafolios*.

De lo contrario en las aulas seguirá predominando la transmisión de conocimientos y la comprobación de su adquisición a través de pruebas escritas o exámenes, por lo que la evaluación así planteada: “permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y pocas veces sirve para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas” (Santos, 1998, p. 4).

Para finalizar esta cuestión, destacar las razones que apuntan Giné y Parcerisa (2007), para intentar explicar la razón por la que los exámenes, a pesar de ser criticados,

siguen siendo el instrumento de evaluación por excelencia en la enseñanza secundaria:

- Las ideas implícitas del profesorado sobre lo que puede considerarse como evaluación: éstas surgen de la experiencia como alumnos del propio profesorado, lo que pone de manifiesto que se tiende a aprender y a reproducir aquello que se ha vivido. A ello se suma la presión de las familias, que han vivido similar experiencia.
- La escasa formación psicopedagógica del profesorado de secundaria, lo que dificulta analizar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el papel que juega la evaluación en ellos.
- La función de reproducción social que cumple el sistema educativo, en tanto que la escuela reproduce desigualdades sociales en forma de desigualdades escolares. Los exámenes sirven para otorgar títulos y éstos proporcionan posibilidades de acceso laboral de distinta categoría y con ello el estatus social.

283

En efecto, las participantes apuntaron que el alumnado en situación de desventaja por razones familiares, del contexto social de origen, tenían menos posibilidades de progresar en el sistema educativo, en gran parte debido a la evaluación que imperaba; también resaltaron que la función propedéutica de la educación y por tanto de la evaluación contribuía a esta realidad.

Es precisamente por esto que el profesorado debe implicarse con el alumnado y responsabilizarse desde su área y desde su labor tutorial, implícita en el quehacer de todo docente, en conocer las dificultades que pueden entorpecer el rendimiento de cada alumno, en lugar de atribuirles la total culpa de su fracaso cuando éste se da. Las familias pueden estar en la base de la desigualdad, y en estos casos el profesorado debe centrar y unir sus esfuerzos en facilitar al alumnado estrategias y oportunidades de aprendizaje que les permitan ser competentes, autónomos y conscientes de su propio proceso de aprendizaje para mejorarlo y lograr tener éxito y que le permita salir de un sistema de reproducción social reforzado, con demasiada frecuencia en las propias escuelas.

Se podría concluir esta línea de análisis afirmando que la Inclusión precisa de docentes bien formados y con actitudes positivas, dispuestos a compartir sus buenas prácticas e innovar en el aula. Si bien la formación no es algo mágico, es una llave que

bien pensada y aplicada contribuye a crear culturas, capacidades y actitudes (Escudero y Martínez, 2011).

El primer paso sería, por consiguiente, revisar y mejorar la formación inicial del profesorado, con la finalidad de que desarrollen actitudes positivas hacia la Inclusión y que, sobre todo, adquieran estrategias de enseñanza y aprendizaje y de evaluación que sean accesibles a todo el alumnado, que contribuyan a su presencia, participación y progreso. Esta responsabilidad es aún mayor cuando en el aula conviven alumnos y alumnas que presentan situaciones de desventaja y por tanto deben asumir un compromiso para prevenir y reducir todo lo posible situaciones de fracaso, absentismo, repetición y abandono. Estas cuatro metas deben tenerse muy presentes en cualquier intervención de aula y de centro de manera que, junto a un enfoque inclusivo, se camine hacia el éxito de todos como una cuestión de derecho y de justicia social.

284

Asimismo, dado que no todo el profesorado ha tenido la oportunidad de recibir en su formación inicial conocimientos, actitudes, valores y destrezas para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva como eje vertebrador de su práctica (debido a sus años de antigüedad; falta de formación y actitudes del propio profesorado responsable de su formación inicial), la formación continua juega un papel fundamental de cara a apoyar dicho replanteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la evaluación y de cualquier cuestión relacionada con la cultura, los valores y la práctica en el centro, de cara a prevenir y evitar situaciones asociadas al rendimiento académico ya destacadas en el párrafo anterior (repetición de curso, abandono temprano, absentismo y fracaso escolar) y que sin duda son indicadores de posibles situaciones de exclusión social entre el alumnado más vulnerable al llegar a la vida adulta.

Carbonell (2015) insiste, en la línea de la responsabilidad sobre la que se ha hecho hincapié, que el profesorado tiene la oportunidad de ser el protagonista y el artífice de nuevos movimientos pedagógicos, porque las pedagogías ya no se definen por los autores sino por las redes de maestros y educadores que se reúnen para compartir sus prácticas, para discutirlos e intercambiarlos y que además utilizan la internet para su divulgación.

7.1.3. Barreras externas: la política educativa y las evaluaciones de diagnóstico e internacionales

Para las participantes en el estudio, la política educativa actual que gobierna nuestro sistema educativo y que viene representada por la LOMCE, la normativa desarrollada bajo su auspicio y las pruebas de evaluación externas como mecanismos de control del alumnado, del profesorado y de los centros son barreras que empañan los buenos propósitos y las buenas intenciones por renovar la práctica en las aulas, ya que tienen interiorizado que al final se les exige una función social y propedéutica, por lo que el profesorado se encuentra en una encrucijada: rendir cuentas y preparar para otros niveles educativos, en detrimento de la personalización.

Como apuntan Marchesi y Pérez (2003), el sistema educativo como entidad que recoge las bases y las directrices en materia educativa puede contener aspectos que condicionen el fracaso escolar, por lo que habría que revisar:

- La normativa legal que acompaña, guía y delimita las actuaciones educativas.
- Las bases epistemológicas que justifican dicho sistema y que dotan de coherencia al quehacer pedagógico diario en el aula.
- La planificación y diseño curriculares que se estipulen para cada etapa y ciclo.

285

Es por ello, que las participantes ven el actual sistema educativo y la política que lo ampara una barrera que condiciona no sólo su práctica, sino las decisiones de centro.

La política educativa

Como sostienen Escudero y Martínez (2011), si aceptamos que la Inclusión debe ser un tema de derechos y no de altruismo, el vector político y económico ha de ser razonado y discutido (sin perder de vista otros como el propio profesorado y los centros educativos), y más cuando buena parte de las barreras contrarias a la Inclusión son políticas y económicas. Tal y como afirman los mismos autores:

Allí donde haya políticas cuyas decisiones estructurales no estén encaminadas a erradicar, o cuando menos frenar, cualquier forma de marginación, la educación inclusiva puede ser una idea maravillosa, de buena conciencia, pero casi imposible de realizar (p. 90).

La evaluación del aprendizaje del alumnado sigue atada a su función social, a la rendición de cuentas, ya que el sistema educativo español arrastrado por la tendencia

internacional a la comparación parece estar más preocupado por las tasas de fracaso, abandono y repetición escolar del alumnado que por indagar en sus causas.

La evaluación se pone al servicio de esta tendencia ante los ojos del profesorado, por lo que es fácil justificar falta de tiempo, recursos y preparación para lograr las dos funciones de la evaluación, la social y reclamada por la Administración, y la pedagógica, que es la que bien implementada desde una metodología formativa e inclusiva contribuiría al aprendizaje de todo el alumnado.

Ante el dilema de responder a una u otra, el profesorado se decanta por la primera, por lo que sucumbe a una evaluación tradicional y conservadora, asumiendo que al tomar esta decisión está condenando al fracaso y a la exclusión a una parte del alumnado, precisamente el más vulnerable (Feito, 2009; Perassi, 2009). Así lo expresaba una de las participantes al hacer referencia a la temida dicotomía entre “lo que se ha de hacer, lo que se puede hacer y todo lo que nos piden”.

286

Como defiende Perrenoud (2008), si no fuera necesario calificar ni certificar al alumnado no sería necesario hablar de fracaso ni de éxito escolar, ya que entre las definiciones de fracaso escolar se halla la que considera que se trata del: “hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo o no como no alcanzar cierto nivel mínimo de conocimientos, tal y como se definen en los estudios de PISA” (Martínez, 2009, p. 56).

Hecho que descarga la culpa sobre el alumnado, que es el que no titula en la ESO o no alcanza un nivel de conocimientos considerados mínimos según los indicadores de la OCDE. Lo justo sería invertir esta definición y hablar del fracaso del sistema y de la política educativa, ya que son muchos los factores y agentes implicados en su formación: los docentes, las familias, los propios centros escolares y la propia ley de educación (Perassi, 2009; Feito, 2009; Arregi, Fernández, Sainz y Ugarriza, 2009; Miñaca y Herbás, 2013; Choi y Calero, 2013; Primera Declaración del Foro de Sevilla, 2013).

Quizá por todo lo expuesto, la política educativa lejos de ser una fortaleza, se presenta para las participantes como una amenaza y una barrera para aplicar una evaluación respetuosa con la diversidad, inclusiva, ya que se sienten presionadas a priorizar por calificación y la rendición de cuentas a la Administración, la que se preocupa principalmente de los resultados numéricos del alumnado.

Actualmente, el marcado peso de una ideología política claramente conservadora hace necesario y exige seguir debatiendo en relación a cuestiones tan relevantes como el fracaso escolar, la repetición, la calidad, la segregación y la evaluación para seguir mejorándolas (Primera Declaración del Foro de Sevilla, 2013).

La LOMCE utiliza un discurso basado en la calidad y en la evaluación como medio para alcanzarla. Sin embargo, no parece interpretar su significado del mismo modo que la UNESCO (2004) que en su prefacio afirma que:

La cuestión de la calidad debe contemplarse teniendo en cuenta la manera en que las distintas sociedades definen la finalidad de la educación. En la mayoría de ellas se plantean dos objetivos principales: el primero estriba en garantizar el desarrollo cognitivo de los educandos; el segundo en hacer hincapié en que la educación estimule su desarrollo creativo y afectivo para que puedan adquirir valores y actitudes que les permitan ser ciudadanos responsables. Por último, la calidad ha de pasar por la prueba de la equidad, ya que un sistema de educación que discrimina a un grupo específico, cualquiera que sea, no cumple con su misión.

287

La calidad, la equidad y atención a la diversidad son principios que deben ir de la mano y deben tenerse en cuenta a la hora de evaluar a todo el alumnado y a la hora de tomar decisiones relacionadas con su rendimiento, tales como la repetición de curso, considerada en la LOE y en la LOMCE como una medida para atender a la diversidad, a pesar de que resultados de investigación (Arregi, Fernández, Sainz y Ugarriza, 2009; Fernández Anguita, Mena y Riviere, 2010) pongan de manifiesto que es una medida ineficaz, costosa y que va asociada generalmente a situaciones de fracaso académico. La repetición pone en tela de juicio la capacidad del sistema educativo para garantizar el logro de todo el alumnado, en tanto que el que no alcanza los resultados deseables puede volver a encontrarse en cursos posteriores en la misma situación que le ha conducido a su permanencia en el mismo curso.

Así lo plantea Casanova (2011) haciendo referencia a la repetición de curso:

Un alumno no debe repetir nada a lo largo de su escolaridad obligatoria. Siempre tiene que avanzar mediante la propuesta de nuevas y atractivas actividades que le ayuden en sus aprendizajes siguientes. Puede no ir al ritmo de la mayoría del grupo, pero siempre deberá ir hacia delante. Nunca tendrá que repetir una actividad que no ha dado resultado positivo. Si permanece en un grado, desde el principio del año hay que saber lo que aprendió en el pasado, para partir de ese momento y que, cuando finalice de nuevo, haya alcanzado los

propósitos previstos. De lo contrario, nunca avanza, se queda cada día más atrás, hasta que queda excluido del sistema. Y todo eso, gracias al modelo de evaluación aplicado. Como siempre (p. 87).

La evaluación si no se pone al servicio del aprendizaje y la mejora de la práctica educativa no puede contribuir a prevenir el fracaso en cualquiera de sus manifestaciones (suspensos, repetición, absentismo, abandono).

Como se ha constatado en el informe, la repetición de curso se aplica en cifras inferiores al promedio español y ha adoptado una línea descendente; pero por el contrario, cabe destacar que del alumnado que ha repetido más de la mitad presenta NEAE, lo que apunta a que en el centro esta medida no se cuestiona como una solución cuando el alumnado no progresa, sino que más bien al contrario las participantes la consideran adecuada e incluso el propio alumnado.

288

Este hecho debe ser motivo de reflexión y autocrítica, de cara a replantearse esta medida en favor de otras que garanticen el éxito de todos, dejando de guarecerse en la política educativa como excusa ya que no hay estudios que demuestren su efectividad, sino que la repetición se asocia a fracaso académico, no sólo del alumno sino también del sistema educativo (Arregi, Fernández, Sainz y Ugarriza, 2009). Por consiguiente, el profesorado debe asumir la responsabilidad de intervenir y avanzar hacia nuevas líneas de actuación, ya que la política educativa se halla lejos de incidir en la toma de decisiones cuando se toma la decisión de que un alumno repita; es el claustro de docentes el que tiene la última palabra.

Si bien la política educativa no puede considerarse un facilitador de la tarea docente, lo cierto es que el profesorado tiene un marco de acción amplio si un centro se define como inclusivo y se inclina hacia metodologías y formas de evaluar acordes con este planteamiento, a lo que de nuevo me remito a la primera dimensión del Índice para la Inclusión, ya que de apostar por la creación de una cultura inclusiva en el centro, se produciría un cambio en las políticas y en las prácticas, lo que podría transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar y calar en el centro y en el aula; en definitiva en la mejora del rendimiento del alumnado, en su participación y en su progreso.

Las pruebas de diagnóstico y el Proyecto Internacional para la Evaluación del Alumnado (Informes PISA)

Además de valorar la política educativa en España como una amenaza, las participantes consideran que las evaluaciones externas tanto a nivel nacional, de diagnóstico, como a nivel internacional, concretamente las del PISA de la OCDE, son una barrera para la aplicación de una evaluación que atienda a la diversidad, ya que de nuevo la constatación de resultados y la rendición de cuentas son lo que parece importar de la evaluación del alumnado.

En la segunda Declaración de Sevilla (2014) se han resaltado los riesgos que entrañan las normas aprobadas para todo el sistema educativo, planteando, entre otras cuestiones, el uso de las pruebas externas como verdaderos indicadores de calidad, para lo habría que responder al siguiente interrogante: ¿para qué se quiere evaluar con pruebas externas? La respuesta que se declaró fue que en el fondo de la cuestión se hallaba una intención segregadora y de selección encubierta. Así se formuló (Segunda Declaración de Sevilla, 2014):

Nos parece que las pruebas externas que no tengan una estricta finalidad formativa ocultan lo que se busca en realidad, que es poner esa evaluación al servicio de las prácticas de mercado, ofreciendo una información distorsionada que es fabricada artificialmente sobre el “valor” de cada centro. En definitiva, la evaluación para “singularizar” centros será en muchos casos desfavorable a aquellos que tienen un sustrato cultural más bajo, culpando además injustamente al centro y a su profesorado (p. 7-8).

Esta Declaración da sentido a las palabras de las participantes que ven en los sistemas de evaluación externa un obstáculo para apostar por una evaluación formativa, en la que el protagonismo del alumnado, la autoevaluación y la coevaluación marquen la diferencia respecto a una evaluación tradicional centrada en los conocimientos, la memorización y las pruebas objetivas de acuerdo a unos estándares nacionales e internacionales, ya que consideran que no tienen tiempo para evaluar atendiendo a las dos, por lo que priorizan la segunda que es al fin y al cabo a la que se le da prioridad desde la Administración.

Casanova (2011) afirma que efectivamente estas evaluaciones cada día son más numerosas y tienen tanta influencia mediática que están condicionando fuertemente el funcionamiento de los centros y de las aulas, lo que resulta muy negativo para la formación del alumnado.

No obstante, la mejor manera de combatir esta situación es centrarse en lo verdaderamente importante: la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, relativizando las pruebas de diagnóstico. Como ya ha reiterado anteriormente, el profesorado tiene la oportunidad cada día en el aula de poner en marcha estrategias y prácticas que contribuyan a alcanzar tales objetivos. Para ello es necesario diseñar instrumentos de evaluación que permitan a todo el alumnado, incluido el que presenta NEE, demostrar sus capacidades, así como dotar de las ayudas necesarias para tal fin; de lo contrario, siempre juegan con desventaja en lo que a la evaluación de su aprendizaje respecta (Woods, 2007).

En sus manos está la opción de menguar la presión percibida y buscar las causas del bajo rendimiento del alumnado en el propio centro y en cómo se está implementado el proceso de enseñanza y aprendizaje y en cómo se está evaluando. En este sentido, que afloren las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos es el inicio de un camino para la mejora. Un camino, por cierto, nada fácil dado el peso de la tradición, de las rutinas y la ausencia de un marco de reflexión que rompa con la hegemonía de la evaluación sumativa y la rendición de cuentas.

290

En cualquier caso, como apunta Shepard (2006), la evaluación a gran escala puede ser muy valiosa para la mejora de calidad, siempre y cuando se entienda y se utilice como complemento del trabajo del docente en el aula, y no como sustituto del mismo. De hecho, para algunas participantes las pruebas externas (de diagnóstico en concreto) les habían hecho replantearse su práctica, e incluso introducir cambios en la metodología, si bien no se hizo mención a la evaluación. Por otro lado, asociar la calidad a los resultados de una evaluación externa conlleva una serie de peligros, cuando dichas pruebas no se comprenden o se utilizan mal:

El peligro más claro es la tendencia a tomar como referente para la tarea docente el contenido de las pruebas y no la de los programas de estudio, enseñando para las pruebas, por la visibilidad de sus resultados. Con ello la tarea de la escuela se empobrece, al descuidar aspectos esenciales que no evalúan la pruebas en gran escala, como la expresión escrita y oral, la formación de actitudes y valores, la educación artística, e incluso los niveles cognitivos más complejos de las áreas tradicionalmente cubiertas de Lectura, Matemáticas y Ciencias (p. 6).

Otro elemento de discusión es el efecto que tiene el hecho de que en España se publiquen los resultados de las pruebas externas, tal y como se pone de manifiesto en la Segunda Declaración del Foro de Sevilla (2014):

La LOMCE establece claramente que los resultados de las evaluaciones que realicen las Administraciones educativas en los centros docentes serán publicados según indicadores comunes, sin la identificación de datos personales, lo que se opone así a un informe de la UE, editado por el Ministerio de Educación (Eurydice, 2010), donde se recomienda expresamente la no publicación de esos resultados (p. 7)

La situación ideal sería que la escuela dispusiera de datos rigurosos (internos) relacionados con sus estudiantes y que pudiera contrastarlos con los que la Administración les facilita tras aplicar una evaluación externa, ya que la visión externa y la visión interna en una misma escuela son esclarecedoras de algunos datos difícilmente interpretables con una sola de ellas (Gairín, 2006).

Para concluir no están de más las palabras de Sancho (2006) cuando afirma que:

Mientras que no comencemos a dar respuesta a estas preguntas, y el debate educativo deje de centrarse en el número de horas que ganan o pierden las materias escolares, o las formas de agrupar a los alumnos, vendrán nuevas pruebas PISA y nuestros alumnos, que no son precisamente tontos, continuarán sin encontrar las respuestas adecuadas, no porque sean incapaces de aprenderlas, sino porque no comprenden las preguntas. Preguntas que son contradictorias con las formas de enseñanza que se les ofrecen en la actualidad en los centros de enseñanza primaria o secundaria (p. 191).

En definitiva, la política educativa y los resultados de las evaluaciones externas tal y como se interpretan y se utilizan, lejos de promover una educación y una evaluación inclusivas, se presentan como una gran barrera que contribuye a mantener un modelo tradicional y conservador en los centros escolares y entre el profesorado, ante lo que el alumnado en condiciones de desventaja corre mayor riesgo de fracasar, repetir y abandonar prematuramente su formación. Esto se traduce en desigualdad social, que se transmite de generación a generación dándose así una situación de reproducción social injusta.

La educación inclusiva -democrática, justa y equitativa- entendida como un horizonte, justifica la urgencia de concentrar fuerzas políticas y recursos, inteligencia organizativa y pedagógica y las aportaciones de muchos agentes, todos los que dispongan de una conciencia acorde con el valor esencial de la educación, una educación buena para todas las personas, para actuar contra los fracasos existentes y luchar contra la segregación (Escudero y Martínez, 2011).

7.2. Conclusiones. Una puerta abierta a seguir investigando

El objetivo general de la presente tesis ha sido ahondar en el planteamiento de la evaluación del aprendizaje de un grupo de docentes en la etapa de la ESO mediante el estudio de caso, con la intención de profundizar y comprender dicho planteamiento. Para ello, se ha tomado como punto de referencia el enfoque inclusivo de la atención a la diversidad como marco teórico para sustentar el análisis de la información y la posterior discusión.

Es por ello que los objetivos que se propusieron han girado en torno a la finalidad de: (a) indagar en su enfoque sobre la evaluación desde una mirada inclusiva; (b) identificar y hacer visibles las barreras que se interponen entre un modelo de evaluación tradicional y un modelo de evaluación que respete la diversidad del alumnado en el contexto educativo; y (c) propiciar un debate interno sobre la cultura de centro, las prácticas docentes y la política educativa, que sirva de motor para iniciar un proceso de reflexión y de cambio hacia planteamientos educativos y curriculares que favorezcan la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.

292

En la primera parte se han abordado los referentes teóricos en torno a los que ha girado el estudio, la Inclusión educativa y la evaluación, y se ha presentado el estado de la cuestión a partir de diversas investigaciones y aportaciones sobre la evaluación y las prácticas educativas inclusivas; cuestiones asociadas con el rendimiento académico (el fracaso escolar, la repetición de curso y el abandono prematuro) y la formación y las actitudes del profesorado de la ESO.

En cuanto al significado de Inclusión, si bien a nivel internacional existe un acuerdo en torno a su definición (UNESCO, 2005) para Echeita (2011) el debate gira en torno a las condiciones para su aplicación, los sujetos objeto de la misma, así como en torno a los agentes responsables, de manera que la educación inclusiva no está exenta de dilemas, contradicciones e incertidumbres.

Asimismo, existe un acuerdo en cuanto a que el objetivo final de la Inclusión educativa es contribuir a eliminar la exclusión social, desde la convicción y la creencia de que la educación es un *derecho humano* elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). A pesar de ello, Echeita y Ainscow (2011) insisten en que:

[...] los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y *reformas sistémicas* en

asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (*psicopedagogos, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación, etc.*), incluyendo, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de la *educación especial*. Y desde luego, nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica (p. 31).

En cuanto al término de evaluación, cabe destacar que es un término que ha evolucionado desde una concepción positivista (eminentemente cuantitativa y sumativa) y centrada en el rendimiento del alumnado hacia una concepción orientada al proceso y a la toma de decisiones para su mejora (formativa), en el que el objeto de evaluación ya no sólo es el alumno, sino cualquier aspecto relacionado con el devenir del aula, el centro, el profesorado y el sistema educativo en general (Escudero, 2003).

Es por ello que se ha diferenciado entre evaluación educativa y evaluación del aprendizaje o *assessment*. La primera sería el término general que haría referencia a la evaluación de cualquier aspecto relacionado con el ámbito educativo mientras que la segunda centraría la atención en el aprendizaje del alumnado.

293

En un intento de síntesis se podría decir que la evaluación es un proceso sistemático de recogida de información, desde planteamientos multivariados en cuanto a los instrumentos, técnicas, métodos así como en cuanto a los agentes, que implica un juicio de valor de la información recogida para llevar a término una toma de decisiones con una intención de mejora, por lo que ha de ser, la evaluación, un medio, no un fin en sí misma (Tejada, 1999).

En cuanto a la evaluación del aprendizaje del alumnado, o *assessment*, una cuestión clave es su doble funcionalidad (Sanmartí, 2008):

- Una de carácter social, de selección y de clasificación, pero también de orientación del alumnado, en función de sus resultados. Su principal finalidad es la acreditación del nivel del rendimiento obtenido por el alumnado al finalizar un proceso de aprendizaje o en otras palabras, rendir cuentas. En este caso, la evaluación se usa como una herramienta de certificación ante el conjunto de la sociedad o ante algunos colectivos concretos, de los éxitos o fracasos de los estudiantes.

- Una de carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje que permite reconocer los cambios que se han de introducir de manera progresiva en este proceso para que todos los alumnos aprendan de manera significativa. La función pedagógica permite utilizar la evaluación como un instrumento que permite promover la reflexión y la mejora del aprendizaje del alumnado, así como regular el proceso de enseñanza, ya que como afirma la anterior autora aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza en general.

La evaluación del aprendizaje del alumnado, para contribuir a la mejora del mismo y servir principalmente a la segunda funcionalidad, la pedagógica, debe estar integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y realizarse desde un enfoque inclusivo ya que sólo así será posible la aplicación de una educación inclusiva. Se trata, por tanto, de plantear (Watkins, 2007):

294

Un enfoque de la evaluación en los centros ordinarios donde la normativa y la práctica se diseñan para promover el aprendizaje del alumnado tanto como sea posible. El objetivo primordial de la evaluación inclusiva es que todas las normativas y procedimientos sobre la evaluación deben respaldar y fomentar la inclusión y participación de todos los alumnos que pueden ser objeto de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (p. 49-50).

En la segunda parte se ha descrito la perspectiva metodológica que ha guiado la investigación y se ha presentado el informe de resultados. El estudio de caso ha sido el método elegido para responder al objetivo general de la tesis y a los interrogantes, dentro del paradigma cualitativo de investigación, para lo que se han realizado entrevistas personales semiestructuradas, grupos de discusión y un análisis de documentos de centro y de las estadísticas de evaluación del alumnado en los últimos cursos. De una población total de 14 profesores en la etapa de la ESO en el centro, formaron parte del estudio 5 de ellos. Con la intención de incluir la voz del alumnado, aunque de manera muy breve, se llevó a cabo una entrevista grupal con 7 alumnos de 3º y 4º de la ESO, cuya trayectoria escolar había estado marcada por las dificultades escolares, la repetición de curso e incluso el absentismo. Algunos de ellos reconocieron haber estado a punto de abandonar el colegio dadas sus malas calificaciones, como una solución al sentimiento de pérdida de tiempo en el colegio y de aburrimiento.

Después de un profundo proceso de lectura y análisis de la información recogida y a partir de los esquemas teóricos elaborados al inicio, durante y al final del proceso de investigación, se han organizado los resultados en torno a nueve categorías que han permitido responder a los interrogantes y centrar la discusión.

A continuación, y a modo de síntesis, se centran las conclusiones en las siguientes consideraciones:

7.2.1. Consideraciones en torno a la evaluación y al proceso de enseñanza y aprendizaje: replantearse el diseño curricular

Para Giné y Parcerisa (2007) entre evaluación y educación secundaria hay un encuentro difícil, una confluencia desagradable y estresante, para muchos alumnos y profesores, que acredita el fracaso de gran parte del alumnado, pero también del sistema educativo. Una de las principales razones es que a la hora de programar, el profesorado prioriza los contenidos por encima de las capacidades y de las competencias, por lo que se orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la transmisión, la adquisición y la asimilación de los mismos (Casanova, 2011; San Martín, 2012; Giné y Parcerisa, 2007). Esto tiene como consecuencia inmediata que el profesorado, a la hora de evaluar, persiga constatar si el alumnado ha conseguido o no este objetivo, por lo que el examen se convierte en el instrumento más utilizado para recoger información, emitir juicios y tomar decisiones. Esta relación entre evaluación y proceso de enseñanza y aprendizaje lo que pone de manifiesto es la distancia entre ambos procesos en las aulas, como si fueran independientes, lo que repercute negativamente sobre el progreso del alumnado, y más, si cabe, sobre el que presenta alguna situación de desventaja.

Si bien las participantes han señalado que la evaluación debería estar integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ser formativa y tener una finalidad de mejora para ponerse al servicio del aprendizaje del alumnado, han manifestado que el modelo de enseñanza y aprendizaje que aplican sigue un esquema tradicional, por lo que la evaluación se emplea principalmente como un momento final, con una finalidad eminentemente sumativa y social, certificadora y de rendimiento de cuentas, por lo que se prioriza por los resultados (las notas) en lugar de por el proceso, expresando así la distancia a la que se ha hecho referencia en líneas anteriores.

La barrera más expresada de cara a invertir esta realidad es su falta de formación para poner en marcha metodologías alternativas y menos tradicionales, que contribuyan a motivar a todo el alumnado y mejorar su aprendizaje y participación, para lo que

reconocen que se debe evaluar personalizando y atendiendo a las diferencias así como potenciar la autoevaluación tanto del profesorado como del alumnado.

La formación debe tomar una dimensión práctica, contextualizada, fruto de una necesidad expresada por los docentes (Parrilla y Moriña, 2006) y en este caso parece urgente ahondar en la cuestión curricular, en el diseño de programaciones y unidades didácticas que fomenten una relación formativa entre el qué, el cómo y el para qué enseñar y evaluar, en el que el planteamiento de la evaluación, para que ésta no obstaculice el avance hacia prácticas inclusivas, sea un eje vertebrador (García, Pastor, Juárez y García, 2011), junto a la atención a la diversidad (Sales, 2006).

Y es que como afirman Giné y Parcerisa (2007), cada docente tiene, como una de sus tareas más importantes, la de evaluar al alumnado para otorgar una acreditación que le permita progresar en el sistema educativo y para cumplir esta función, necesita conocer el progreso que realiza cada alumno y alumna, de manera que dependiendo de la conceptualización y el uso de la evaluación que se dé en el aula, se configurará un ambiente de aprendizaje u otro.

296

Es por ello que los anteriores autores insisten en que, aunque las resistencias son fuertes, es necesario ir superando un modelo evaluativo que se caracteriza por tener, todavía, muchos elementos conductistas, donde lo que importa es un producto final, y sustituirlo de manera progresiva por otro que favorezca el proceso de aprendizaje y que tenga en cuenta el relevante papel que juega el contexto inmediato del alumnado en sus posibilidades de aprender.

Si la evaluación no está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, difícilmente puede contribuir a mejorarlo, dejándose de lado cuestiones tan fundamentales para el aprendizaje del alumnado como: qué sabe (evaluación inicial o diagnóstica) y cómo aprende mejor, qué ayudas necesita para mejorar y qué cambios hay que introducir en el proceso de enseñanza para ello (evaluación procesual o formativa).

Para Esquivel (2009), la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje van desligados porque para la mayoría de los profesores, la primera tiene un único propósito: justificar las calificaciones de sus estudiantes, por lo que la evaluación se constituye en un filtro determinante del éxito o fracaso escolar, muchas veces lejos de la determinación de los verdaderos aprendizajes adquiridos.

Así lo ha corroborado el alumnado que ha participado en la entrevista grupal, para quien la evaluación se plantea como un momento final, asociado a los resultados sobre todo de los exámenes, ya que de manera unánime han reconocido que, a pesar de que el profesorado explicitó que los evaluarían sobre por el trabajo diario en clase y en casa, el examen es lo que tiene más peso en la nota final.

Por su parte, la siguiente profesora respondió convencida a la finalidad de la evaluación:

P4: ¿Para qué utilizamos al final la información obtenida en la evaluación del alumnado? pues para ponerle una nota numérica que es lo que nos exigen y nos piden.

La evaluación no debe, por tanto, desligarse del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que como apunta Esquivel (2009), la evaluación de los aprendizajes está condicionada por dos cuestiones fundamentales: 1) ¿Cuáles son los aprendizajes que se pretende que alcancen los estudiantes?, y 2) ¿Cuáles son las muestras observables en las tareas, realizaciones o ejecuciones de los estudiantes que se consideran como pruebas del logro de los aprendizajes? (p. 128).

297

Ambas preguntas responderían a dos de las cuestiones curriculares más relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje: qué enseñar y qué evaluar.

Si partimos de la idea de que la evaluación debe estar al servicio del aprendizaje y la enseñanza, necesariamente entra en juego la relación entre el conocimiento y la evaluación, o dicho en otras palabras, entre el qué, para qué y cómo enseñan y el qué, para qué y cómo evalúan.

Como afirma Álvarez (2000), el profesorado evalúa de acuerdo a su concepción del conocimiento y del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo se puede distinguir entre aquellos docentes con una visión positivista del conocimiento y la evaluación (que se rigen por una pedagogía por objetivos) y aquellos que entienden el conocimiento como una construcción socio-histórica (se guían por una pedagogía crítica).

Del análisis de la información se ha interpretado que las participantes orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, el qué enseñar, prioritariamente a la adquisición de información, lo que se ajustaría a una visión positivista del aprendizaje, de acuerdo a la que el conocimiento lo constituyen los hechos y los datos empíricos (contenidos

principalmente) como algo externo y ajeno al sujeto. Esto que explicaría el planteamiento homogeneizador y vertical de la evaluación que aplican (heteroevaluación) y la hegemonía de los exámenes que se ha podido valorar de sus aportaciones y de la del alumnado, de ahí el papel pasivo del alumnado y su falta de protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, en palabras de Álvarez (2000), en este planteamiento se inhibe la naturaleza constructiva, creativa e investigadora de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, a la vez que la enseñanza consiste en modificar la conducta del alumnado, no su forma de razonar, ni su pensamiento ni sus actitudes ni sus sentimientos, por lo que se trata al sujeto que aprende como receptor pasivo que acepta y acumula información.

Esto explicaría, asimismo el hecho de que el libro de texto siga siendo el recurso a partir del cual se orientan las clases como principal fuente de conocimiento, lo que propicia un aprendizaje memorístico y una evaluación sumativa. Así lo manifestó de nuevo la P4:

298

Yo encuentro que ahí está la clave de por qué los alumnos no obtienen buenos resultados y es porque el aprendizaje continúa siendo muy memorístico.

Por tanto, el profesorado evalúa principalmente lo que enseña, contenidos, y a la cuestión de cómo evalúa se puede decir que principalmente con exámenes, para poder cuantificar los resultados y responder a las supuestas exigencias de la Administración y de las familias. De ello se deriva que la finalidad última es la de certificar, atendiendo a la función social por encima de la pedagógica.

Para finalizar estas consideraciones, me remito de nuevo a Álvarez (2000) quien apunta que la evaluación, para ponerse al servicio del aprendizaje de todo el alumnado debe ser democrática, práctica, formativa, negociada, transparente, motivadora y orientadora (nunca sancionadora) y procesual, continua e integrada en el currículum y por tanto en el proceso de aprendizaje.

7.2.2. Consideraciones en torno a la evaluación y la atención a la diversidad: de nuevo una cuestión curricular

El lugar de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (en el diseño curricular) condiciona el modelo de atención de la diversidad en el aula y en el centro. Para que la evaluación respete la diversidad del alumnado debe ser planteada desde un enfoque inclusivo, ya que para evaluar de un modo personalizado todo el proceso de enseñanza aprendizaje, no se deben establecer los mismos parámetros para todos

los alumnos, con el fin de ir modificando y ajustando algunos elementos necesarios que contribuyan a la calidad y a la mejora de los aprendizajes y, por tanto, de las prácticas educativas (Agut, 2010).

Como demostraron Amores y Ritacco (2012), diseñar unidades y proyectos didácticos innovadores atractivos para el alumnado se sitúa entre las prácticas identificadas como inclusivas, así como las altas expectativas en relación al aprendizaje del alumnado en riesgo de exclusión.

Como defiende López Melero (2011), de lo que se trata es de no ligar las dificultades de aprendizaje a las personas, sino al currículum, educando mediante la búsqueda de metodologías que permitan dar respuestas a las peculiaridades de cada alumno y alumna. En definitiva, se trata de adaptar la respuesta educativa, incluida la evaluación, al alumnado y no al contrario.

Así lo expresa Casanova (2011):

Dado el fuerte peso que tiene la evaluación en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta fundamental decidir qué se va a evaluar y cómo, pues de esos dos factores dependerá que la educación cumpla sus funciones o no, y de que tome en cuenta a todos los alumnos y alumnas o deje fuera del sistema y de la sociedad a los que no se ajustan a la rigidez establecida como norma (p. 83).

299

El planteamiento de la evaluación que se ha analizado e interpretado a partir del estudio, predominantemente sumativo y certificador, ha permitido esbozar cómo se atiende a la diversidad del alumnado: desde un modelo cercano a la integración, que potencia la segregación, el etiquetaje y las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, como son las adaptaciones curriculares y la repetición de curso, ambas muy cuestionadas como se ha podido constatar en diferentes estudios e investigaciones. En este contexto, en el que el profesorado se rige por un modelo tradicional de escuela, en el que hay un currículum idéntico para todo el alumnado y donde la evaluación se aplica sin tener en cuenta la diversidad, el alumnado con NEE, si bien está en el aula, sufre una “exclusión interna”, por lo que se originan ‘zonas de discriminación’, de manera que están juntos en la misma clase pero separados por el currículum (Young, 2000).

Este hecho, a su vez, ha puesto de manifiesto la necesidad de iniciar en el centro un proceso de reflexión acerca de los valores de la comunidad educativa y en torno al

diseño curricular como barreras para la Inclusión del alumnado, lo que supone una apuesta por el cambio que debe ser liderado por el equipo directivo como factor clave para iniciar un camino de éxito hacia la educación inclusiva, promoviendo el diseño de unidades y proyectos didácticos innovadores y de interés para el alumnado, así como como las altas expectativas en relación al aprendizaje del alumnado en riesgo de exclusión.

Como defienden Escudero y Martínez (2011) se trata de poner en marcha un currículo con contenidos rigurosos pero esenciales, apto para que el alumnado descubra los modos de pensar y las herramientas cognitivas de las diferentes áreas y sus relaciones con las demás, superando la actual fragmentación curricular. Asimismo señala que es necesario entender las dificultades escolares sin etiquetas ni estigmas, sino como retos y posibilidades de superarlas, sin rebajar indebidamente las expectativas, para lo que es condición poner en marcha una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome no solo en consideración la diversidad tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al que responder, como un recurso valioso.

300

En este sentido Giné (2001) ha señalado:

La opción a favor de un currículum básico para todos los alumnos y, por tanto, de una escuela comprensiva exige tomar en consideración las distintas necesidades presentes en el alumnado con objeto de que no se conviertan en fuente de discriminación, sino que se perciban como indicadores del tipo de apoyos que van a necesitar con objeto de facilitar su progreso y, en última instancia, el logro de los objetivos establecidos para cada una de las etapas educativas (p.2).

Para las participantes la diversidad es interpretada como una situación de desventaja, no como una oportunidad para aprender de todos y con todos, ya que la manera de proceder con el alumnado con NEE se basa en rebajar la dificultad, la discriminación positiva (lo que ensalza el modelo del déficit), elaborar unas adaptaciones curriculares centradas en contenidos a su alcance (al margen del grupo de referencia) y evaluarlo:

- Disminuyendo el nivel de exigencia a la hora de corregir, calificar y decidir la nota del examen.
- Modificando el examen, graduando su dificultad o eliminando preguntas.

- Eliminando los exámenes en el caso del alumnado que presenta NEE, al que evalúan con trabajos sobre un tema que se está trabajando en clase y con las actividades de aula, muchas veces con fichas, así como por su actitud y participación.

Lo anterior, además, nos muestra como el examen vuelve a centrar la cuestión de cómo se evalúa al alumnado: manifiesta la atadura del profesorado respecto al modelo tradicional y conservador de la evaluación, cuantificable y sumativo.

El alumnado que ha participado en el estudio, del que vuelvo a apuntar que presentaba NEAE, había repetido en una o dos ocasiones entre primaria y secundaria y en algún caso había estado a punto de abandonar la ESO, expresó cómo la evaluación se centraba en la adquisición de contenidos y la memorización y cómo lo que se tenía en cuenta eran los resultados finales de los exámenes, a pesar de que el profesorado les había planteado una evaluación diferente, más formativa. Para ellos, esta situación es injusta, además de provocar desmotivación, angustia y ganas de abandonar, y, como colofón, tener que repetir:

A1: Hay alumnos que dan el máximo, que han mostrado interés y que han llegado a su límite de esfuerzo y si aún así le quedan 3 y que tenga que repetir curso, pues no me parece bien porque en el próximo curso va a hacer lo mismo, ya ha dado el máximo y se ha esforzado al máximo y ha dado todo lo que ha podido. En algunas asignaturas daba igual lo que supieses, no valoraban lo que has evolucionado. Me hubiera gustado que hubieran tenido en cuenta lo que sabía y cómo había evolucionado.

A3: Al principio me desmotivaba. Estudiaba de memoria y suspendía el examen y me angustiaba y entonces probaba otra técnica, de escribirlo todo y entonces se me quedaba y me iba bien y lo aplicaba en otras asignaturas y me iba bien y me motivaba. Yo estuve a punto de dejar la ESO porque no me veía capaz de aprobar.

A4: Dicen que evalúan todo, lo que has aprendido, los conocimientos, y si has estudiado o no. Pero creo que al final lo que cuentan son los exámenes, por eso me costaba tanto aprobar.

La evaluación así planteada, como resulta evidente, no contribuye a mejorar la presencia ni el progreso de todo el alumnado, y mucho menos del que presenta alguna situación de desventaja. Más que contribuir a la Inclusión alienta procesos de exclusión educativa, en forma de repetición, absentismo, abandono escolar y, en

definitiva de exclusión, en tanto que la evaluación causa desmotivación y afecta negativamente sobre la autoestima y el autoconcepto académico del alumnado, tal y como han puesto de manifiesto autores como Fernández Anguita, Mena y Riviere, 2010; Feito, 2009; Perassi, 2009.

Como apuntan Tarabini-Castellani (2008), se trataría de un modelo de evaluación basado en un modelo de escuela tradicional, anclado en una supuesta homogeneidad de los alumnos, donde se aplica el principio de selección y donde los niveles de conocimientos y las capacidades intelectuales que tenga el alumno se convierten en los parámetros clasificadores. Este modelo de escuela presenta un currículum estandarizado, al que forzosamente el alumno se ha de adecuar, y no al contrario como sería deseable. En este contexto escolar, el apoyo educativo a los alumnos se caracteriza por una intervención terapéutica, por lo que el profesional se centra en el déficit y las discapacidades. En este modelo no se niega la diversidad, pero igualmente se articulan de manera sutil estructuras defensivas del grupo homogéneo, o se incorporan medidas extraordinarias de carácter reparador que igualmente señalan la diferencia y disgregan al grupo, tal y como apuntaron las participantes al mencionar las AC y la repetición de curso como soluciones al bajo rendimiento del alumnado con NEAE.

302

Es por ello que debatir sobre cómo se atiende a la diversidad del alumnado puede poner en tela de juicio una cuestión que contribuye a perpetuar el modelo del déficit, el etiquetaje, apostando, como proponen Booth, Nes y Stromstad (2003) por una organización del aula y del proceso de enseñanza y aprendizaje para que todo el alumnado tenga cabida, con apoyos curriculares que permitan a todos participar y progresar.

Sólo así se puede evitar que el alumnado se sienta discriminado y fuera de lugar en el aula ordinaria, así como percepciones como las del siguiente alumno con NEE, para quien su presencia dificulta el aprendizaje de sus compañeros:

A6: Al profesorado le toca centrarse en todos los alumnos... y no tiene ayuda para tratar... (le cuesta decirlo) para ponerse conmigo y con mi compañera (otra alumna que presenta NEE asociadas a trastorno del espectro autista)...porque tiene que dedicar su tiempo a la clase que sí puede ponerse a su nivel pero no a los que van más atrás, ya que, como ya sabes, mi compañera y yo tenemos un trato especial.

En síntesis, la evaluación planteada por las participantes no favorece la atención a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva, sino que contribuye a la permanencia de un modelo del déficit, integrador en el mejor de los casos, en el que la presencia es aceptada, pero no se garantiza la participación ni el progreso desde un marco común de aprendizaje ni un modelo de evaluación que respete las diferencias.

Para dar un giro a esta situación debería tratarse tanto la evaluación como la atención a la diversidad como dos ejes vertebradores del diseño curricular, lo que exige un debate de centro y de toda la comunidad educativa, para convertir ambos procesos en facilitadores, en lugar de constatarlos como barreras: apostar por una evaluación formativa y formadora, respetuosa con la diversidad del alumnado, que impregne cualquier decisión curricular y que utilice una amplia variedad de estrategias y técnicas de recogida de información, en la que tome parte el profesorado, las familias, los propios alumnos y aquellos profesionales cuya información contribuya a apoyar una formación integral y de calidad del alumnado. En definitiva, se trataría de apostar por:

Un enfoque de la evaluación en los centros ordinarios donde la normativa y la práctica se diseñan para promover el aprendizaje del alumnado tanto como sea posible. El objetivo primordial de la evaluación inclusiva es que todas las normativas y procedimientos sobre la evaluación deben respaldar y fomentar la inclusión y participación de todos los alumnos que pueden ser objeto de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (Watkins, 2007, p. 49-50).

303

7.2.3. Consideraciones finales en relación a la evaluación y la formación docente: la reflexión y el trabajo en equipo como motor de cambio

Se puede considerar, tal y como señalan Duran y Giné (2011), que la educación inclusiva es un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado, por lo que se trata de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos.

Como apunta Blanco (2006), si queremos que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que tengan la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo cual requiere cambios profundos en su propia formación. Así lo expresa la autora:

En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las escuelas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades y; en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos (p. 13).

En esta línea, Duran, Giné y Marchesi (2010) afirman que la mejor manera de progresar hacia la Inclusión es pensar, diseñar e implementar los cambios necesarios de forma compartida en el marco de un proceso continuo de innovación educativa.

Esto supone, por parte del profesorado un compromiso con la formación, la reflexión y el desarrollo personal; una actitud investigadora (para acceder a la información) y capacidad para trabajar en equipo, todo ello competencias necesarias tal y como ha puesto de manifiesto los resultados de diferentes proyectos llevados a cabo por la AEDNEE (2011, 2012) y autores como Arnaiz (2003) y Oliver, Urbina y Forteza (2015) entre otros.

Las participantes han expresado de la siguiente manera su falta de formación para atender a la diversidad:

P1: Yo creo que se necesita más formación en metodologías para atender a la diversidad. Si te dan pautas, te ayudan y es mucho más fácil. La predisposición la tenemos, pero necesitamos aprenderlo a hacer y hacerlo... nos falta formación en este sentido.

P3: Yo no me siento preparada. A mí nadie me enseñó a dar clases con alumnos diferentes, y menos con dificultades.

P5: El profesorado no tiene las estrategias. La evaluación formativa implica mucho trabajo al principio, pero si después tienes esta forma de trabajar la manera de evaluar ya no sólo a los alumnos, sino a ti mismo... es una forma de funcionar. No debería llevar tanto trabajo.

Si el profesorado desconoce instrumentos y técnicas que permitan llevar a cabo una evaluación formativa, difícilmente podrá plantear una evaluación que no sea sumativa y, por tanto, que respete los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y los diferentes modos para expresar lo aprendido. El análisis y la constatación de esta realidad

deberían servir para promover propuestas de formación que capaciten al profesorado en formas alternativas al examen, más formativas y respetuosas con la diversidad del alumnado.

Esta preocupación nos debería llevar al debate de cómo está respondiendo la escuela a la diversidad del alumnado, lo que a su vez nos plantearía una cuestión ética: si la evaluación no tiene en cuenta a todo el alumnado únicamente sirve para constatar que, efectivamente, hay alumnos y alumnas que ante un modelo homogéneo de evaluación, fracasan en la escuela, por lo que la evaluación se convierte en una barrera para la igualdad de oportunidades y para la Inclusión.

El progreso hacia una escuela inclusiva mantiene una estrecha relación con el pensamiento y las creencias de la comunidad educativa y, en definitiva con la cultura de centro (Duran, Giné y Marchesi, 2010), por lo que es necesario un proyecto de centro comprometido con la diversidad, que fomente la reflexión, la formación y, en definitiva, una actitud positiva para que el profesorado pueda modificar no sólo sus creencias respecto a la evaluación, sino las de las familias y las del propio alumnado (arraigadas en una tradición sumativa).

305

Moriña y Parrilla (2006) recomiendan dar una orientación práctica a la formación, de manera que en algún momento se cuente con un espacio y un tiempo para analizar la práctica docente y reflexionar de manera colaborativa acerca de qué mejoras planificar en el centro y en el aula y como llevarlas a cabo.

En apoyo a las anteriores autoras, se puede decir que para las participantes su colaboración en el estudio, en el contexto del centro, ha sido una oportunidad para reflexionar sobre su práctica y para plantearse cambios metodológicos y en la evaluación, así como para familiarizarse con el enfoque inclusivo de la educación. Así lo expresaron:

P1: Ha supuesto para mí la oportunidad de debatir temas prioritarios en nuestra labor educativa diaria. Es muy importante tratar temas de discusión porque el hecho de compartir opiniones y experiencias nos enriquece a todos. Todos podemos aprender de esta manera. Pienso que siempre nos tenemos que cuestionar nuestra manera de evaluar para mejorar. Por tanto, evidentemente, ha tenido repercusión en hacer replanteamientos y en evaluar diariamente. Así y todo, nos queda camino para probar métodos y estrategias nuevas.

P2: El hecho de reunirse para mí supuso tener un marco de reflexión a diferentes niveles: a un nivel profesional y de equipo, para poder poner de manifiesto la

necesidad de crear espacios donde los que nos dedicamos a la docencia podamos hablar abiertamente, creado un momento de intercambio de ideas; a nivel profesional e individual por la necesidad de reflexionar sobre nuestras carencias y los pocos recursos que tenemos a la hora de trabajar como grupo. En el área de Tecnología estoy trabajando con unas rúbricas para evaluar el trabajo individual y de grupo. En las otras asignaturas (matemáticas, física y química) no encuentro la manera de poder introducir un cambio significativo a nivel metodológico, que también afecte a la evaluación y poder introducir la autoevaluación.

P3: Evaluarme a mí misma y ver si estoy haciendo las cosas bien, ya que llevo muchos años trabajando y me cuestiono muchas cosas, para no caer en la monotonía. Los niños van cambiando generación tras generación y yo debo ir cambiando con ellos. He reforzado lo que hago bien.

P4: Para mí, el hecho participar, escuchar y debatir estos temas ya es positivo. Nos permite ir abriendo miras y entender los nuevos tiempos que vivimos. Ha servido como un espacio de reflexión. Hoy en día buscamos una evaluación inclusiva, adecuada a todos los niños, haciendo un seguimiento de cada alumno para detectar si hubiera dificultades específicas, intentando que la evaluación ayude al aprendizaje de todo el alumnado. Ahora reviso más caso a caso al alumnado y su diferente problemática, así como que te planteas cómo tratarlo. Es en este marco en el hay que avanzar, debatir, escuchar y experimentar para ir adelante siempre en beneficio de los alumnos.

P5: Me ha supuesto ver que otros compañeros tienen una visión parecida a la mía y así en el futuro poder ir cambiando cosas y metodologías cada vez más inclusivas.

P6: Creo que ha sido un buen espacio en el que reflexionamos sobre nuestra tarea como docentes. Me ha ayudado a reafirmar mis convicciones sobre la educación: sólo ofreciendo una educación inclusiva podemos garantizar la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación. Todos los niños y niñas han de poder desarrollar Todas sus potencialidades de manera óptima en un ambiente acogedor, desde el respeto, la positivización...Creo que este año, en el segundo año como docente, valoro más el día a día, el trabajo de clase (que no tanto en casa). Intento que todos los niños se sientan apoyados, que puedan seguir las clases adaptando materiales, las explicaciones, las pruebas,...para que así se sientan capaces y no se rindan nunca (evidentemente ¡todavía tengo que aprender mucho! Asimismo se han reflejado las limitaciones, fortalezas,...nos acercamos un poco más al concepto de inclusión. No obstante, pienso que sólo ha sido un trabajo previo, todo y que necesario, al verdadero trabajo que se tendría que llevar a término: una nueva manera de trabajar como centro para

garantizar un derecho tan básico como la educación para todos y todas. Evidentemente, esta segunda fase requiere consenso, formación del profesorado, unas directrices concretas

Podría concluirse que se ha producido una combinación de reflexión personal y de debate conjunto que, sin ser la pretensión inicial, ha servido para formarse sobre todo a nivel actitudinal de cara a afrontar la diversidad desde otro punto de vista, así como para crear una conciencia de grupo de cara a replantearse sus prácticas y el trabajo en equipo. Así lo afirma Blanco (2006), para quien la atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de la educación de todo el alumnado.

Por otro lado, si esta pequeña llama no se mantiene encendida y se continúa avivando, todo quedará en una simple declaración de intenciones, por lo que habrá que continuar con el trabajo de reflexión conjunta iniciado y concretar las propuestas que ellos mismos han planteado a lo largo del estudio.

En definitiva, en el marco de este debate iniciado, la Inclusión puede erigirse como un proceso de innovación y de mejora, siguiendo el camino propuesto por Duran, Giné y Marchesi (2010) para poner en marcha prácticas inclusivas:

- Puesto que dichas prácticas son en sí mismas procesos de innovación, se deben fundamentar en experiencias o en investigaciones anteriores.
- Han de ser planteadas a través de una reflexión compartida, que implique al máximo posible de profesorado y miembros de la comunidad, incluyendo al alumnado siempre que se pueda.
- Debe plantearse claramente sus objetivos y cómo se evaluarán.
- Su programación debe hacerse pensando en la participación de todo el alumnado, partiendo de sus conocimientos previos y reconociendo sus capacidades.
- Deben promover en el aula el trabajo deliberado de la comprensión de las diferencias.
- Deben recurrir sistemáticamente al trabajo cooperativo en el aula.

- El profesorado ha de facilitar que el alumnado que ayuda a sus compañeros tome conciencia de que así también aprender.
- Es necesaria la colaboración entre el profesorado.

7.3. Reflexiones finales

Tal y como ponen de manifiesto Duran y Giné (2011), el progreso hacia la Inclusión requiere voluntad política; acuerdo social basado en valores de equidad y justicia; formación del profesorado; y la toma de decisiones valiente sobre los cambios que requieren el diseño y desarrollo del currículum, la dotación y redistribución de los recursos humanos y materiales, la organización de los centros (tiempos y espacios para la colaboración del profesorado, en un marco flexible y autónomo que promueva la participación de la comunidad) y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (centrándolos no únicamente en la enseñanza, sino en el alumnado).

308

Es por ello que se ha centrado la discusión en las barreras que dificultan este proceso en el centro de estudio a tres niveles: del propio centro, del profesorado y propias de la política educativa.

Por tanto, si bien el peso de la Inclusión no puede recaer únicamente en el profesorado, su papel es fundamental, de ahí la importancia de detectar y analizar las barreras, no para “echar balones fuera”, sino para organizar sus prácticas educativas con la finalidad de que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades para participar y aprender, gestionando los apoyos necesarios y haciendo las modificaciones necesarias a nivel curricular y pedagógico para que su práctica sea más inclusiva. Para acompañar esta nueva manera de orientar la intervención docente y que ésta sea eficaz, debería ir acompañada de una revisión de la cultura y los valores en el centro, en el que la diversidad del alumnado sea el eje central de la discusión y la Inclusión el enfoque hacia el que guiar cualquier decisión o práctica educativa, dado que es una cuestión de derecho y el único camino hacia el futuro (UNESCO, 2008).

Como apunta Escudero (2012), la mejora de los resultados escolares:

No nacen espontáneamente; han de ser social, institucional y personalmente contruidos. Las mejoras y avances en los aprendizajes escolares no pueden ocurrir sin cambios profundos en el currículo escolar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la profesión docente, en el gobierno de los centros y en la administración y gestión del sistema (p. 117).

Es por ello, que el paso de una escuela esencialmente selectiva, academicista y uniformadora a una escuela abierta a la diversidad pasa necesariamente por una modificación en profundidad de las prácticas de evaluación (Coll y Onrubia, 2002) por lo que apostar por una evaluación inclusiva se presenta como la única alternativa para apoyar el avance hacia la Inclusión de todo el alumnado (Watkins, 2007; Santiuste y Arranz, 2009; Casanova, 2011; Duk y Blanco, 2012, ob. cit. Murillo y Duk, 2012), que garantice la plena presencia, participación y progreso de todos en un marco común de aprendizaje, en el que se orquesten respuestas y se logren apoyos desde cualquier ámbito.

De seguir manteniéndose en los centros un modelo tradicional de la evaluación se corre el riesgo de que ésta en lugar de contribuir al éxito y al logro de todos, promueva trayectorias hacia el fracaso, la segregación y la exclusión, ya no sólo en el periodo de la educación obligatoria, sino a lo largo de todo el periodo vital de la persona, ya que como afirma Álvarez (2009) las prácticas de evaluación son el último eslabón que constatan el éxito escolar en la misma medida que constatan el fracaso. Más contundentemente lo explican Fernández Anguita, Mena y Riviere al plantear la ilógica de la lógica homogeneizadora a la que sirve la evaluación tradicional (2010):

309

Los alumnos proceden de medios no igualmente estimulantes, poseen capacidades diversas, se sienten más o menos atraídos e identificados con la institución, traen consigo distintos grados de conocimiento previo y pasan por muy diferentes momentos y circunstancias, pero la escuela los evalúa a todos por igual (p. 28).

De ahí la importancia de la discusión y el trabajo en equipo entre el profesorado, así como de un compromiso firme por ponerse en marcha para garantizar la Inclusión de todo el alumnado, dado que la práctica docente puede ser un factor determinante de situaciones de éxito o, por el contrario, de fracaso escolar (Fernández Anguita, Mena y Riviere, 2010).

Quisiera resaltar las palabras de Echeita (2011, p. 43), quien propone actuar resaltando cuatro aspectos cuyas iniciales dan lugar al siguiente acrónimo, siendo la evaluación, tal y como se ha defendido a lo largo de la presente tesis, una cuestión clave:

M Para resaltar la idea de que necesitamos más **m**anos para hacer frente al desafío de una enseñanza personalizada, en función de las necesidades de cada alumno, sin

perder espacios ni oportunidades para el reconocimiento del otro y para el trabajo en común y cooperativo.

E Para hacernos recordar la importancia de llevar a cabo una **evaluación** constante de los progresos de nuestros estudiantes, así como de las barreras en el proceso de inclusión.

T Para hacernos pensar en cómo ganamos **tiempo** para pensar y reflexionar sobre lo que hacemos y sobre las razones o las evidencias que justifican lo que hacemos y dejamos de hacer, y

A Como sinónimo de más **alma**, del necesario fortalecimiento de los valores y los principios éticos que vienen a ser el alfa y omega de este proceso, esto es, su fuerza motivacional más importante y, al mismo tiempo, la recompensa más valiosa que vamos a encontrar por intentarlo.

310

Para finalizar, retomar una cuestión fundamental que la UNESCO (2015), apoyándose en el espíritu de dos de sus publicaciones históricas, *Aprender a ser: la educación del futuro* (Informe Faure, 1972) y *La educación encierra un tesoro* (Informe Delors, 1996), somete a discusión: la necesidad de replantearse la educación para transformarla en un bien mundial, para lo que considera imprescindible recuperar y hegemonizar su visión humanista. Dicho planteamiento tiene consecuencias a la hora de idear procedimientos de aprendizaje que favorezcan la adquisición del conocimiento adecuado y la formación de competencias al servicio de nuestra humanidad común, a la vez que aborda el debate sobre la educación más allá de la función utilitaria que cumple en el desarrollo económico: se preocupa ante todo por la Inclusión y por una educación que no excluya ni margine.

En definitiva (UNESCO, 2015):

Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial. La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible. Se trata de una visión humanista de la educación como bien común esencial (p. 3).

Visión humanista que nos conduce a afirmar, haciendo eco de las palabras de Pujolàs (2015, p.20-21), que:

Incluir es acoger y valorar. Por esto, una escuela que acoge a todos también ha de ser una escuela que valora a todos. Sentirse acogido y valorado, querido, estimado, en una escuela, es un requisito previo, imprescindible [...]. Si queremos que nuestros alumnos se sientan valorados, los hemos de valorar, hemos de encontrar aquello positivo que tienen [...].

Y la evaluación, sin duda, puede y debe tener este cometido: reconocer las fortalezas de todos para impulsar nuevos aprendizajes.

Referencias

AEDNEE (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa- Retos y oportunidades*. Odense: Dinamarca. Recuperado de http://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_TE4i-policypaper-ES.pdf

AEDNEE (2012a). *Lograr el éxito de todo el alumnado. Calidad de la Educación Inclusiva*. Odense: Dinamarca. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-ES.pdf

AEDNEE (2012b). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Dinamarca: Odense. Recuperado de http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 42-44.

Ainscow, M. (1994): *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.

Ainscow, M. (2001). *El desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (pp. 19-36). Vitoria. Gobierno Vasco.

Recuperado de http://sid.usal.es/jdocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

Ainscow, M., y César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23421604>

Ainscow, M y Miles, S. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord), *La educación inclusiva. De*

la exclusión a la plena participación de todo el alumnado (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17. Recuperado de <http://www.manchester.ac.uk/research/mel.ainscow/publications>

Albert, M^a J. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.

Allal, L. (1999). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.

Álvarez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374.

Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. Recuperado de <hdl.handle.net/10481/20644>.

Álvarez-Valdivia, I. (2008). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/14/espanol/Art_14_228.pdf

Amores, F. J., y Ritacco, M. (2012). Prácticas inclusivas. Impacto y efectos en los resultados educativos del alumnado en riesgo de exclusión escolar y social. *Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 16-29. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>

Antón, M^a. A. (2012). Docencia universitaria: concepción y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos. (Tesis doctoral, Universidad de Burgos).

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 35-55.

Arnaiz, P., Castejón, J. L., Garrido C., y Martínez, A. (2000). Evaluación del cambio de actitud del profesorado tras su participación en un programa de atención a la diversidad. *Enseñanza*, 17(18), 309-324.

Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Arreaza, F. (2009). Inclusión y competencias básicas. En F. Tortosa (Coord.), *Actas I Congreso Nacional de buenas prácticas de educación, diversidad y empleo*, Murcia.

Arregi, A., Martínez, P., Sainz, A., y Ugarriza, J. R. (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*. País Vasco: ISEI-IVEI. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/15_ebal_diagnostikoa_310/310003c_Pub_ISEI_efecto_repeticiones_c.pdf

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

317

Blanco, R. (2010). El derecho a la educación. Presentación: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(4), 15-22. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2.html>

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. Á. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Booth, T., Nes, K., y Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.

Borzzone de Manrique, A., y Rosemberg, C. (1996). *Fracaso escolar y diferencias culturales. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas del*

noroeste argentino. Informe final de investigación. Recuperado de <http://www.imagine.com.ar/yachay/investigacion.htm>

Broc, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en los alumnos de educación secundaria y LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_14.pdf

Broc, M. A. (2010). Estudio investigación valorativa de la eficacia del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 352, 405-429. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_18.pdf

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías Del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Carr, W., y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Casanova, M^a. A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Casanova, M^a. A. (2006). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.

Casanova, M^a. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa RINACE*, 4(1), 79-89. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf>

Casanova, M^a. A. (2012). El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/presentacion.pdf>

Casanova, M^a. A., y Rodríguez, H. J. (Coords.) (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.

Castillo, S. (2004). *La práctica evaluadora del profesorado: Primaria y Secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

Cebreiro, B., y Fernández, M. C. (2004). Estudio de casos. En Salvador, F., Rodríguez, J. L. y Bolívar, A. (Dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.

Cernadas, A., y Pérez-Marsó, M. (2014). Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e investigación en psicología y pedagogía*, 1(2), 122-131. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/revista/22657/A/2014>

Choi, A., y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36221.pdf?documentId=0901e72b816fbac3>

Coll, C., Barberà, E., y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132.

Coll, C., y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el contexto de la *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, Santiago. Recuperado de http://www.academia.edu/1138778/Vigencia_del_debate_curricular._Aprendizajes_b%C3%A1sicos_competencias_y_est%C3%A1ndares

Coll, C., y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 141-168). Barcelona: Horsori/ICE UB.

Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54. Recuperado de <http://www.psyed.edu.es/grintie>

Colmenero, M^a. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-15. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2363>

Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo (2006). Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación. Recuperado de

http://eurored.ccoo.es/comunes/recursos/99999/doc1632_com_4812006_Eficiencia_y_equidad_en_los_sistemas_europeos_de_educacion_y_formacion.pdf

Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo (2007a). Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación. Recuperado de

http://eurored.ccoo.es/comunes/recursos/99999/doc1632_com_4812006_Eficiencia_y_equidad_en_los_sistemas_europeos_de_educacion_y_formacion.pdf

Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo (2007b). Mejorar la calidad de la formación del profesorado. Bruselas. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/3/Comunicacion_CE_Mejora_profesorado_LexUriServ.pdf

Consejo de la Unión Europea (2003). Conclusiones del Consejo de 5 de mayo de 2003 sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (Puntos de referencia), Diario Oficial de la Unión Europea, 7-6-2003. Recuperado de

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2003:134:0003:0004:ES:PDF>

Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Diario Oficial de la Unión Europea, C119, de 28-5-2009. Recuperado de

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF>

Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.

De la Orden, A. (1985). *Investigación educativa*. Diccionario. Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya.

Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos en las Islas Baleares (BOIB del 5 de mayo de 2011).

De la Fuente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>

Díaz, E. M^a. (2002). El factor actitudinal ante la diversidad. *Profesorado, r Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 151-165.

Duk, C. (2007). Inclusiva. Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades de los estudiantes. Proyecto FONDEF/CONICYT D04I1313. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 5(5), 188-199. Recuperado de www.rinace.net/arts/vol5num5e/art26.htm

Duk, C., y Blanco, R. (2012). Documento de estudio del curso de formación “Estrategias de Diversificación de la Enseñanza”. Chile: Ministerio de Educación.

Murillo, F.J. y Duk, C. (2012). Editorial: Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1). Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/editorial.html>

Duk, C., y Murillo, J. (2009). Calidad, inclusión y atención a la diversidad (Editorial). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-12. Recuperado de <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2.html>

Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 153-170. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>

Duran, D., Giné, C., y Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Dyson, A. (1990). Special educational needs and the concept of change. *Oxford Review of Education*, 16(1), 55-66. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/249004974_Special_Educational_Needs_and_the_Concept_of_Change

Echeita, G. (2009). Escuelas inclusivas, escuelas en movimiento. En I. Macarulla y M. Sáiz (Coords.), *Buenas prácticas de escuela inclusiva* (pp. 37-55). Barcelona: Graó.

Echeita, G. (2010). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: ICE-Horsori. Universidad de Barcelona.

Echeita, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia y el aprendizaje de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. En D. Eroles, VII Jornadas RIINEE, (pp. 32-48), Santiago: UNESCO. Recuperado de <http://riineeaccesibilidad.blogspot.com/2011/11/vii-jornadas-riinee-educacion.html>

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 11(2), 100-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (Monográfico Comunicación Social y Educación), 12, 26-46. Recuperado de http://uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160201.pdf>

Echeita, G., Parrilla, Á., y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *RUEDES, Revista Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Eisner, W. E. (1985). *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.

Elizondo, F., Feske, K., Edgull, D., y Walsh, K. (2003). Creating synergy through collaboration: Safe schools/healthy students in Salinas, California. *Psychology in the Schools*, 40, 503-513.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. London: Open University Press.

Escalante, I., y Robert, M. (1993). *La evaluación en la escuela primaria*. México: Colección cuadernos de cultura pedagógica N°. 5, UPN.

Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en situación de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 107-133. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART4.pdf>

Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva: una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153711/140751>

Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>

Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/ESCUDERO%20Y%20MARTINEZ,%202011.pdf

Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En E. Martín y F. Martínez (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación* (pp. 127-144). Madrid: Fundación Santillana.

Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_01.pdf

EUROCHILD AISBL (2007). Ending Child Poverty within the EU? A review of the 2006-08 national reports on strategies for social protection and social inclusion (2ª ed.). Recuperado de <http://www.icyrnet.net/UserFiles/File/NAPs%20report%202006%20final.pdf>

Fàbregues, S., y Paré, M. H. (2013). El grup de discussió i l'observació participant. En S. Fàbregues (Ed.), *Construcció d'instruments per a la investigació a les ciències socials i del comportament* (pp. 1-46). Barcelona: UOC. Recuperado de http://femrecerca.cat/sfabregues/files/pid_00178033.pdf

Fernández, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(22), 1-25. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/726/856>

Fernández Anguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa". Colección Estudios Sociales, 29.

324

Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *RIE, Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a07.pdf>

Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35903.pdf?documentId=0901e72b813d72c7>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411926.2010.501096/abstract>

Foro de Sevilla (2013). *Manifiesto: por otra política educativa*. Madrid: Morata.

Gaitán, J. A., y Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en Comunicación Social*. Madrid: Editorial Síntesis.

García, D., Pastor, L., Juárez, G., y García, M. (2011). Evaluación de las prácticas inclusivas en educación secundaria obligatoria. Estudio de un caso. *Educación y diversidad*, 5(1), 45-57.

- Gairín, J. (Dir.) (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- Gil, M. Á. (2002). Planificación estratégica: "método dafo". En T. Villasante, M. Montañés, y J. Martí (Eds.), *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía* (pp. 171-190). Barcelona: El viejo topo.
- Gimeno, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Giné, C. (2010). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.13-24). Barcelona: ICE-Horsori. Universidad de Barcelona.
- Giné, N., y Parcerisa, A. (2007). *Evaluación en la educación secundaria: elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata/ MEC.
- González, A. C., y Palomares, A. (2012). La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *Educar*, 48(2), 267-283. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130839005>
- González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 136, 215-239. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19217>
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa, REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(1), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140102>

- González, P. M. (2005). La respuesta a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97-109. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17510208>
- González, L., y Montanero, M. (2002). Cómo mejorar la autorregulación del estudio en la educación secundaria. Valoración de un programa de acción tutorial. *Contextos educativos*, 5, 215-226.
- Goodrum, D., Hackling, M., y Rennie, L. (2001). *The status and quality of teaching and learning of science in Australian schools*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Guba, G. E., y Lincoln, Y. S. (1982). *Efective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Guba, G. E., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en la escuela*. Barcelona: PPU.
- Ibar, M. (2002). *Manual general de evaluación*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2008). *10 ideas clave: La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Johnson, D., y Rudolph, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville, IL: Learning Point Associates. Recuperado de www.ncrel.org
- Jones, L. P.; Harris, R., y Finnegan, D. (2002): School attendance demonstration project: An evaluation of a program to motivate public assistance teens to attend and complete school in an urban school district. *Research and Social Work Practice*, 12, 222-237.

Katzkowicz, R. (2010). Diversidad y evaluación. En R. Anjijovich, (Ed.), *Evaluación significativa* (pp. 114-122). Buenos Aires: Paidós.

Lance, G. D., y Wehmeyer, M. L. (2001). *Universal design checklist*. Lawrence, KS: Beach Center on Disability, University of Kansas.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de Mayo de 2006).

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre (BOE. de 4 de Octubre de 1.990).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 Diciembre de 2013).

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 21, 37-54.

McDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications* (pp. 125-136). London: McMillan.

Marchesi, Á., y Hernández, C. (Coords.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza ensayo. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2784>

Marchesi, A., y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández, (Eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza, y M^a. R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 27-61). Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial Palma: Universitat de les Illes Balears.

Martínez, I. (2013). Evaluación de la calidad de los planes de mejora que atienden a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 65-88. Recuperado de http://www.mejoraescolar.com/fondo_recursos/system/files/3.10.pdf

Martínez, J. S. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Martínez, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85. Recuperado de <http://josamaga.webs.ull.es/ESO-DIFICIL.pdf>

Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>

Martínez, R. A. (2000). Partenariado familia-centro escolar a través de la metodología de investigación-acción. En A. M. (Ed.), *Parcería família-escola e desenvolvimento da crianca* (pp. 303-319). Oporto: Universidades do Porto.

Martínez, R. A., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta*, 85, 127-146. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877>

328

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE-Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/J.%20A.%20Mateo.pdf

Meijer, C. J. W. (2005). *Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula*. Middelfart: AEDNEE.

Ministerio de Educación, Política social y Deporte (2008). Datos y cifras. Curso escolar 2008-09. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/files/20080913-datos-basicos-educacion-2008.pdf>

Ministerio de Educación (2009). Datos y cifras. Curso escolar 2009-10 (2009). Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/doc20376_Datos_y_Cifras_Curso_Escolar_2009-2010.pdf

Ministerio de Educación (2010). Datos y cifras. Curso escolar 2010-11. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/septiembre/datos-y-cifras-2010-2011.indd.pdf?documentId=0901e72b803eceed>

Ministerio de Educación (2011). Datos y cifras. Curso escolar 2011-12. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datoscifrasweb.pdf?documentId=0901e72b8053c5a2>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Datos y cifras (2012). Curso escolar 2012-13. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datos-y-cifras-2012-2013-web.pdf?documentId=0901e72b81416daf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Datos y cifras. Curso escolar 2013-14. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Sistema estatal de indicadores de la educación. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Sistema-Estatal.html>

Miñaca, M^a. I., y Herbás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y el abandono escolar: un estudio de caso. *Revista Española de Educación Comparada*, 2, 203-220.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (2^a ed.) (pp. 309-329). Madrid: Alianza.

Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(1), 1-17.

Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, y F. J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Newsome, W. (2004). Solution-Focused Brief Therapy Groupwork with At-Risk Junior High School Students: Enhancing the Bottom Line. *Research on Social Work Practice*, 14(5), 336-343.

Núñez, J.C. (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje (entrevista, 27 de octubre de 2009). Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.

OCDE (2014). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español. París: OCDE. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>

OECD (2011). Education at a glance 2011. OECD Indicators. Paris: OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>

Oliver, M. F., Urbina, S., y Forteza, D. (2015). Análisis del perfil competencial del profesorado europeo. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 281-301. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192COL3.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, Suiza: OMS.

Orkwis, R., y McLane, K. (1998). *A curriculum every student can use: Design principles for student access*. ERIC/OSEP Topical Brief, Fall, 1988. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Parlett, M., y Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B. MacDonald y M. Parlett, (Eds.), *Beyond the numbers game* (pp. 6-22). London: MacMillan.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

- Parrilla, Á. (2005). De la colaboración a la construcción de redes. En N. Martínez (Coord.), *Tejiendo redes desde la psicopedagogía* (pp. 7-25). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. San Luís: LAE. Recuperado de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electrónicos/Libro_La_Eval_En_Educación.pdf
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la Evaluación causa del fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 65-80. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a03.htm>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata-Paideia.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Porter, G. (1986). *Schools integrations: Districts 28 & 29*. Fredericton, N.B: New Brunswick Department of Education.
- Pozo, J. I. (2013). Educar en tiempos revueltos: ¿qué personas queremos formar y para qué? Libro blanco de la Educación en Fuhem. Recuperado de http://libroblanco.fuhem.es/wpcontent/uploads/2013/05/Nacho_Pozo_Educar_en_tiempos_revueltos.pdf
- Puigdellivol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2015). *Marques de foc. Lliçons de Pedagogia*. Vic: Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes/ Servei de Publicacions de la UVic-UCC.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-83). Lima: UNMSM.

Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. En J. Mayor y J.L. Pinillos (Dir.), *Tratado de Psicología General. Creencias, actitudes y valores* (pp. 199-302). Madrid: Alhambra.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Rodríguez-Gómez, D. (2013). L'entrevista. En S. Fàbregues (Ed.), *Construcció d'instruments a les ciències socials i del comportament* (pp. 1-50). Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de http://femrecerca.cat/drodriguez/files/pid_00178026-2.pdf

Rodríguez-Neira, T. (Ed.) (2000). *La evaluación en el aula*. Oviedo: Nobel.

Rodríguez, A. J., Hernández, J. M., y Rodríguez, E. (2012). Práctica de la evaluación y la atención a la diversidad en la ESO. *La Gaveta*, 18, 58-166.

Roselló, M^a. R. (2010). El reto de planificar en la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(51), 1-10.

332

Ruiz i Bel, R. (2006). Una aproximació pràctica a l'Ensenyament multinivell en el nostre context educatiu. Document basat en les conferències adreçades als professionals de les "Unitats de Suport de l'Educació Especial" USEE. Universitat de Vic. Recuperado de ateneu.xtec.cat/.../ensenyament_multinivell.doc

Ruíz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sage, D. (Ed.) (1993). It means more than mainstreaming. *Inclusion Times*, 1(1), 2.

Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20(3), 201-217. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/274/27411311010.pdf

San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid: Cruz Roja Española.

San Martín, C. (2012). Atención a la diversidad en el contexto educativo chileno: Concepciones del Profesorado sobre Evaluación y Diseño de la Propuesta Curricular.

- REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 164-183. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art11.pdf>
- Sánchez, A., y Carrión, J. J. (2002). Una aproximación a la investigación en Educación especial. *Revista de Educación*, 327, 225-247. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2002/re327/re327_14.html
- Sancho, J. M^a. (2006). Aprender a los 15 años. *Revista de Educación*, n^o extraordinario, 171-193. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006.pdf>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 1-25. Recuperado de www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf
- Sanmartí, N. (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Santiuste, V., y Arranz, M^a. L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476.
- Santos Guerra, M. Á. (1998). *Evaluar es comprender*. Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (1^a ed.). Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. En E. R. House (Ed.), *School evaluation: The politics and process* (pp. 319-328). Berkeley, CA: McCutchan.
- Scriven, M. (1974). Prose and cons about goal-free evaluation. *Evaluation comment*, 3, 1-4.

- Segunda Declaración del Foro de Sevilla (2014). *La LOMCE: una amenaza para la escuela pública*. Madrid: Morata.
- Shepard, L. A. (2006). La evaluación en el aula. En L. Brennan (Ed) *Educational Measurement* (4ª ed.) (pp. 623-646). ACE/Praeger Westport.
- Skrtic, T.M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. En M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 20-42). London: Fulton.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1975). Evaluating the arts in education: A responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. L. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluations in U.S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 121-134.
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35902.pdf?documentId=0901e72b813d7295>
- Tarabini-Castellani, A. (2008). *La gestió de la diversitat al sistema educatiu de les Illes Balears. Conclusions i propostes*. Palma: Lleonard Muntaner.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2011). ¿De qué dependen los resultados escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 92-95. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747142>

Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.

Tejedor, F. J. (2002). Opiniones y conductas de los profesores de la enseñanza obligatoria sobre evaluación de aprendizajes. Análisis diferenciado por sexos y por su actitud ante la Reforma. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54 (4), 623-640. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=89221>

Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad"*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>

UNESCO (2001). *Understanding and responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A Guide for Teachers*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf>

335

UNESCO (2004). *Education for all: The Quality Imperative*. EFA Global Monitoring Report. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring Acces to Education for all*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

UNESCO (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional de Educación*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

UNESCO (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

- Verdugo, M. Á., y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Verdugo, M. Á., y Parrilla, Á. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Watkins, A. (Ed.) (2007). *Assesment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la “Tercera Generación” de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf
- 336 Wehmeyer, M. L., Lance, G.D., y Bashinski, S. (2002). Un model multinivell per afavorir l'accés dels alumnes amb retard mental al currículum general, *Suports*, 6(2), 192-202. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/viewFile/102137/141997>
- Witmer, J. (2007). Youth at Risk for Truancy Detour into a Faith-Based Education Program: Their Perceptions of the Program and its Impact. *Research on Social Work Practice*, 17(2), 246-257.
- Woods, K. (2007). Access to General Certificate of Secondary Education (GCSE) examinations for students with special educational needs: What is “best practice”? *British Journal of Special education*, 34(2), 89-95.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1, 296-306.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Zambrano, G., Tejada, J., y González, Á. P. (2008). La Evaluación Formativa en la Enseñanza-Aprendizaje del Inglés. *Revista de Ciències de l'educació*, 32, 75-104. Recuperado de www.pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny08/sumari.pdf

Anexos

Anexo 1

Entrevista personal profesorado

1. ¿Qué es para ti la evaluación? (funciones)
2. ¿Qué papel atribuyes a la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje?
3. ¿Para qué evalúas al alumnado? (finalidad: calificar, comparar, certificar, regular el proceso de E-A,...).
4. ¿Qué te interesa más evaluar del alumnado?
5. ¿Cómo evalúas al alumnado?
6. ¿Por qué?
7. ¿Qué información te proporciona tu forma de evaluar? (instrumentos de evaluación: evidencias)
8. ¿Qué momentos consideras clave a la hora de evaluar al alumnado en un trimestre? (inicial, continua, final) (¿qué importancia le da a cada momento?)
9. ¿Para qué empleas la información obtenida de la evaluación del alumnado?
10. ¿Participa el alumnado en la evaluación que tú planteas?
11. ¿Qué dificultades destacarías a la hora de evaluar al alumnado?
12. ¿Consideras que la evaluación se trata suficientemente en las reuniones de coordinación? (de qué se debería hablar?)
13. Desde tu punto de vista, ¿Cómo valoras las sesiones de evaluación?
14. ¿Se podrían plantear de otra manera?
15. ¿Qué plantearías?
16. Los instrumentos y los momentos que planteas en la evaluación, ¿respetan la diversidad del alumnado?
17. ¿Cómo planteas la evaluación del alumnado que presenta NESE? (cuestión de ACIS)
18. ¿Podrías destacar tres fortalezas de la evaluación que tú planteas?
19. ¿Podrías destacar tres aspectos que consideras que podrías mejorar? ¿De qué depende que pudieras mejorar?
20. ¿Crees que la evaluación, como la has planteado, puede contribuir al aprendizaje de todo el alumnado?
21. Cuando has propuesto que un alumno/a repita curso, ¿En qué has basado tus motivos?
22. ¿Cómo ha afectado la repetición al alumno/a?
23. ¿Cómo podría la evaluación contribuir al éxito de todo el alumnado: a su aprendizaje y a su participación?

Anexo 2

Entrevista personal profesora de apoyo

1. En tu experiencia como profesora de apoyo, ¿Qué evalúa el profesorado del centro en la etapa de la ESO?
2. ¿Para qué evalúa?
3. ¿Qué instrumentos de evaluación se utilizan para tomar decisiones sobre el rendimiento del alumnado?
4. ¿Crees que la evaluación que plantea el profesorado es formativa?
5. ¿Crees que se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado y su baje cultural y personal a la hora de plantear el proceso de E-A y la evaluación del mismo?
6. ¿Crees que la evaluación que plantea el profesorado permite valorar de manera equitativa el progreso y la participación de todo el alumnado, incluido el que presenta NEAE?
7. ¿Crees que hay diferencias entre la evaluación del alumnado en general y la que se plantea para el alumnado que presenta NEAE?
8. ¿Crees que se evalúa de manera respetuosa con la diversidad?
9. ¿Qué barreras destacarías en la evaluación del profesorado de la ESO para que ésta contribuya al aprendizaje de todo el alumnado?
10. ¿Qué facilitadores y puntos fuertes destacarías?
11. ¿De qué dependería que la evaluación pueda contribuir a la participación y el aprendizaje de todo el alumnado?
12. ¿Crees que el profesorado tiene en cuenta los documentos de centro a la hora de plantear su práctica educativa y evaluativa?
13. ¿Crees que la información que se da a los padres a través del boletín de notas favorece que éstos puedan ayudar a sus hijos a mejorar su aprendizaje?
14. ¿Crees que la repetición favorece el progreso del alumnado? ¿Crees que el alumnado que presenta NEAE tiene más posibilidades de repetir? ¿Por qué?
15. ¿Cuál crees que es la función del profesorado de apoyo en relación a la evaluación?
16. ¿Cómo puede contribuir el profesorado de apoyo a la mejora de la evaluación? ¿De qué dependería?
17. ¿Dentro de qué paradigma se orienta la atención a la diversidad del alumnado?
18. ¿Crees que la Inclusión es posible?
19. ¿Cómo plantearías la evaluación para que fuera más inclusiva en la etapa de la ESO?

Anexo 3

Documento de negociación equipo directivo

Palma a 22 de enero de 2014

Con el presente escrito, solicito a Sor Rosa Obrador, en calidad de representante de la entidad titular del centro concertado Santísima Trinidad de la calle Concepción nº 24, del que soy trabajadora, y a la Sra. Antònia Artigues Maura y a la Sra. Pilar Fernández Ribas, en calidad de directoras pedagógicas del centro para llevar a término la tesis doctoral que lleva como título “La evaluación del aprendizaje del alumnado en la ESO. Estudio de caso” y que va a ser dirigida por la Dra. Dolors Forteza Forteza profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares.

Se trata de un estudio de caso enmarcado en el paradigma de investigación cualitativa, en el que se pretende analizar y describir la evaluación como un proceso integrado en la dinámica de enseñanza y aprendizaje y cómo la misma puede favorecer o suponer una barrera a la participación y el progreso de todo el alumnado, análisis que tendrá como referencia y marco teórico-práctico la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

351

Los instrumentos de análisis que se utilizarán serán:

- Un cuestionario inicial a realizar por todo el equipo educativo que quiera participar voluntariamente, que nos permita obtener una situación de partida respecto a la evaluación en el centro.
- Una entrevista semiestructurada con el profesorado de la etapa de secundaria que voluntariamente quiera participar.
- El análisis de documentos de centro y de instrumentos de evaluación que pone en marcha el profesorado y que de manera voluntaria participe.

En este escrito deseo que queden establecidos los criterios y principios éticos que se

tendrán en cuenta en todo momento y a lo largo de todo el proceso que dure la realización de esta tesis doctoral:

- El carácter voluntario de los participantes.
- El anonimato y la protección de datos.
- El respeto por cada uno de ellos y el firme compromiso de investigar para comprender y analizar la realidad y colaborar en la medida de lo posible a la mejora de la intervención educativa y de la respuesta a la diversidad del alumnado.
- El reconocimiento de que como miembro del equipo educativo soy parte implicada en el objeto de la investigación y soy consciente de la implicación personal, afectiva y profesional que ello conlleva.
- El reconocimiento, una vez finalizado el estudio, de la participación de todos y cada uno de los profesores.
- El compromiso de hacer una devolución de la información, para que esté al alcance de toda la comunidad educativa.

352

Sin más, agradecer su atención y colaboración.

Firmado,

Ana M^a Franco Sánchez

Firmado,

Miembros del Equipo Directivo

Anexo 4

Documento de negociación equipo educativo

Palma, a 6 de Marzo de 2014

Con el presente escrito, me dirijo a todos y cada uno de los miembros del equipo educativo de secundaria del centro para presentar mi propuesta de llevar a término un estudio de carácter cualitativo en el marco de la Tesis Doctoral dirigida por la Dra. Dolors Forteza Forteza, profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, en torno a evaluación del alumnado en la etapa de la ESO.

Se trata de un estudio en el que se pretende analizar y describir qué y cómo se evalúa en contextos de diversidad en la etapa de educación secundaria obligatoria, análisis que tendrá como referente teórico y práctico la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

Deseo que queden establecidos los criterios y principios éticos que se tendrán en cuenta en todo momento y a lo largo de todo el proceso que dure la realización de esta tesis doctoral:

1. El carácter voluntario de los participantes.
2. El anonimato y la protección de datos.
3. El respeto por todos y cada uno de ellos y el firme compromiso de investigar para comprender y analizar la realidad y contribuir, en la medida de lo posible, a la mejora de la intervención educativa y de la respuesta a la diversidad del alumnado en el centro, nunca con la intención de juzgar, examinar ni hacer uso de la información para perjudicar ni personal ni laboralmente a ninguno de los participantes.
4. El reconocimiento de que, como miembro del equipo educativo, soy parte implicada en el objeto de la investigación y soy consciente de la implicación personal, afectiva y profesional que ello conlleva.
5. El reconocimiento, una vez finalizado el estudio, de la participación de todos y cada uno de los profesores.
6. El compromiso de hacer una devolución de la información, para que esté al alcance de toda la comunidad educativa.
7. Adaptar el proceso a las necesidades de los participantes y aceptar cualquier propuesta y modificación que se pueda plantear a lo largo del estudio, reconociendo el carácter abierto y flexible del mismo.
8. El uso de la lengua que cada participante desee a lo largo de cualquier intervención.
9. Mi apoyo incondicional y mi disponibilidad para cualquier aclaración o duda.

Los instrumentos que se utilizarán para el estudio y la recogida de información serán la entrevista personal, la observación en el aula, el grupo de discusión y el análisis de documentos de centro. Como técnica de recogida de información se utilizará la grabación para el posterior análisis de la información.

Lo que se pide: compromiso, ilusión e interés por participar y colaborar en un proceso de investigación que tiene como meta la presentación de una tesis doctoral. Un tiempo de dedicación de una hora u hora y media cada quince días o cada mes, para llevar a cabo el grupo de discusión. Las entrevistas se realizarán según la disponibilidad de cada participante.

Lo que se ofrece: compartir una fuente de conocimiento teórico y práctico actual, específico y seleccionado para contribuir a la formación y la reflexión de los participantes.

Sin más, agradecer vuestra atención y vuestro tiempo.

Firmado,

Doctoranda

Firmado,

Los participantes

Anexo 5

Guión entrevista grupal alumnado

Cuestiones que orientan la entrevista grupal con el alumnado:

1. ¿Qué piensas que evalúa el profesorado de la ESO?
2. ¿Cómo ha evaluado el profesorado tu aprendizaje a lo largo de la ESO?
¿Ha tenido en cuenta tus dificultades? ¿Y tus potencialidades?
3. Así como se te ha evaluado, ¿Piensas que se ha tenido en cuenta tu esfuerzo y tu aprendizaje?
4. ¿Para qué te ha servido repetir curso? ¿El profesorado ha tomado alguna medida para ayudarte cuando has repetido?
5. Como te han evaluado, ¿crees que has podido demostrar lo que has aprendido en la ESO? Cómo te hubiera gustado que te hubieran evaluado para darte la oportunidad de demostrar lo que has aprendido a lo largo de la etapa de la ESO?
6. Cuando te han evaluado y de la manera como lo han hecho, ¿Cuál te ha ido mejor? ¿Cuál te ha ido peor?
7. ¿Qué le dirías a los profesores para que entendieran cómo os habéis sentido cuando os han evaluado?
8. ¿Qué propuestas haríais para que el profesorado planteara una evaluación que ayudara a aprender a todos los alumnos y alumnas para respetar sus diferencias?
9. Cuando recibías las notas, ¿cómo incidían en ti? ¿cómo te afectaba?
10. ¿Cómo influían las notas en tu motivación?