



Evaluación e inclusión educativa

Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación

Evaluación e inclusión educativa

**Aspectos fundamentales en el desarrollo
de la normativa y su aplicación**

Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial



La Dirección General de Educación, Formación, Cultura y Multilingüismo de la Comisión Europea financia la publicación de este documento:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Este informe ha sido editado por Amanda Watkins, Directora del Proyecto de la Agencia, con las contribuciones de los Representantes y Coordinadores Nacionales así como con las de los Expertos en Evaluación nombrados por cada país. Sus datos de contacto están al final de este documento.

Se permite el uso de fragmentos de esta publicación con referencia expresa de la fuente. Para este informe: Watkins, A. (Editor) (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Con el fin de una mayor accesibilidad este informe está editado en formato electrónico en 19 idiomas. Dichas versiones electrónicas se encuentran en:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Traducción: Yolanda Jiménez Martínez

Los países miembros de la Agencia son responsables de la traducción del informe original en inglés. La versión original en inglés y en otros idiomas pueden descargarse desde:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Cubierta: Francisco Bezerra, 19 años, estudiante de Formación Profesional en LPDM Centro Social de Recursos, Lisboa, Portugal.

ISBN: 9788790591823 (Electrónico)

ISBN: 9788790591427 (Impreso)

2007

European Agency for Development in Special Needs Education

Secretariado
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Oficina en Bruselas
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org





ÍNDICE

PREFACIO	7
1. INTRODUCCIÓN	9
1.1 El proyecto de la Agencia sobre Evaluación.....	9
1.2 Resúmenes de los informes de cada país: cobertura y objetivos.....	12
1.3 Definiciones prácticas	13
2. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA	19
2.1 La evaluación en el conjunto de normativas sobre educación... 19	
2.2 La evaluación empleada para identificar necesidades educativas especiales.....	22
2.3 Evaluación para informar sobre el proceso de la enseñanza- aprendizaje	23
2.4 La evaluación para comparar el progreso de los alumnos.....	24
2.5 La evaluación empleada en el seguimiento de los niveles de enseñanza	25
2.6 Resumen	26
3. RETOS E INNOVACIONES EN LA EVALUACIÓN	29
3.1 Empleo de la información de la evaluación para supervisar los niveles de enseñanza	30
3.2. Emplear la evaluación inicial de necesidades educativas especiales para dar cuenta del proceso de la enseñanza-aprendizaje.....	35
3.3 Desarrollo de políticas de evaluación y procedimientos que promueven la evaluación continua	40
3.4 Resumen	48
4. TRABAJANDO HACIA LA EVALUACIÓN INCLUSIVA: RECOMENDACIONES PARA LA NORMATIVA Y LA PRÁCTICA	49
4.1 Evaluación inclusiva.....	49
4.2 Recomendaciones para el trabajo de los profesores tutores de centros ordinarios	52



4.3 Recomendaciones para la organización escolar	55
4.4 Recomendaciones para los equipos especialistas en evaluación.....	57
4.5 Recomendaciones para la elaboración de la normativa sobre evaluación.....	58
4.6 Resumen	62
5. COMENTARIOS FINALES.....	63
BIBLIOGRAFÍA.....	67
ANEXO	69
GLOSARIO DE TÉRMINOS.....	71
COLABORACIONES	75





PREFACIO

En el año 2004, los Representantes de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial consideraron un asunto fundamental la evaluación en el marco de la inclusión. Se percataron de la necesidad de examinar el proceso de evaluación en un marco de inclusión y destacar ejemplos de buenas prácticas. Una cuestión que se señaló como fundamental fue cómo pasar de una evaluación centrada en los déficits del alumno (principalmente basada en un enfoque médico) a un planteamiento educativo o interactivo.

Esta preocupación de los Representantes de la Agencia derivó en un destacado proyecto con 23 países implicados: Austria, las comunidades flamenca y francófona de Bélgica, Chipre, Dinamarca, los estados federales de Alemania, España, Estonia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido (solo Inglaterra), República Checa, Suecia y Suiza.

El presente informe muestra las principales conclusiones de la primera fase del proyecto sobre Evaluación. Se basa en la información aportada por todos los países participantes en torno a normativa y práctica en la evaluación. Dichos informes están disponibles en la página web del proyecto sobre Evaluación: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

Cincuenta expertos en evaluación procedentes de los países participantes han intervenido en las actividades del proyecto hasta ahora. Los datos de contacto de los expertos están disponibles al final de este documento y también en la página web del proyecto sobre Evaluación. Nuestro más sincero agradecimiento por sus contribuciones a los Representantes y Coordinadores nacionales de la Agencia al igual que a Nick Peacey, del Instituto de Educación de Londres, en su calidad de experto externo.

Cor Meijer

Director

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial



1. INTRODUCCIÓN

1.1 El proyecto de la Agencia sobre Evaluación

En 2005, la Agencia comenzó un estudio sobre evaluación en centros ordinarios que tienen inclusión educativa como uno de los mayores proyectos temáticos de los miembros de la Agencia y países observadores.

La intención inicial del proyecto era examinar la evaluación sobre enseñanza-aprendizaje en contextos de inclusión. En principio, el punto de partida fue identificar el paso de un modelo de evaluación de 'base médica' a otro con un enfoque educacional/interactivo que se sustentara en el proceso enseñanza-aprendizaje y que considerara el contexto educativo. La razón de este punto de partida se apoya en la percepción compartida por todos los países de que un enfoque 'médico' de la evaluación incrementa las posibilidades de segregación al incidir en las 'deficiencias' del alumno. Por el contrario un enfoque educativo puede aumentar las posibilidades de inclusión al considerar los valores del alumno y aplicar la información de la evaluación directamente a las estrategias de la enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, posteriores discusiones con los miembros de la Agencia y los países observadores revelaron que este punto de partida necesitaba ser ampliado considerando también los marcos legales y las políticas sobre evaluación que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales y cómo éstos dirigen la práctica de la evaluación de colegios y profesores.

En particular, los debates de los Representantes y Coordinadores de la Agencia mostraron que la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales puede tener diversas intenciones:

- Supervisión del conjunto de los niveles educativos.
- Administración (escolarización del alumno, asignación de fondos, toma de decisiones sobre recursos, etc.)
- Identificación inicial de Necesidades Educativas Especiales.
- Identificación de rendimiento (sumativo o al final del programa de evaluación).
- Informar sobre la toma de decisiones en la enseñanza-



aprendizaje (evaluación formativa/continua).

Hubo un amplio acuerdo entre todos los participantes respecto a que cualquier examen sobre evaluación en la educación de necesidades especiales necesitaba considerar todos estos propósitos potenciales.

El proyecto de la Agencia comenzó en 2005 con la participación en las actividades de la primera fase de 23 países entre miembros y observadores. La meta de esta primera fase era examinar cómo la normativa y la práctica en evaluación pueden contribuir a una enseñanza-aprendizaje eficaz. La pregunta clave fue: ¿Cómo la evaluación en aulas inclusivas puede dar información para la toma de decisiones en cuanto a enfoques, métodos y actuaciones en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la mejor manera posible?

También hubo consenso respecto a que en esta fase del proyecto el estudio de la evaluación sería exclusivamente en la educación Primaria y en los centros inclusivos (colegios y clases de educación ordinaria).

Los objetivos específicos 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 eficaz sobre evaluación y destacar recomendaciones y líneas básicas de evaluación en centros inclusivos.

En cualquier caso, para tener plenamente en cuenta una evaluación que proporcione información sobre la enseñanza-aprendizaje en los centros inclusivos, es necesario para el proyecto considerar específicamente cómo la evaluación se regula por la legislación y la política específica de cada país:

- Evaluación educativa general (p.ej. organización de evaluaciones nacionales para todos los alumnos, no solo para aquellos con necesidades educativas especiales).
- Evaluación inicial y continua de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Escolarización del alumnado, inversiones y partidas presupuestarias.
- Desarrollo de Planes Educativos Individuales u otros enfoques centrados en el alumno.



Se planearon varias actividades para la primera fase del proyecto. Primeramente se realizó una somera revisión de las publicaciones sobre evaluación en centros inclusivos de Primaria en los países no europeos, coordinada por el equipo del proyecto. La documentación revisada (disponible solo en inglés) describe los marcos legislativos de la evaluación, los posibles propósitos de la evaluación y los desarrollos en la práctica de la evaluación.

Las principales actividades se centraron en las aportaciones de los expertos nombrados por cada país participante. Cada uno nombró a dos expertos nacionales, uno especialista en legislación y otro en práctica educativa, para participar en las actividades del proyecto. Sus datos de contacto están al final de este informe.

Los expertos del proyecto asistieron a dos encuentros durante 2005 en los que se acordaron los objetivos, intenciones y parámetros de la primera fase. El encuentro final de esta fase fue en Viena, vinculado a la presidencia austriaca de la Unión Europea. Al seminario asistieron los expertos del proyecto, los Coordinadores Nacionales y un grupo de Representantes nacionales también, así como invitados de Austria. El seminario contó con las aportaciones de representantes del Instituto de Evaluación de Londres y la OCDE. Además de los trabajos expuestos sobre ejemplos prácticos se presentaron los resultados del proyecto.

La actividad más importante del proyecto se centró en la recogida de las disposiciones legales de cada país. Cada uno de los países participantes posee un sistema educativo propio y por ello cada país preparó un detallado informe mostrando la normativa y práctica sobre evaluación en los centros educativos ordinarios. Estos informes fueron preparados por los expertos del proyecto junto con los Coordinadores y los Representantes nacionales.

Los informes de cada país, los documentos revisados de los países no europeos y las ponencias presentadas en el seminario de Viena están disponibles en la página web del proyecto: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

1.2 Resúmenes de los informes de cada país: cobertura y objetivos

Los informes nacionales proporcionan la descripción sobre las diversas normas reguladoras y la práctica de la evaluación, además de una explicación por la que dicha teoría y práctica se ha desarrollado de ese modo característico. Uno de los objetivos primordiales al realizar estos informes era tener una *información clara sobre la teoría y la práctica de la evaluación en cada país en particular* antes de poder examinar y comprender los temas relacionados con la práctica de la evaluación en las aulas inclusivas en Primaria.

Respecto a los aspectos organizativos de la evaluación, los informes abarcan:

- Las descripciones de los sistemas legales sobre evaluación de cada país (generales y específicos de necesidades educativas especiales).
- Descripción de la aplicación de la normativa nacional sobre evaluación.
- Una consideración de los desafíos y tendencias, innovaciones y avances.

En lo referente a la práctica de la evaluación en centros inclusivos, la atención versaba en las buenas prácticas y especialmente:

- Buenas prácticas en metodología e instrumentos para la evaluación.
- Las personas implicadas en la evaluación.
- Temas de enseñanza-aprendizaje.
- Ejemplos de práctica innovadora.

Finalmente, cada informe nacional reflejaba las características de buenas prácticas en evaluación en los centros inclusivos de Primaria y además las características de la teoría y normativa de la evaluación (general y específica de necesidades educativas especiales) que apoyan dichas buenas prácticas.

La finalidad de este informe es resumir la información de índole nacional para:

- Identificar *objetivos y enfoques sobre evaluación* en centros inclusivos (capítulo 2 de este informe).

-
- 
- Identificar *qué tienen en común los países innovadores y qué innovaciones han introducido* respecto a la evaluación que apoya la inclusión (capítulo 3).
 - *Resaltar las recomendaciones europeas* procedentes de las informaciones nacionales. Éstas se presentan en forma de principios sustentadores de la teoría y la práctica de la evaluación que apoyan la inclusión (capítulo 4).

Este informe trata sobre la normativa y la práctica de los países participantes, pero no compara ni evalúa los sistemas de cada país o sus enfoques sobre evaluación.

La finalidad de este informe es proporcionar una fuente útil de información a los legisladores y a los que trabajan en la práctica de la evaluación en centros inclusivos de Primaria. Obviamente atañe a los que trabajan con necesidades educativas especiales y que tienen un interés particular en la normativa y en la práctica que sustenta la inclusión. Además incluye a los legisladores y a los que trabajan en la práctica y que son responsables del desarrollo y la puesta en marcha de la normativa sobre evaluación en centros ordinarios.

Un propósito importante del presente informe es *aumentar la conciencia de aquellos que establecen la normativa en evaluación general sobre evaluación en centros inclusivos de Primaria*, ya que éstos tienen la posibilidad de que sean tenidas en cuenta las características propias de la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la normativa general sobre evaluación.

Para lograr este propósito, es importante clarificar la terminología usada en todo el proyecto y en este informe en particular.

1.3 Definiciones prácticas

Durante el proyecto de la Agencia sobre Evaluación, todas las contribuciones de los expertos, de los coordinadores y de los representantes nacionales han demostrado que hay un riesgo real de que los profesionales que trabajan en el campo internacional no se refieran a las mismas cosas (palabras, conceptos o procedimientos) cuando se habla de evaluación en centros inclusivos de Primaria.



Hay dos razones para esto: la primera es que la palabra inglesa 'assessment' no tiene traducción directa en otros idiomas europeos. En algunos los términos 'evaluation' y 'assessment' son sinónimos. En otras lenguas los términos se emplean para cosas bastantes específicas y muy distintas entre sí.

La segunda razón es que cada país tiene procesos formales y no formales que pueden o no ser denominados evaluación. Estos procedimientos son normalmente el resultado de distintas formas de legislación de la educación general, al igual que la de necesidades educativas especiales. Por ejemplo, en algunos países puede haber dos clases de leyes muy distintas sobre evaluación de todos los alumnos: la primera, la evaluación en la educación general vinculada al currículum nacional y a los programas de estudio, y la segunda, la identificación de necesidades educativas especiales. En otros ejemplos, habría solo un sistema legal para todas las formas de evaluación.

Teniendo en cuenta estos datos, se ha elaborado un conjunto de ideas para acordar una definición práctica de evaluación en centros inclusivos de Primaria.

La documentación de países no europeos (2005) mostró que incluso en los países anglófonos, la terminología y en particular la distinción entre los términos 'assessment' y 'evaluation' no está clara. En el documento se aplicaron las definiciones Keeves/UNESCO (1994): '*assessment*' se refiere a las decisiones y juicios sobre individuos (o en algún caso pequeños grupos) basadas en evidencias; '*evaluation*' se refiere al examen de factores no personales como la organización, los currículos y los métodos de enseñanza. La información sobre evaluación relativa a alumnos individuales podría recogerse para usarse como parte de una evaluación y para contribuir a valorar centros e incluso sistemas, pero esto no alteraría la distinción esencial entre los términos (ver abajo).

Esta descripción general de evaluación supuso uno de los puntos de partida para una definición práctica consensuada y empleada en el proyecto. Esta definición de trabajo también se emplea como base en este informe. Es:

La evaluación se refiere a la forma en que los profesores y otras personas implicadas en la educación sistemática de un alumno recogen y emplean la información sobre los logros alcanzados y/o desarrollados en las distintas áreas de su experiencia educativa (académica, conductual y social).

Esta definición engloba los métodos y procedimientos de todas las posibles formas de evaluación. Además remarca el hecho de que:

- Hay diferentes agentes implicados en la evaluación. Los profesores-tutores, otro personal docente, el personal pedagógico externo, además de los padres y también los alumnos pueden estar potencialmente implicados en los procedimientos de la evaluación. Todos ellos pueden emplear la información de la evaluación de distintas formas.
- La información sobre evaluación no solo concierne al alumno sino también al contexto de aprendizaje (y en ocasiones al ambiente familiar).

Esta definición también señala que el proyecto de la Agencia se dirige especialmente a la evaluación en todos los ámbitos y no a un concepto restringido. La evaluación es entendida en el contexto del proyecto de la Agencia para referirse al punto de vista sobre una completa categoría de factores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de un profesor u otro profesional docente para tomar decisiones sobre los pasos siguientes en su trabajo. Estos factores pueden incluir el contenido del programa, recursos, estrategias de éxito o de aplicación, etc. La información recogida sobre el aprendizaje del alumno a través de la evaluación es uno de los factores principales considerados en el proceso de evaluación, pero no es el único.

En el proyecto se ha considerado y descrito terminología diversa referida a los tipos de evaluación (por ejemplo, continua, formativa, diagnóstica sumativa o comprobación). Todas ellas están recogidas en el Glosario de Términos al final de este informe.

Al versar el proyecto sobre la evaluación en centros inclusivos de Primaria, las áreas finales de acuerdo y clarificación fueron: qué



abarca la Primaria en cada país y qué se entiende por 'centros inclusivos'.

El primer apartado se trató de forma pragmática: los países han descrito la educación Primaria en cada uno de ellos.

El acuerdo sobre qué centros se consideran 'inclusivos' no está tan claro. En otros trabajos de la Agencia (por ejemplo Meijer, 2003) se ha usado una definición operativa para centro inclusivo: ... *aquellos centros inclusivos donde los alumnos con necesidades educativas especiales siguen la mayor parte del currículo en la clase ordinaria al lado de compañeros sin necesidades educativas especiales ...* (pág.9)

En las reuniones con los expertos del proyecto se acordó que un principio guía sería la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994) respecto a la educación inclusiva: *Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en definitiva, la relación costo-eficacia del todo el sistema educativo* (pág. 8).

La gama de centros y los tipos de decisiones que se presentan en los informes enfatizan la enorme dificultad al que existe al comparar las distintas situaciones de cada país. Todos los países están: ... *en diferentes puntos del camino hacia la inclusión señalada en la declaración de Salamanca ...* (Peacey, 2006). La aspiración de este informe es apoyar ese recorrido aportando la información necesaria para el desarrollo de una mayor y más profunda comprensión de la evaluación como sustento del proceso de inclusión.

El término 'inclusión' ha sido en sí mismo un proceso desde que fue inicialmente introducido en educación. Primero, actualmente se entiende que se dirige a un grupo de alumnos con la posibilidad de exclusión, no solo de aquellos con necesidades educativas especiales. Esto significa que mientras que el proyecto de evaluación de la Agencia se centra en alumnos con necesidades educativas especiales, debe reconocerse que los hallazgos pueden contribuir al éxito en educación de un grupo más amplio de alumnos.



Segundo, para muchas personas la presentación del término fue un intento explícito de intercambiar ideas sobre la educación para todos más allá del 'centro ordinario'. En su forma más básica, 'centro ordinario' se puede ver como la coexistencia física en el mismo lugar de alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

Tercero, lo más típico en el uso temprano del término se caracterizó por la creencia de que los alumnos con necesidades educativas especiales debían tener 'acceso al currículo'. Esto conllevaba la idea de que 'el currículo' era una entidad estática y que los alumnos con necesidades educativas especiales requerían diferentes tipos de apoyo para adquirir satisfactoriamente el currículo convencional. El empleo generalizado de 'inclusión' comienza con la propuesta de que los alumnos con necesidades educativas especiales tienen el derecho a un currículo apropiado a sus necesidades y que los sistemas educativos tienen el deber de acogerlos. El currículo no está fijado, sino que se desarrolla hasta alcanzar todas las potencialidades del alumno.

En esta idea hay tres propuestas clave:

1. Un currículo para todos que considere los aprendizajes académicos y sociales. Las metas y las aplicaciones del currículo deben reflejar este doble enfoque.
2. La inclusión es un proceso. Los educadores siempre necesitan dirigir su trabajo hacia la participación educativa de todos los alumnos.
3. Al ser los colegios ordinarios la forma principal de educación para la inmensa mayoría de los alumnos europeos, el concepto 'ordinario' en términos de 'escolarización' de alumnos con necesidades educativas especiales todavía es una parte vital de la inclusión.

En conclusión, el término 'centro inclusivo' tanto en este proyecto como en este informe se refiere a la educación ordinaria en escuelas y clases que:

- Tienen alumnos con y sin necesidades educativas especiales aprendiendo juntos.
- Trabajan para desarrollar un currículo que permita el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.





2. EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En todos los países, la evaluación del aprendizaje de los alumnos no solo tiene diferentes métodos y procedimientos, sino que también tiene muy distintos objetivos. La normativa educativa, así como la práctica en el aula dan como resultado información sobre distintos métodos de evaluación que pueden ser empleados con distintos fines.

En cuanto a los propósitos sobre la información obtenida en la evaluación, ésta no es tan solo lo que un profesor hace en clase para tomar decisiones en el siguiente paso a dar en el programa de aprendizaje de los alumnos. Además puede aplicarse para la administración, la selección, el seguimiento de niveles, el diagnóstico y también como fuente de recursos para los agentes educativos. Diferentes formas de evaluación pueden determinar la escolarización de un alumno y la disponibilidad de recursos.

Una cita del informe nacional de los estados federales de Alemania refleja la situación en la mayoría de los países: *... La evaluación de los progresos de un alumno es un proceso pedagógico; es, además, un acto administrativo que se basa en disposiciones legales.*

Las disposiciones legales generales y específicas de necesidades educativas especiales de un país dictan cuáles son los propósitos y, por tanto, los métodos que emplean los profesores de clases inclusivas para evaluar. En los siguientes apartados se profundiza en las posibles similitudes y diferencias en las intenciones sobre la evaluación en centros inclusivos de Primaria.

2.1 La evaluación en el conjunto de normativas sobre educación

Antes de tratar algunos de los principales hallazgos de los Informes Nacionales, es preciso destacar algunos puntos esenciales sobre legislación educativa general en todos los países.

En primer lugar, los sistemas educativos (normativa y práctica) en cada país se han ido transformando a través del tiempo en contextos muy específicos y son, por tanto, exclusivos. De la misma manera, aunque existen similitudes en los enfoques y objetivos, los sistemas de evaluación en cada país son únicos. La normativa y la práctica



sobre evaluación en un país es el resultado del desarrollo legislativo al igual que del entendimiento y la concepción del proceso de la enseñanza-aprendizaje.¹

En segundo lugar, los sistemas sobre evaluación en centros inclusivos están imbricados en los marcos legales educativos generales de cada país tanto como en los de necesidades educativas especiales. Se necesita examinar los aspectos de la evaluación tanto en las normativas generales como en las de necesidades educativas especiales para tener una comprensión global de cómo la evaluación puede incidir en la enseñanza-aprendizaje en los centros inclusivos.

En tercer lugar, las definiciones y lo que se entiende por necesidades educativas especiales varía mucho de un país a otro. No existe un consenso entre países sobre términos como discapacidad, necesidades especiales o incapacidad. Estas diferencias son más patentes en la administración, la financiación y los procesos reguladores que en las diferencias en los tipos de necesidades educativas especiales en cada país (Meijer, 2003). El enfoque empleado aquí es el de considerar los temas comunes sobre evaluación en centros inclusivos, con el conocimiento de que hay diferentes definiciones y perspectivas en la práctica de la educación de necesidades especiales.

Finalmente cabe decir, en todos los países la educación inclusiva no es un fenómeno estático. Ha ido evolucionando de distintas maneras y continúa haciéndolo. Las concepciones sobre la teoría y práctica en educación inclusiva está en permanente cambio en todos los países. Estos cambios también inciden en las demandas sobre los sistemas de evaluación en centros inclusivos y la práctica usual de ésta necesita ser considerada en el marco más amplio de las reformas educativas acontecidas en estos países.

Los siguientes Estados se encuentran en proceso de revisión y

¹Para más información se recomienda la lectura de los informes nacionales en el proyecto sobre Evaluación www.european-agency.org/site/themes/assessment. También se aconsejan las Panorámicas Nacionales en las páginas que cada país tiene en la web de la Agencia: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html



cambio de su legislación para adaptarla a una educación inclusiva con una incidencia especial en los procesos evaluativos: Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Francia, Italia, Holanda, Lituania, España y Suiza (especialmente en nuevas estrategias de financiación de las necesidades educativas especiales).

Como resultado de los cambios recientes en legislación en educación inclusiva la comunidad francófona de Bélgica está actualmente aplicando 'proyectos piloto' y la comunidad flamenca está en proceso de cambio de su política sobre educación inclusiva, basándose en el conocimiento y las experiencias de los proyectos piloto. Austria, la República Checa, los estados federales de Alemania y Hungría están preparando la aplicación de nuevas estrategias y normativas respecto a los sistemas de calidad y al control de la educación. Estas actuaciones incidirán en la inclusión y en la evaluación en centros inclusivos particularmente en los modelos educativos nacionales en evaluación y control.

Los factores abajo señalados inciden en la forma en la que se ha desarrollado la teoría y la práctica sobre evaluación en cada país. Esto significa que pueden apreciarse diferencias evidentes en la manera en la que cada país enfoca las siguientes cuestiones sobre evaluación:

- ¿Por qué se evalúa a los alumnos?
- ¿Quién emplea la información obtenida de la evaluación?
- ¿Quién lleva a cabo la evaluación y quién más está involucrado?
- ¿Qué se evalúa?
- ¿Cómo se evalúa a los alumnos?
- ¿Con qué se comparan los resultados de la evaluación?

Estas preguntas están relacionadas con los propósitos que los procesos evaluativos pueden tener. Perspectivas distintas sobre las intenciones básicas en la información recabada en la evaluación conducirá a respuestas muy distintas a las preguntas anteriores.

Todos los países emplean de forma distinta la información de la evaluación de los alumnos en los centros inclusivos. Los países pueden tener procesos de evaluación general que apliquen a todos los alumnos y centrados en comparar sus logros y el seguimiento del conjunto de los niveles educativos. Todos los países tienen además procedimientos específicos de evaluación individual que se centran



en identificar la naturaleza exacta de la necesidad especial e informar sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje. De diferentes formas, hay una interrelación entre estos tipos de evaluación en todos los países.

En los siguientes apartados, se describen los principales propósitos de la evaluación en los centros inclusivos de los países. Una visión general de los distintos objetivos de la evaluación en los centros inclusivos como determinante de la política educativa de los países se presenta en el Anexo al final de este informe.

2.2 La evaluación empleada para identificar necesidades educativas especiales

Mientras que hay diferencias evidentes en la forma de recoger y usar la información en cada país, en todos ellos se reconoce la necesidad de identificar con precisión las necesidades educativas de un alumno en particular. Todos los países tienen procedimientos legales para la identificación de necesidades educativas especiales de los alumnos que están experimentando dificultades. Sin embargo, la manera de cómo se concretan estas necesidades difiere y cada país tiene su propio conjunto de procedimientos iniciales para ello.

La evaluación inicial de alumnos con posibilidad de tener necesidades educativas especiales puede atender a dos propósitos:

- La identificación vinculada a la decisión inicial de reconocer a un alumno con necesidades educativas que requiere unos apoyos y unos recursos adicionales para su aprendizaje.
- Informar de los programas de aprendizaje en los que la evaluación esté centrada en remarcar los progresos y las dificultades que el alumno puede tener en diversas áreas de su experiencia educativa. Esta clase de información se usa a menudo de un modo formativo (quizá como punto de partida para Planes Individuales Educativos o similares) y no solo como una mera evaluación de referencia.

Aunque de diferentes formas, la mayoría de los países tienen planteamientos 'graduados' para identificar a un alumno con necesidades educativas especiales. Puede haber fases claramente definidas en el proceso que comienzan en la clase ordinaria donde los profesores señalan y detectan las dificultades, luego se implica a



otros especialistas de la escuela y finalmente se buscan los servicios de especialistas externos.

Esta secuencia de recogida de información sobre los progresos y dificultades de un alumno que va detallándose progresivamente y especializándose cada vez más, está unida a la implicación de los profesionales que proceden de diversos campos (de la salud, de lo social, de lo psicológico) y pueden conllevar diferentes tipos de evaluación (a menudo pruebas diagnósticas) que presentan rasgos concretos sobre el funcionamiento del alumno en diversas áreas. En todos los países, en un grado u otro, los equipos multidisciplinares están implicados en la evaluación vinculada a la identificación inicial de necesidades educativas especiales.

En todos los países se aplica la evaluación con el propósito de identificar inicialmente necesidades educativas especiales en todos los centros, inclusivos y segregadores. Sin embargo, los alumnos con necesidades educativas especiales en centros inclusivos pueden ser incluidos también en procedimientos de evaluación en los que los alumnos de centros segregadores pueden estar o no. Se describen seguidamente.

2.3 Evaluación para informar sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje

De una u otra manera, todos los países plantean una evaluación continua y formativa, que normalmente está vinculada a los programas de enseñanza-aprendizaje.

En los centros inclusivos, la evaluación continua:

- Está directamente vinculada a los programas de aprendizaje que siguen todos los alumnos (con y sin necesidades educativas especiales).
- Puede o no tener elementos sumativos ligados a puntos estratégicos de los programas de aprendizaje.
- En los países en los que existe un currículo nacional bien definido, la evaluación continua, formativa, está estrechamente ligada a los objetivos del currículo de todos los alumnos. Las instrucciones nacionales para la evaluación pueden decir lo que es evaluado y cómo es evaluado. En los países que usan esta propuesta, un aspecto clave es que el desarrollo y la aplicación



de la evaluación es responsabilidad principal de los profesores y colegios ordinarios. Este hecho encaja con el propósito de esta clase de evaluación, informar sobre las decisiones a tomar sobre los pasos siguientes en el aprendizaje individual del alumno.

Los métodos de evaluación empleados son a menudo los mismos en términos de planteamientos (contenido del área a evaluar) y procesos (métodos) para todos los alumnos, y por eso los países destacan tres elementos principales en relación a la evaluación del aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales:

- La necesidad de encontrar una evaluación inicial de alumnos con necesidades educativas especiales unida a los objetivos del currículo.
- Unir los objetivos del currículo y los esquemas de evaluación a los Planes Individuales Educativos o a otros instrumentos similares o propuestas.
- Modificar o adaptar los métodos de evaluación en las clases ordinarias para detectar las necesidades de los alumnos con dificultades y carencias específicas.

Para que la evaluación continua en centros inclusivos sea más eficaz, es importante que los profesores-tutores de educación ordinaria tengan el acceso a los especialistas multidisciplinares y su apoyo si fuera preciso.

2.4 La evaluación para comparar el progreso de los alumnos

Para algunos países, lo fundamental de los procesos de evaluación para todos los alumnos en centros inclusivos está en describir los logros en el aprendizaje en un momento puntual de la experiencia educativa del alumno. Esto conlleva muy a menudo la forma de evaluación escolar sumativa unida a:

- 'Informe final' para padres y otras partes interesadas.
- Adjudicación de calificaciones ligadas a los logros en el aprendizaje.

La evaluación sumativa resume los logros del alumno a través de un conjunto de actividades durante un periodo de tiempo, por ejemplo un año escolar. El propósito de la evaluación sumativa es o comparar los logros actuales de un alumno con los previos, o comparar los logros individuales de un alumno con los de sus



compañeros.

Comparar la información del grupo de alumnos puede dar información sobre el progreso relativo de un individuo, pero también puede ser usado para propósitos más amplios tales como evaluar los objetivos alcanzados u otros tipos particulares de programas educativos.

Esta forma y propósito de evaluación es a menudo con la que los padres y la mayoría de la sociedad están más familiarizados.

La evaluación sumativa puede usarse como base para la toma de decisiones cruciales en la escolarización de un alumno. En algunos países, esto puede implicar la posibilidad de que un alumno repita un año escolar o las decisiones de que algunos alumnos sean derivados a especialistas en necesidades educativas especiales.

La evaluación sumativa identifica los logros y dificultades en relación a objetivos específicos, pero no siempre proporciona una retroalimentación formativa que pueda emplearse para orientar futuros programas de enseñanza-aprendizaje.

Vincular los requisitos de la evaluación sumativa a los objetivos de un Plan Educativo Individual (IEP) es uno de los puntos a tener en cuenta por los profesores en los centros inclusivos. La siguiente consideración es cómo la evaluación sumativa marca o gradúa los sistemas de trabajo que se pueden modificar para acomodarse a las necesidades de los alumnos con necesidades y dificultades específicas.

2.5 La evaluación empleada en el seguimiento de los niveles de enseñanza

Para un creciente número de países, el enfoque de los procesos de evaluación está en el análisis de los objetivos comunes alcanzados (niveles) con el fin de conseguir el progreso y aprendizaje de todos los alumnos. Hay un progresivo cambio de considerar la evaluación dirigida solo a las necesidades de un alumno individual hacia una evaluación dirigida a las necesidades de un grupo de alumnos. A menudo esto es un movimiento iniciado desde la norma y unido a la evaluación de niveles en el marco del sistema educativo.



Lo anterior es una forma de evaluación sumativa, ya que la información se recoge en un punto estratégico en relación a un programa nacional de estudio. El propósito esencial de la evaluación de los niveles educativos está a menudo relacionado con una intención política de elevar los logros de los alumnos de todas las habilidades y de mejorar la eficacia y la responsabilidad de los colegios. Asesorar y seguir los progresos del alumno parece ser una herramienta clave en la toma de decisiones a la hora de alcanzar estos objetivos.

Los alumnos hacen baterías de evaluaciones o pruebas que han sido 'convertidas en modelo' por lo que la valoración corresponde a los objetivos nacionales y tiene un alto grado de fiabilidad. Los resultados de una evaluación individual son frecuentemente cotejados y los gobiernos nacionales y regionales, los directores de colegios y los profesores, emplean los resultados para evaluar los niveles tanto de individuos como de grupos.

Con este tipo de evaluación los alumnos son valorados para ver hasta dónde han alcanzado los niveles comunes de aprendizaje, más que para ver lo que han conseguido y cuáles pueden ser los próximos pasos para su aprendizaje (como ocurre con la evaluación continua, formativa). Esta clase de evaluación no informa necesariamente de la enseñanza-aprendizaje. Los países que la utilizan tienden a vincular las pruebas establecidas al desarrollo y aplicación por parte de colegios y profesores de la evaluación continua.

En el marco inclusivo el derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales a ser incluidos en las pruebas nacionales y cómo estas pruebas se modifican para acomodarse a las necesidades de estos alumnos son objetivos a desarrollar por todos los países.

2.6 Resumen

El objeto de este capítulo ha sido describir los principales propósitos de la evaluación en los centros inclusivos de los países participantes en el proyecto de la Agencia. No es posible agrupar simplemente los sistemas nacionales de evaluación basándose en para qué emplean la evaluación (en un grado u otro todos los países evalúan con las



finalidades descritas arriba). Sin embargo, se aprecia que los distintos sistemas nacionales se caracterizan por enfoques que desarrollan la evaluación en respuesta a las demandas específicas de información.

Aunque aquí no es posible decir por qué estas finalidades son necesarias o no en cada país (se remite a los lectores a los informes nacionales para este tipo específico de debate), sin embargo sí se puede decir que mientras los enfoques y los propósitos de la evaluación no son estáticos, la mayoría de las normativas y las prácticas parecen estar sobre todo dirigidas, con un determinado propósito más que con otro, a la compilación de información.

Los objetivos nacionales pueden tener mayor repercusión en un alumno con necesidades educativas especiales en un centro inclusivo. Estas distintas formas de evaluación pueden ser consideradas como las define Madaus (1988) '*high stakes assessment*' ('evaluación de altos niveles de exigencia'). Estas consisten en pruebas y procedimientos que dan información recogida de entre alumnos, padres, profesores, agentes educativos o público en general y que se emplean para tomar decisiones importantes que incidirán inmediata y directamente en las experiencias educativas presentes y futuras de los alumnos.

Un ejemplo de *high stakes assessment* ('evaluación de altos niveles de exigencia') es la evaluación nacional anual de los alumnos en el Reino Unido (Inglaterra). La reputación y las carreras de los directores pueden depender de los resultados de esta evaluación que se publican en los periódicos, de modo que los padres y el público pueden comparar los resultados entre escuelas. Esto confiere al sistema de evaluación una gran influencia en la determinación de la política educativa nacional, regional y escolar a seguir.

Los cuatro fines de la evaluación descritos en las secciones previas son potencialmente 'altos niveles de exigencia', ya que la información generada es empleada por los países de diferentes maneras para tomar importantes decisiones sobre el futuro de sus alumnos y, posiblemente también de los profesores y del propio sistema educativo.



La información extraída de los distintos fines se usa para plantear otras opciones y otros problemas y contenidos. Actualmente, todos los países están haciendo frente a una serie de retos respecto a sus normativas y prácticas de evaluación en centros inclusivos de Primaria. Estos retos y cómo serán abordados es el objeto del próximo capítulo.



3. RETOS E INNOVACIONES EN LA EVALUACIÓN

Los principales temas a los que los países están haciendo frente sobre sus normativas y prácticas sobre evaluación en colegios inclusivos de Primaria se perciben como resultado del cambio de ideas en cuanto a los fines de la evaluación y en cómo la información extraída puede y debe ser empleada. Todos los países integrantes del proyecto están estudiando cómo ampliar su sistema de evaluación:

- Aportando datos que puedan usarse como información para los que toman decisiones en cuanto a legislación educativa.
- Que los resultados positivos o negativos tengan consecuencias para los alumnos individualmente (esto es, son o no procedimientos de '*altos niveles de exigencia*').
- Apoyando la inclusión o perpetuando la segregación.

Estos elementos obligan a los países a considerar cuál ha de ser el principal centro de interés de sus sistemas y planteamientos sobre evaluación. A pesar de las diferencias en los enfoques y el uso actual de la evaluación, todos los países parecen estar debatiendo sobre tres puntos comunes:

1. Aumentar los progresos de todos los alumnos (incluidos los que tienen necesidades educativas especiales) empleando la información de la evaluación de forma eficaz.
2. Desplazar el punto de mira de la evaluación de necesidades educativas desde la identificación inicial vinculada al diagnóstico y a la provisión de recursos, a menudo realizada por personas ajenas al centro, hacia una evaluación continua dirigida por los profesores-tutores y que trata de la enseñanza-aprendizaje.
3. Desarrollar sistemas eficaces de evaluación continua formativa en los colegios ordinarios. Dar a los centros y a los profesores los instrumentos oportunos para responsabilizarse de la evaluación del aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales e incluso para identificar (inicialmente) las necesidades especiales de otros alumnos.

Estos tres aspectos suponen los principales retos de todos los países en cuanto a legislación y práctica.

En todos los países, teóricos y prácticos de la educación tienden a desarrollar estrategias que dirijan eficazmente estos aspectos. Los



ejemplos de innovación en normativa y práctica es evidente. Estas innovaciones pueden considerarse como ejemplos de buenas prácticas tanto en la política como en la práctica educativa.

En los siguientes apartados, se describen brevemente los principales puntos que rodean estos *retos*. Se presentan en forma de preguntas que se hacen los países.

Cómo los países hacen frente a estas preguntas se presenta en forma de ejemplos específicos de cada informe nacional sobre *innovaciones* en la teoría y la práctica de la evaluación. Estas áreas de innovación se indican por medio de cuadros de texto.

Ha de señalarse que los ejemplos sobre innovación presentados han sido seleccionados para ilustrar el desarrollo de un cierto número de países (para ejemplos más específicos de cómo los países afrontan estos puntos se remite a los lectores a los informes nacionales respectivos).

3.1 Empleo de la información de la evaluación para supervisar los niveles de enseñanza

Todos los países contemplan la posibilidad de elaborar y emplear la evaluación de objetivos comunes (niveles) para todos los alumnos. Partiendo de esta base, los alumnos realizan pruebas y evaluaciones externas cuyos resultados son empleados por los profesores o los directores, y, principalmente, por los responsables de la política educativa para evaluar el conjunto de niveles.

En algunos países dicho enfoque está bien establecido. El informe nacional de Reino Unido (Inglaterra) remarca la intención que subyace detrás de los patrones nacionales sobre evaluación: *Toda la evaluación en Inglaterra debe ser considerada en el contexto de las prioridades del gobierno de mejorar tanto los objetivos-niveles como los centros. Estas prioridades son aplicables a todos los alumnos de todas las capacidades.*

Usar la información de la evaluación de los alumnos individualmente (incluidos aquellos que tienen necesidades educativas especiales) para supervisar y mejorar los niveles educativos, es un área a tener en cuenta y que presenta un mayor reto para todo los países.



Aunque el enfoque es solo para educación Primaria, los probables efectos internacionales de los estudios comparativos de los niveles nacionales no pueden ignorarse (los más notables: los estudios de PISA para la OCDE www.pisa.oecd.org). Hay un incremento de la presión para aumentar la responsabilidad en educación (en los niveles nacionales, regionales e incluso escolares) de la mano de un incremento en el énfasis de usar la información del desarrollo académico de un alumno como factor clave en la toma de decisiones sobre normativa educativa.

Retos

Al hacer frente a estos retos hay un número de cuestiones críticas que los teóricos y prácticos tienen que tener en cuenta en relación a las políticas y prácticas nacionales sobre evaluación:

- ¿En qué grado deberían estar ligadas la responsabilidad de los '*altos niveles de exigencia*' y la evaluación de los alumnos? ¿Cómo deberían los agentes educativos usar la información de la evaluación estandarizada a la hora de tomar decisiones sobre la calidad del sistema educativo y de sus componentes? ¿Cómo se usa para tomar decisiones cruciales que afectan al futuro de los centros, a los programas de enseñanza, a los profesores y, en algunos casos a los propios alumnos?
- ¿Cuáles son los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales de ser incluidos en las pruebas nacionales? ¿Tienen todos los alumnos los mismos derechos de ser evaluados en los centros ordinarios?
- ¿Incluyen estos derechos el de ser evaluado con métodos apropiados que tengan en consideración las necesidades educativas especiales? ¿Cómo son modificadas las pruebas nacionales para romper barreras en la evaluación de alumnos con distintos tipos de necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo en un marco inclusivo se puede emplear la información de la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales del mejor modo posible? ¿Cómo pueden tenerse en cuenta los progresos relativos de los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Cómo evitar el peligro de las clasificaciones y graduaciones entre alumnos, colegios e, incluso, regiones?

El informe de Reino Unido (Inglaterra) sugiere cuando hay un

enfoque modelo de la evaluación, existen ... *peligros para los alumnos con necesidades educativas especiales* ... que se han de señalar. El informe de Suecia sugiere que debería haber un: ... *compromiso entre la toma de decisiones y las condiciones y oportunidades de los colegios locales* ...

Innovaciones

Desde el examen de los Informes Nacionales, un número de innovaciones en política y práctica evidencian los retos y los elementos asociados al uso de la información de la evaluación para hacer un seguimiento de los modelos educativos. Estas innovaciones, además de un número de ejemplos de cómo se aplican en los países son presentados seguidamente.

El acceso a la educación de calidad como un derecho para todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

Asegurar la calidad en la educación para todos los alumnos con necesidades educativas especiales, estableciendo los derechos en la normativa educativa, es un área de desarrollo e innovación para una serie de países. En Reino Unido (Inglaterra) la agenda 'Cada Niño Cuenta' se centra en los progresos de los alumnos y requiere de los colegios la consideración de los factores que cuentan para detectar las necesidades de todos los alumnos. En Islandia, hay una evaluación estandarizada (empleada con propósito formativo) basada en los objetivos del currículo nacional. Esto lleva a amplios debates sobre la calidad y el seguimiento de los 'modelos de inclusión' en los colegios.

Para Hungría, hacer un seguimiento de los niveles da información del debate acerca de los derechos de todos los alumnos a una educación de calidad. Tienden a emplear la información de la evaluación ligada a unos niveles nacionales que aseguren dichos derechos.

El seguimiento de los niveles como uno de los centros de interés de las normativas nacionales sobre evaluación, pero no el único.

Para un creciente número de países, la información de la evaluación usada para el seguimiento de los niveles educativos se considera un elemento más de la normativa sobre evaluación, más que como el único. En Islandia, la normativa es clara y propone que la evaluación ha de ser principalmente formativa para todos los alumnos, además de complementar la normativa sobre el seguimiento de los niveles educativos nacionales. Esto se sustenta en la normativa que regula la evaluación continua en los colegios ordinarios en cada comunidad o región.

Dinamarca está actualmente presentando un 'sistema dirigido de rendimiento' de evaluación con pruebas nacionales y una evaluación sumativa que se emplean para el seguimiento de los niveles educativos. Sin embargo, la presentación de este sistema está claramente asociada a: *... una evaluación formativa como el instrumento esencial para asegurar la calidad ...*

En Austria, el Ministerio de Educación ha decidido no incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales en las pruebas nacionales, pero sí definir 'los niveles para la educación en necesidades educativas especiales' que atiendan al entorno y a los procesos para mejorar la calidad. Un grupo de expertos está preparando las directrices que definan los niveles en los centros inclusivos, el uso de los Planes Educativos Individuales como instrumento de evaluación y de garantía de calidad, la reorganización de la evaluación inicial de necesidades educativas especiales, la introducción de una mayor flexibilidad en la financiación de las necesidades educativas especiales y el replanteamiento de los roles profesionales vinculados a las oportunidades de formación continua de los profesores.

Asegurar el derecho de todos los alumnos a participar en las pruebas nacionales.

El reconocimiento del derecho de todos los alumnos a participar en los procesos nacionales de evaluación es evidente en la mayoría de los países que tienen o están introduciendo tales sistemas. Este reconocimiento está ligado a estrategias bien definidas que aseguren:

- Una evaluación estandarizada accesible a los alumnos con



- necesidades educativas especiales.
- Unos procedimientos nacionales de evaluación válidos cuyo objetivo sea la inclusión más que el fomento de la segregación, que hace hincapié en las debilidades y aumenta el etiquetado de los alumnos.

Un tema a desarrollar por todos los países es el concepto de 'evaluación universal' donde todas las pruebas y procedimientos de evaluación se elaboran y diseñan para ser totalmente accesibles.

Una evaluación adaptada como parte integral del nuevo sistema a elaborar se está desarrollando en la República Checa y Dinamarca. En el Reino Unido (Inglaterra), se ha puesto en práctica una evaluación modificada para alumnos con necesidades educativas especiales por un periodo de tiempo. Un ejemplo de esto son las escalas 'P', que proporcionan pruebas graduadas específicas de evaluación para alumnos con dificultades de aprendizaje que no pueden alcanzar los objetivos mínimos del currículo nacional.

Centrarse en los resultados de las evaluaciones nacionales.

Para algunos países, la innovación se centra en los procesos de evaluación. Un ejemplo de esto lo presenta Letonia, donde la evaluación se dirige hacia la habilidad en la resolución de problemas y no a la memorización de información o hechos.

En Portugal, las evaluaciones nacionales se vinculan al criterio empleado para evaluar el aprendizaje de competencias. La intención es que todos los profesores deberían entender claramente qué, cómo y cuándo evaluar y ser capaces de emplear los resultados de la evaluación nacional con propósitos formativos.

Sin embargo, un objetivo constante para una serie de países es que la evaluación de ámbito nacional no sea empleada para comparar alumnos, profesores, colegios y/o regiones. Francia es un claro ejemplo de aproximación a este propósito. Incluso si la información de la evaluación de un alumno en particular se refiere a los 'protocolos de evaluación nacional', los resultados no han de ... *animar a los padres a comparar colegios ... [y] no están relacionados*

con la distribución de recursos.

Usar la información de la evaluación de ámbito nacional para dar cuenta de la planificación educativa de cada alumno.

Esta área de innovación es a la que quieren llegar todos los países con sistemas nacionales de evaluación. Dicha área se percibe como diseño esencial de la intención educativa subyacente. Esto es, la información de la evaluación nacional se debe usar para mejorar la educación de cada alumno.

El Informe Nacional de Suecia destaca un dilema planteado por una serie de países: *cómo compaginar ... la información de la evaluación para apoyar el desarrollo del alumno y el interés público de la información sobre la mejora de la escuela.*

En Islandia, una estrategia para emplear la evaluación de ámbito nacional en la toma de decisiones sobre educación de un alumno en particular, es la de examinar esta información contrastada con los indicadores demográficos. Las normativas locales sobre financiación y recursos se revisan y valoran en este proceso.

Se puede observar al revisar la información presentada en los Informes Nacionales, que al aplicar las innovaciones descritas abajo, los países están más capacitados para lograr el propósito de emplear la información de la evaluación nacional para la mejora de la experiencia educativa de todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

3.2. Emplear la evaluación inicial de necesidades educativas especiales para dar cuenta del proceso de la enseñanza-aprendizaje

Todos los países se enfrentan al reto de asegurar que la evaluación inicial de necesidades educativas especiales informará sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Esencialmente, esto implica un movimiento desde el enfoque del modelo médico del 'diagnóstico' de necesidades educativas especiales (sobre déficits), hacia un enfoque educativo en el que las necesidades de aprendizaje se



basen en una mayor responsabilidad del profesor de la escuela ordinaria respecto a la evaluación inicial y continua.

En todos los países, los equipos multidisciplinares de especialistas (sanitario, social y/o psicológico) están implicados en la identificación inicial y en el diagnóstico de las necesidades de los alumnos. Esto conduce a algunos países a tomar decisiones acerca de recursos y escolarización de alumnos y centros.

Desafíos

El cambio en el enfoque de la evaluación inicial desde poner etiquetas a los alumnos como resultado de un diagnóstico hacia una evaluación que informe sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje, da lugar a las siguientes preguntas que los países deberían tener en cuenta:

- ¿Los sistemas educativos que se encaminan hacia la evaluación inicial de necesidades educativas especiales y no otros tipos de evaluación presentan altos niveles de segregación? ¿Centrarse en el diagnóstico y la identificación de necesidades educativas especiales incrementa el número de alumnos a los que se les ha puesto etiquetas?
- ¿Cómo se pueden desarrollar procedimientos de evaluación justos y objetivos que den como resultado un mínimo de alumnos etiquetados y que no aumente el número de alumnos de educación especial?
- ¿Cómo puede evitarse que la evaluación inicial de necesidades educativas especiales sea un 'alto nivel de exigencia'? ¿Cuáles son las consecuencias de vincular directamente la evaluación 'oficial' a la provisión de recursos? Si una evaluación de necesidades está vinculada directamente a los recursos, ¿qué estrategias se pide a los colegios, a los profesores y a los padres ante la demanda de evaluación?
- ¿Cómo debería reevaluarse la relación entre la financiación o provisión de recursos y el diagnóstico? ¿Cómo pueden evitarse los prejuicios y la subjetividad a la hora de evaluar desde un punto de vista de recursos y escolarización? ¿Cómo pueden dirigirse los intereses creados de algunos implicados para que prevalezca el sistema de evaluación enfocado en la detección?
- ¿Cuál es la correcta relación entre la evaluación centrada en el aprendizaje educativo y el diagnóstico médico? ¿Pueden los

avances médicos incrementar la información sobre el aprendizaje?

- ¿Cómo gestionar de la mejor manera posible la identificación inicial de necesidades que implica a profesionales multidisciplinares? ¿Quién es el responsable último del conjunto de la evaluación? ¿Quién asegura la utilidad de la información de la evaluación desde una perspectiva educativa? ¿Quién asegura que la evaluación continua del aprendizaje de los alumnos emplee enfoques específicos de necesidades educativas especiales (basados en técnicas e instrumentos especializados, profesores especialistas, el apoyo de los directivos y los Planes Educativos Individuales)?
- ¿Cómo la evaluación puede informar cuando las necesidades especiales de un alumno son el resultado de factores escolares y no del propio alumno? ¿Cómo los factores que mejoran la escuela dan cuenta de la evaluación inicial de necesidades individuales? ¿Cómo considerar el entorno escolar, el hogar y otros factores ambientales y no solo la evaluación centrada en el alumno?

Innovaciones

Los Informes Nacionales destacan las áreas de innovación en la política y la práctica sobre evaluación.

Los cambios en la percepción del papel y la función de la evaluación inicial de necesidades educativas especiales.

Una serie de países muestran el cambio de perspectiva en la evaluación inicial de necesidades como un área de desarrollo e innovación. Se señalan dos aspectos claves.

El primero fue establecido por Francia con la sugerencia de que la evaluación inicial tenía que tener una clara intención de apoyo al alumno en un centro ordinario, más que una tendencia a evaluar respondiendo a la pregunta de qué otros recursos puede necesitar este. Holanda desarrolla este punto: ... *los equipos de evaluación no deberían tener como objetivo extensas descripciones de las deficiencias del alumno como producto final de la evaluación, sino*

enfocar, desde el principio, la evaluación en la perspectiva de toma de decisiones para los profesores.

El informe de Holanda señala la segunda área principal de innovación en torno a la que se trabaja en una serie de países, la evaluación inicial de necesidades debería centrarse en decisiones sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje, evitando una innecesaria 'categorización' de los alumnos. Si se aceptara un cambio en este tipo de evaluación, su información no se utilizaría solamente para una toma de decisiones oficial, pero: ... *los padres, los alumnos y los profesores son los 'clientes' de los resultados de la evaluación ...*

Los cambios en la percepción del papel de la identificación inicial de necesidades están estrechamente relacionados con el vínculo entre evaluación inicial y provisión de recursos. Esto podría ser una futura línea de debate e innovación para todos los países.

El apoyo y los recursos para hacer frente a las necesidades educativas especiales de un alumno no dependen solamente de un diagnóstico 'formal' y de la decisión que se haya tomado en la 'identificación'.

La unión entre identificación inicial de necesidades que conlleva alguna 'decisión oficial' sobre el apoyo del alumno es un hecho a considerar por todos los países. Estonia y el Reino Unido (Inglaterra) son dos ejemplos donde el apoyo para atender las necesidades de ciertos alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias no depende necesariamente de ninguna decisión oficial que se base en una evaluación multidisciplinar. Otras vías de apoyo se abren a las escuelas respecto a la financiación y las estructuras para los centros ordinarios.

Las innovaciones en esta área generalmente radican en los cambios de las normativas sobre necesidades educativas especiales. Los ejemplos de innovación en la aplicación y el uso de la información de la identificación inicial que se muestra abajo, se pueden considerar como ejemplos de buenas prácticas en las que se pueden basar las decisiones en los cambios de políticas.

Los profesionales multidisciplinares, junto con los profesores, los padres y los alumnos del centro ordinario, trabajan en equipo en la evaluación inicial.

Los cambios en la percepción de para qué sirve la evaluación inicial de necesidades, están unidos necesariamente al debate sobre quién dirige dicha evaluación. Todos los países se encaminan hacia una evaluación inicial de necesidades dirigida por los equipos que elaboran los 'altos niveles de exigencia' de evaluación. El papel de los padres es esencial en este proceso, pero la implicación de los mismos alumnos, los profesores-tutores, así como los especialistas de diferentes disciplinas y entornos profesionales (incluyendo servicios de salud, sociales y psicológicos) son tenidos en cuenta también.

En Suiza los equipos 'interdisciplinares' que implican a los padres y a los alumnos se ven como el camino para lograr un enfoque 'contextual' en el momento de evaluar las necesidades de un alumno. Esta área de innovación se desarrolla en el informe de Holanda: ... *Los profesores se ven como expertos en educación, los padres como expertos 'comunicadores' y los alumnos también se ven como elementos importantes en una evaluación. Todos ellos proporcionan una importante información y pueden así funcionar como coasesores en todos los estadios de la evaluación.*

En España, donde los equipos multidisciplinares comparten los mismos criterios en su trabajo de evaluación, incluso aunque utilicen distintos instrumentos y perspectivas teóricas, se destaca la necesidad de asegurar un punto de vista consensuado sobre el enfoque educativo de la evaluación.

La evaluación inicial debería conducir a informar sobre la preparación de un Plan Educativo Individual o similar.

Las áreas de innovación destacadas anteriormente apuntan a un cambio en los tipos de información que la identificación inicial de necesidades produce. En la mayoría de los países, hay un desplazamiento de la evaluación que sirve para el diagnóstico hacia una serie de recomendaciones para el proceso de la enseñanza y el



aprendizaje. En Francia, la política relativa a la identificación inicial de necesidades establece que la evaluación debería identificar los puntos fuertes y las necesidades así como los déficits y debería apuntar a informar sobre un Plan Educativo Individual o un programa de aprendizaje similar para el alumno.

Los informes de Chipre, Italia, Holanda y Portugal subrayan la necesidad de que la evaluación sea contextual y esto lleva a conclusiones y recomendaciones para acciones concretas. Un aspecto que se desarrolla en España es el concerniente al seguimiento del trabajo de los equipos multidisciplinares implicados en el proceso de evaluación en los centros y ver cómo sus recomendaciones son tenidas en cuenta en los Planes Educativos Individuales.

Este aspecto destaca la necesidad de vincular la evaluación inicial a la continua. Estos dos procedimientos están necesariamente interconectados y deberían informar el uno al otro. El informe de Islandia clarifica este punto: *... la evaluación formal elaborada por médicos y psicólogos es importante, pero para mayor eficacia lo es más llenar el vacío existente entre las conclusiones de la evaluación y la práctica de la enseñanza u otra labor escolar.*

El proceso de elaboración de un Plan Educativo Individual puede llegar a estar muy lejos de la evaluación realizada en el centro ordinario. Esto ha llevado a algunos gobiernos como el del Reino Unido (Inglaterra) a apoyar medidas que llevan la planificación individual de necesidades educativas para todos los alumnos.

3.3 Desarrollo de políticas de evaluación y procedimientos que promueven la evaluación continua

La evaluación continua, formativa, que directamente informa de la toma de decisiones en el proceso de la enseñanza-aprendizaje se utiliza en las escuelas de un modo u otro por casi todos los países. En el centro ordinario, la evaluación que informa del proceso de la enseñanza-aprendizaje se vincula a menudo al currículum escolar o a programas de aprendizaje que todos los alumnos (con y sin necesidades educativas especiales) siguen. Por lo tanto, un enfoque así se puede considerar inclusivo en la práctica, ya que los métodos e instrumentos de evaluación no son 'especializados', sino que, a

menudo, son iguales en términos de enfoque y procesos para todos los alumnos.

Desafíos

Al examinar los informes de los países parece que un desafío clave para estos no es necesariamente cómo llevar a cabo una evaluación continua que informe de la enseñanza-aprendizaje en la práctica, sino cómo apoyar esta práctica y las directrices que promueven la evaluación continua.

En lo que se refiere a este desafío, son evidentes las siguientes preguntas:

- ¿Todos los alumnos de escuelas ordinarias tienen derecho a una evaluación continua? ¿Los alumnos con necesidades educativas especiales tienen los mismos derechos a los mismos procedimientos de evaluación continua que sus compañeros de clase? ¿Estos derechos están expresados en la legislación?
- ¿Quién tiene la responsabilidad de establecer y aplicar evaluación continua? ¿Es principalmente responsabilidad de la escuela ordinaria y del profesor o es una evaluación determinada desde fuera? ¿Garantiza la inclusión un grado de autonomía escolar en el establecimiento y puesta en marcha de la evaluación?
- ¿Cómo obtienen las escuelas ordinarias y los profesores las orientaciones para establecer y llevar a cabo la evaluación continua? ¿De qué manera los miembros de un equipo de especialistas proporcionan asesoramiento? Si la evaluación está vinculada a objetivos gubernamentales establecidos, ¿qué directrices se proporcionan al profesorado para la evaluación?
- ¿Qué vínculos debería haber entre la evaluación inicial, la evaluación continua y los Planes Educativos Individuales (u otras propuestas establecidas) para alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Cuáles son los riesgos de etiquetar cuando un Plan Educativo Individual solo contiene un 'diagnóstico' y no proporciona recomendaciones para el proceso de la enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son los roles respectivos del profesor de la clase ordinaria y los miembros de los equipos especialistas de evaluación que aseguran que estos vínculos existen?



Los informes de los países destacan ejemplos claros de innovación con respecto a la política y práctica de la evaluación. Estos ejemplos se pueden agrupar en torno a una serie de áreas clave para la innovación.

La existencia de normativas en el ámbito nacional que promuevan el uso de la evaluación continua en las clases ordinarias.

Una serie de aspectos han de ser tenidos en cuenta en las políticas nacionales de evaluación al promover una evaluación continua que informe del proceso de la enseñanza-aprendizaje. El primero de estos se relaciona con la creciente percepción de que la responsabilidad en el progreso del alumno no es solo un asunto de los profesores, sino de toda la escuela y también quizás de los legisladores locales y nacionales. En Noruega se ha llevado a cabo una propuesta así al asegurar que el éxito individual del alumno es una cuestión de responsabilidad a nivel legislativo nacional.

Asegurar el derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales a la evaluación continua es una tendencia en la mayoría de los países. Por ejemplo, en Lituania no hay procedimientos separados de evaluación para alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias. En Estonia todos los alumnos en las escuelas ordinarias tienen derecho a evaluación continua como resultado de la reciente legislación (2005).

Tanto como asegurar los derechos de los alumnos a la evaluación continua, las políticas tienen que financiar profesores y escuelas al establecer y llevar a cabo esta evaluación. La provisión de guías y financiación para establecer y desarrollar los procedimientos de evaluación continua es también un aspecto que la mayoría de los países con currículos nacionales o programas están considerando o aplicando en la actualidad. El informe nacional de Noruega remarca el propósito esencial al proporcionar orientaciones para la evaluación: *... todos los profesores ... ganan una comprensión y concretización común del contenido del currículo.*



Como resultado de un periodo de amplia consulta, Chipre ha desarrollado unas guías para los profesores de escuelas ordinarias con un conjunto de instrumentos para la evaluación y para el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

En la República Checa, el Programa Nacional de Desarrollo Educativo refleja tales directrices. De modo similar, en Estonia, los nuevos programas curriculares incluirán dichas directrices. En Reino Unido (Inglaterra), en todo el currículum nacional hay una serie de 'niveles' así como orientaciones para todas las evaluaciones formativas.

Deberían existir unos enunciados claros con respecto a la evaluación continua en los planes de desarrollo escolares.

Una importante área de innovación es el desarrollo de las normativas o disposiciones a nivel escolar a través de las normativas a nivel nacional que promueven la evaluación que informa sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje. El Informe Nacional de Dinamarca subraya la importancia de un sólido liderazgo escolar y la necesidad de una declaración de intenciones sobre evaluación. Tales declaraciones son evidentes en Bélgica (comunidad flamenca) y en Hungría, donde los procedimientos de evaluación han de estar contemplados en los planes de desarrollo y en las declaraciones de intenciones. En España, todos los colegios poseen un plan de atención a la diversidad y la evaluación es un aspecto cada vez más importante.

El desarrollo de equipos multiprofesionales para contribuir a la evaluación continua en las clases ordinarias.

La provisión del apoyo apropiado a colegios y profesores de la escuela ordinaria que desarrolle unos procesos de evaluación eficaces para alumnos con necesidades educativas especiales es una área donde distintas clases de práctica innovadora se evidencia. Con estos ejemplos, el propósito es proveer a los centros ordinarios de soporte, información y recursos. La finalidad está también en el desarrollo de trabajo cooperativo, donde los especialistas trabajan



con los profesores de los centros ordinarios, pero no son responsables de la evaluación de los alumnos.

En Luxemburgo, los profesores de los centros ordinarios a menudo trabajan en equipo donde pueden colaborar y compartir experiencia. En Islandia, Grecia y Portugal, la evaluación es responsabilidad del profesor del centro ordinario, pero puede que se requiera la implicación y el apoyo de centros especializados con equipos multidisciplinares. En Chipre, Grecia, Hungría, Italia y Polonia, el profesor-tutor y la plantilla de especialistas trabajan, si se precisa, en 'equipos de evaluación cooperativos'.

En Austria, la República Checa y Grecia, los colegios ordinarios, los profesores e incluso los padres pueden ser aconsejados y apoyados desde la educación especial y centros asesores con conocimientos, experiencia y recursos específicos. Igualmente, en los Estados Federales Alemanes, las redes cooperativas entre diferentes colaboradores, por ejemplo entre escuelas de educación especial y ordinaria, son un tipo de apoyo en vías de desarrollo. La evaluación continua documentada de un Plan Educativo Individual se lleva a cabo en la mayoría de las regiones en escuelas ordinarias que son responsables del desarrollo de este trabajo.

La cooperación es también el propósito de proyectos piloto en Bélgica (comunidad flamenca) donde las escuelas de educación especial proveen de consejo especializado a las escuelas ordinarias y la 'experiencia es compartida'. El acceso a la experiencia en evaluación de otras escuelas ordinarias se respalda en Noruega a través del ejemplo de las escuelas 'modelo', que son centros de los que otras escuelas pueden aprender.

En los informes de los países de Dinamarca y Estados Federales de Alemania, se destaca la necesidad de una buena cooperación entre los servicios preescolares, escuelas ordinarias y equipos especialistas en evaluación. Los procedimientos de evaluación que vinculan y aseguran la continuidad de una etapa escolar con otra son beneficiosos para los alumnos con necesidades educativas especiales, sus familias y también para sus profesores.

Ampliar el objetivo de la evaluación para ir más allá del contenido meramente académico.

Para un creciente número de países, ampliar el objetivo de la evaluación para cubrir todos los aspectos de la experiencia educativa del alumno (aprendizaje, comportamiento, relaciones con los iguales, etc.) es un campo de diferentes formas de prácticas innovadoras. Tanto Hungría como los Estados Federales de Alemania enfatizan lo anterior como un desarrollo necesario para apoyar el proceso inclusivo de cada alumno.

Tanto como ampliar el objetivo de la evaluación, asegurar que la información de la evaluación ayuda tanto al alumno como al profesor es un punto a desarrollar en una serie de países. En Polonia, se está poniendo en práctica la idea de usar la información de la evaluación para dar a los alumnos una retroalimentación clara y positiva de su aprendizaje. En Letonia y Lituania, dar a los alumnos información sobre sus progresos en el aprendizaje se percibe como motivador, pero asegurándose de que los alumnos comprenden cómo aprendieron (tanto como lo que aprendieron). La evaluación es así un instrumento para comprender sus propios procesos de aprendizaje.

Desarrollar los vínculos entre los Planes Educativos Individuales (o similares) y la evaluación.

En todos los países, se están incorporando diferentes estrategias para unir los procesos de la evaluación continua con los Planes Educativos Individuales (o similares). Tres ejemplos concretos destacan los principales aspectos en los que los países enfocan su práctica innovadora.

En primer lugar, en Holanda, el modelo de 'Evaluación Basada en las Necesidades' incide en el principio de que todas las recomendaciones para la evaluación inicial de las necesidades de un alumno deben incluirse en su Plan Educativo Individual y aportar puntos claros sobre los objetivos de la enseñanza y de la evaluación continua. En segundo lugar, en Suecia, la atención está puesta en los niveles teórico y práctico que exploran las conexiones entre la evaluación y los Planes Educativos Individuales y examina las

mejores fórmulas de asegurar que ambos trabajan juntos de un modo corporativo. Finalmente, en Bélgica (comunidad francófona) la clave de los proyectos piloto de inclusión en los colegios ordinarios es el uso de procedimientos de evaluación integrada en los Planes Educativos Individuales.

Desarrollar el conjunto de métodos e instrumentos de evaluación para los profesores de las escuelas ordinarias.

La elaboración de nuevos y diferentes métodos e instrumentos de evaluación es un asunto que concierne a todos los países. Cada Informe Nacional presenta ejemplos muy específicos de herramientas innovadoras que se están elaborando (para ejemplos más detallados se remite al Informe Individual de cada país, ya que no están enumeradas aquí).

Sin embargo, es preciso destacar dos aspectos generales sobre innovación en los métodos e instrumentos de la evaluación. El primero de ellos emerge en Luxemburgo, donde hay una tendencia a cambiar los conceptos de los profesores, alumnos y padres sobre la disponibilidad en los instrumentos de evaluación existentes. En particular, los procesos de evaluación en la escuela actual que se emplean principalmente con propósitos sumativos, pueden desarrollarse para aportar unas útiles: ... *herramientas de comunicación entre padres, alumnos y el colegio.*

Sin embargo, el campo donde se puede apreciar un alto grado de innovación es el de la autoevaluación de los alumnos. Austria, Dinamarca, los Estados Federales de Alemania y Hungría se refieren de diferentes maneras a la necesidad de que el alumno *esté directamente implicado en el proceso de evaluación ...*

Luxemburgo subraya la necesidad de que los alumnos se hagan responsables de su propio aprendizaje al estar involucrados en su evaluación y en Islandia implicar a los alumnos en su autoevaluación y en el establecimiento de metas para su aprendizaje es una área a desarrollar.

De distinta forma, los países ponen el acento en la necesidad de

desarrollar los posibles beneficios que la autoevaluación pueda ofrecer a los alumnos con necesidades educativas especiales y a sus profesores.

Desarrollar nuevas formas de registrar la información de la evaluación y evidenciar el aprendizaje del alumno.

Las innovaciones en nuevos métodos e instrumentos de evaluación están también vinculadas a las innovaciones en las formas de registrar la información de la evaluación y constatar el aprendizaje. De nuevo, cada Informe Nacional presenta ejemplos específicos de la práctica, pero pueden ser destacadas algunas áreas generales del desarrollo que pueden apreciarse en todos los países.

Casi todos los países se refieren al uso de los informes de evaluación de los alumnos. Austria, la República Checa, Dinamarca, los Estados Federales de Alemania y Hungría presentan ejemplos de diferentes enfoques que se pueden emplear para desarrollar expedientes donde se constate el aprendizaje.

El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación para registrar el aprendizaje de un alumno se destaca en una serie de países. En Islandia, por ejemplo, se utilizan entrevistas grabadas y videos de alumnos en situaciones de aprendizaje.

El propósito de los países de elaborar nuevos métodos para evaluar alumnos así como nuevos modos de registrar el aprendizaje conducen a proporcionar una serie de instrumentos a los profesores de escuelas ordinarias que les ayuden a una evaluación individualizada de alumnos con necesidades educativas especiales. Bélgica (comunidad flamenca) destaca que el desarrollo de propuestas individualizadas para la evaluación radica en una educación individualizada para alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias, ambos aspectos no se pueden disociar. De esto se hace eco Islandia: *... los diversos métodos de enseñanza son la clave de una evaluación inclusiva ... Es importante ver la evaluación inclusiva como parte del proceso global de desarrollo de la escuela inclusiva.*



3.4 Resumen

Los tres desafíos anteriormente descritos así como las innovaciones que se les asocia, ponen la atención en los diversos objetivos de la evaluación descritos en el capítulo 2. Esencialmente dichos retos se centran en que cada país reconsidere el balance entre los distintos objetivos en sus sistemas de evaluación. Hay tres procesos en la evaluación que son el foco de interés: la evaluación para la supervisión de los niveles educativos; para la identificación inicial de necesidades y para dar cuenta del proceso de enseñanza aprendizaje.

Cada uno de estos tres procesos poseen ventajas y desventajas tanto a la hora de legislar como de la puesta en práctica y ninguno de ellos en exclusiva es el 'mejor' o se aprecia como el 'camino a seguir'. Las distintas presiones y la falta de atención en una forma de evaluación o demasiada en otra según las épocas conducen a uno u otro desafío. Además los países están desarrollando la parte beneficiosa de estos tres procesos de evaluación a la vez que reducen los efectos negativos de los otros.

Revisando los Informes Nacionales se aprecia, de una u otra forma, que todos los países tienen como objetivo encontrar el equilibrio entre estos procesos, lo que sería la fórmula a seguir. Un enfoque equilibrado de la evaluación en centros inclusivos es aquel en el que cada 'elemento' de la práctica de evaluación da información y se correlaciona con los otros. Un enfoque equilibrado es además el que se caracteriza por una normativa y una práctica que evitan la evaluación de los 'altos niveles de exigencia' y minimizan las potenciales consecuencias negativas de cualquier proceso para todos los alumnos, especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales.

En resumen, el principal reto al que hacen frente todos los países es desarrollar sus sistemas de evaluación para facilitar la inclusión, en vez de actuar como barrera potencial de esta. Las características esenciales de la normativa y de la práctica que garanticen una evaluación que facilite la inclusión y no la obstaculicen son el objeto del siguiente capítulo.

4. TRABAJANDO HACIA LA EVALUACIÓN INCLUSIVA: RECOMENDACIONES PARA LA NORMATIVA Y LA PRÁCTICA

A pesar de los muy distintos puntos de partida y objetivos de cada país, todos ellos trabajan hacia el empleo de la evaluación como favorecedora de la inclusión, en vez de como una barrera. Es más, todos los países están debatiendo los distintos modos por los que sus sistemas de evaluación sean más inclusivos para los alumnos con diferentes necesidades educativas especiales.

En algunos países, por ejemplo los Estados Federales de Alemania y Austria, esto significa incluir los derechos de los alumnos con necesidades educativas especiales en los procedimientos de evaluación de los centros ordinarios. Para los países con normativas que incluyen procesos de evaluación de ámbito nacional, se tiende hacia una evaluación con un enfoque inclusivo que adapte o modifique los procedimientos de evaluación de los centros ordinarios, de modo que sean accesibles para alumnos con diferentes necesidades educativas especiales.

Adaptar los procesos de evaluación de los centros ordinarios es uno de los objetivos y una tendencia de los países hacia una 'evaluación universal', donde los materiales de la evaluación se planifican y diseñan para ser accesibles al mayor número posible de alumnos sin necesidad de otras modificaciones a lo largo de su puesta en práctica.

Sin embargo, es evidente que existe un concepto más amplio que surge en todos los países y que ha de ser comprendido: *evaluación inclusiva*. Este es el objeto de los siguientes apartados.

4.1 Evaluación inclusiva

Revisando la información recogida en el proyecto de la Agencia, la evaluación inclusiva puede ser descrita como sigue:

El enfoque de la evaluación en los centros ordinarios donde la normativa y la práctica son diseñadas para promover el aprendizaje de todos los alumnos tanto como sea posible. El objetivo principal de la

evaluación inclusiva es que todas las normativas y procesos de la evaluación fomenten la inclusión satisfactoria y la participación de todos los alumnos con posibilidad de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

Para que este objetivo se consiga, deben explicitarse una serie de factores relativos a la evaluación inclusiva.

Los principios en los que se sustenta la evaluación inclusiva

- Todos los procedimientos de evaluación deben usarse para informar y promover el aprendizaje de todos los alumnos.
- Todos los alumnos deben tener derecho a participar en los procedimientos de evaluación.
- Las peculiaridades de los alumnos con necesidades educativas especiales deben tenerse en cuenta tanto en las normativas generales de evaluación como en las específicas de necesidades educativas especiales.
- Todos los procedimientos de evaluación deben ser complementarios e informarse entre sí.
- Todos los procedimientos de evaluación deben enfocarse a 'fomentar' la diversidad identificando y valorando los progresos en el aprendizaje de cada alumno.
- La evaluación inclusiva tiene como objetivo explícito prevenir la segregación, evitando en la medida de lo posible las formas de etiquetado y enfocando la práctica del aprendizaje y la enseñanza que promueve la inclusión en los centros ordinarios.

Los objetivos de la evaluación inclusiva

- El propósito de la evaluación inclusiva debe ser mejorar el aprendizaje de todos los alumnos en centros ordinarios.
- Todos los procedimientos, métodos e instrumentos de evaluación deben de informar del proceso de enseñanza-aprendizaje y apoyar la labor de los profesores.
- La evaluación inclusiva debe de incluir una categoría de procedimientos que completen otros propósitos además de informar del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos propósitos deben estar relacionados con la evaluación sumativa, con la



identificación inicial de necesidades educativas especiales y con la supervisión de los niveles educativos. Todos estos procedimientos deben servir para informar del aprendizaje, pero también deberían ser 'adecuados al propósito'. Esto significa que los métodos y los procedimientos solo deben emplearse para lo que fueron diseñados y no con otros fines.

Los métodos empleados en la evaluación inclusiva

- La evaluación inclusiva incluye una serie de posibles métodos y estrategias para evaluar alumnos. El punto clave sobre todos estos posibles enfoques es que todos ellos se usan para reunir datos claros del aprendizaje de los alumnos.
- Los métodos de la evaluación inclusiva dan información sobre los logros en el aprendizaje, pero también proveen de información a los profesores sobre cómo desarrollar y mejorar en el futuro el proceso de aprendizaje de un alumno o de un grupo.
- Las decisiones basadas en la evaluación inclusiva se inspiran en los hechos y los datos sobre el aprendizaje que han sido recogidos durante un periodo de tiempo (y no una evaluación instantánea y puntual).
- Se necesita gran cantidad de métodos en una evaluación inclusiva para asegurarse de que se evalúa una amplia cobertura de todas las áreas (asignaturas académicas y no académicas).
- Los métodos de evaluación deben proveer de 'información valiosa añadida' sobre el progreso y el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, y no solo de información puntual.
- Cualquier información de la evaluación debe estar en un contexto educativo al igual que deben ser tenidos en cuenta los factores ambientales y familiares que influyen en el aprendizaje de los alumnos.
- La evaluación inclusiva se debe ampliar para evaluar los factores que favorezcan la inclusión de un individuo y para que puedan ser más efectivas las decisiones, la gestión en el aula y en el centro.

Las personas implicadas en la evaluación inclusiva

- La evaluación inclusiva implica la participación activa de los profesores tutores, de los alumnos, de los padres, de los compañeros y de cualquier otro potencial asesor en el proceso



- de evaluación.
- Los procedimientos empleados en la evaluación inclusiva deben ser elaborados basándose en los conceptos compartidos y valorados sobre evaluación e inclusión tanto como en los de participación y colaboración entre los distintos agentes de la evaluación.
 - Cualquier evaluación debe estimular al alumno en el propio conocimiento de su proceso de aprendizaje al igual que motivar su futuro educativo.
 - Todos los alumnos, aquellos con necesidades educativas y sus compañeros, tienen derecho a participar en la evaluación inclusiva.

La evaluación inclusiva puede ser considerada como un importante objetivo de todos los sectores de la política educativa así como de los que la ponen en práctica. Sin embargo, la evaluación inclusiva solo se puede aplicar en un marco político adecuado y con una organización de centros apropiada y el apoyo de los profesores a los que se reclama una actitud positiva hacia la inclusión.

En los Informes Nacionales de los países participantes en el proyecto de la Agencia, existen evidencias de normativa y práctica que promueven la evaluación inclusiva. Estas evidencias se pueden agrupar desde las situaciones particulares de cada país en un número de temas clave relacionados con el trabajo de los principales agentes implicados en la evaluación inclusiva.

En los próximos apartados, se presentan estas ideas en una serie de principios junto con recomendaciones a los diferentes grupos implicados en las leyes educativas sobre evaluación inclusiva (se muestran en los recuadros sombreados).

4.2 Recomendaciones para el trabajo de los profesores tutores de centros ordinarios

El profesor tutor es visto en todos los países como el principal agente a la hora de asegurar la aplicación de la evaluación inclusiva en los centros ordinarios. El principal punto surgido del proyecto de la Agencia respecto al trabajo de los profesores sobre evaluación inclusiva está claro:

Si los profesores deben ser los que apliquen la evaluación inclusiva en las aulas de los centros ordinarios, necesariamente deberán tener las actitudes, la formación, el apoyo y los recursos apropiados.

Las recomendaciones específicas relacionadas con este principio se pueden agrupar como se presentan a continuación.

Actitudes de los profesores

- La actitud del profesor tutor en lo referente a la inclusión, la evaluación y lo que se refiere a la evaluación inclusiva son cruciales. Las actitudes positivas se pueden favorecer con los apoyos, recursos, formación adecuada y con experiencias prácticas en una inclusión de calidad. Los profesores necesitan el acceso a ese tipo de experiencias que les ayude a desarrollar las actitudes positivas necesarias.
- Las experiencias, el apoyo y la formación deben emplearse para desarrollar las actitudes positivas del profesor con respecto a: desenvolverse en la diversidad de las aulas de los centros ordinarios, entender las relaciones entre el proceso de aprendizaje y la evaluación, comprender el concepto de acceso a la evaluación justo y equitativo, elaborar enfoques holísticos de la evaluación que aportan información sobre la práctica en el aula y que no se centran en la identificación de los déficits de los alumnos, incluir a los padres y alumnos en los procesos de aprendizaje y evaluación.

Formación del profesorado

- La formación inicial, continua y especializada debería servir para preparar a los profesores de los centros ordinarios en evaluación inclusiva.
- La formación debería proveer de conocimientos que aclarasen la teoría y la racionalización de la evaluación inclusiva, así como de experiencias prácticas sobre aplicación de los enfoques, métodos y herramientas de esta.
- La formación debería preparar a los profesores a usar la evaluación continua como una herramienta de su trabajo.



Debería guiarlos para concretar y definir los objetivos del aprendizaje y en emplear los resultados de la evaluación como la base de la planificación futura del aprendizaje de todos los alumnos. En particular, la formación debería ofrecer a los profesores la información y las herramientas que desarrollasen eficazmente la relación entre un Plan Educativo Individual o similar y la evaluación continua.

Recursos y apoyos disponibles para los profesores

- Para aplicar eficazmente la evaluación inclusiva, los profesores necesitan trabajar en un ambiente escolar que necesariamente les ofrezca flexibilidad, apoyo y recursos.
- Las oportunidades de los profesores de trabajar en equipo, donde existe la posibilidad de colaboración, de planificación y de experiencias compartidas, son una estrategia para apoyar la práctica inclusiva en general y la práctica de la evaluación inclusiva en particular.
- La oportunidad de implicar a los alumnos, padres y compañeros en la evaluación continua debería ser planificada y apoyada desde la escuela, en los niveles del equipo docente y del profesor tutor.
- La información de la evaluación especializada en la identificación inicial de necesidades debería de presentarse a los profesores de forma que pudiera ser aplicada directamente en la práctica del aula. La principal forma de garantizar esto a los profesores es la plena implicación en los procedimientos multidisciplinares de evaluación.
- Los profesores demandan información sobre los mejores métodos y enfoques en evaluación inclusiva. Esto incluye la información sobre ejemplos concretos de práctica innovadora de la que pueden aprender.
- Los profesores requieren el acceso a una variedad de recursos y herramientas sobre evaluación. Esto podría incluir manuales y expedientes, así como materiales para desarrollar la evaluación en aspectos no académicos, autoevaluación y evaluación entre iguales.
- Para que los profesores sean capaces de aplicar la evaluación inclusiva y asegurar las tareas cooperativas necesarias necesitan flexibilidad en sus obligaciones y tiempo de dedicación para actividades relacionadas con la evaluación.

4.3 Recomendaciones para la organización escolar

Junto con el trabajo de los profesores tutores, la forma en la que los centros se organizan es crucial para la evaluación inclusiva. El punto principal que surge del proyecto de la Agencia es:

Si los centros ordinarios aplican la evaluación inclusiva, entonces deben promover la 'cultura de la inclusión', la planificación de la evaluación inclusiva y la organización adecuada.

La organización efectiva de los centros para apoyar la evaluación inclusiva presenta los siguientes puntos.

Una 'cultura organizativa' escolar que fomenta la inclusión en general y la evaluación inclusiva en particular.

- Los profesores y el equipo directivo necesitan un punto de vista sobre inclusión que les conduzca a replantearse y estructurar sus procesos de enseñanza, incluidos los de la práctica de la evaluación para mejorar la educación de todos los alumnos.
- Debería existir un entendimiento compartido de que la 'mejora de la escuela' solo es posible con la aplicación eficaz de la inclusión.
- El cambio educativo en un colegio se debe enfocar hacia las necesidades de los alumnos y no solo las de aquellos con necesidades educativas especiales.
- La plantilla del centro debe de trabajar para desarrollar una filosofía y una 'cultura' escolar positiva basadas en la creencia de que una evaluación efectiva sustenta una educación eficaz y una mejora escolar.
- La plantilla del centro debe compartir la actitud de que la evaluación es una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y que todos los miembros de la plantilla tienen la responsabilidad de identificar y de salvar las barreras para la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que pueda haber en los procedimientos de evaluación del centro.
- Ha de haber una actitud compartida entre todo el claustro de que la evaluación, como un derecho, conlleva la participación y la implicación activa de todos los alumnos, con o sin necesidades



educativas especiales y de sus padres.

Planificar para la evaluación inclusiva

- El claustro debe de trabajar para identificar las características ambientales de su entorno y los procedimientos de evaluación de todo el centro que apoyan o dificultan la evaluación de necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Debe existir la elaboración y aplicación de un plan integral del centro o una normativa para la evaluación de todos los alumnos, incluidos los de necesidades educativas especiales. Este plan debería contemplar los métodos para la evaluación, los informes y seguimiento de los progresos de los alumnos así como los procedimientos de todos los programas de evaluación. Debería mostrar claramente cómo el centro equilibra las demandas de los informes de los resultados de la evaluación para las autoridades externas con la necesidad de identificar y mejorar el proceso de aprendizaje de todos los alumnos, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales.
- El claustro debe tener acceso a una formación adecuada sobre los métodos de evaluación. Esto incluye la formación en el empleo de técnicas al igual que la formación en la aplicación e interpretación de la información de los distintos tipos de evaluación que atienden a distintos objetivos educativos y administrativos.
- Los profesores deben ser capaces de diseñar una amplia serie de metodologías y herramientas de evaluación que cubran un extenso campo de esta (aspectos sociales y conductuales del proceso de aprendizaje así como aspectos académicos) y considerar un gran número de contextos (no solo el ambiente del aula y de la escuela).

Asegurar la organización flexible

- Los centros deben asegurar la provisión de recursos y la flexibilidad en los procedimientos de trabajo para facilitar la colaboración, la comunicación eficaz entre los profesores, los padres, los servicios de apoyo externo y los profesionales implicados en los sistemas de inspección educativa.
- Ha de haber estrategias para fomentar el trabajo corporativo que

-
- 
- permitan compartir las experiencias positivas y las oportunidades de aunar criterios sobre la información de la evaluación.
- Todo el claustro debe trabajar hacia la singularización del proceso de aprendizaje de los alumnos, con la contribución activa de estos en la evaluación, recogiendo los datos de su propio aprendizaje igual que planificando los objetivos personales.
 - Los colegios deben promover activamente el desarrollo de los distintos enfoques sobre evaluación que reflejan las diversas formas en las que los alumnos aprenden y aportan diferentes maneras de recoger datos sobre el proceso de aprendizaje. Así se asume que en el centro existe una flexibilidad para los profesores a la hora de tomar decisiones sobre cuándo y qué evaluar. Además estos tienen acceso a los métodos y herramientas de evaluación que sirven como método preferido de comunicación con el alumno.
 - El papel del equipo directivo es primordial. Es el responsable último en el desarrollo de la aplicación de la evaluación inclusiva. El trabajo de directores y gerentes escolares debe ser apoyado eficazmente por los agentes externos a la vez que por las normativas regionales y nacionales de evaluación.

4.4 Recomendaciones para los equipos especialistas en evaluación

En todos los países existe el consenso de que son necesarios asesores de equipos multidisciplinares para dar una visión de los distintos aspectos del proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales. Dependiendo de la situación de cada país, los diferentes especialistas son miembros de estos equipos y su intervención en ellos puede producirse en distintos momentos de la educación del alumno (en la identificación inicial de necesidades educativas especiales o en la evaluación continua).

El principio básico que surge como resultado del trabajo del proyecto de la Agencia es:

El trabajo de cualquier equipo de especialistas implicados en la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales debe contribuir eficazmente a la evaluación inclusiva en los centros

Las recomendaciones específicas relativas al principio anterior son las siguientes:

- Los especialistas de varias disciplinas deben tener un acercamiento participativo en su trabajo sobre evaluación, lo que significa colaboración plena con el alumno, su familia y su tutor.
- Los equipos de evaluación multidisciplinares deben basar su trabajo en la interdisciplinariedad y la cooperación. Promover la inclusión que engloba la diversidad de todos los alumnos se consigue mejor dentro de un proceso cooperativo y compartiendo las experiencias de enseñanza de todos los implicados en la educación inclusiva.
- Sin importar en qué campo profesional trabaja el equipo de especialistas (médico, psicológico y/o social), la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales debe emplear métodos de calidad más que una gran cantidad de estos, debe basarse en la perspectiva de que la evaluación forma parte de un amplio proceso de aprendizaje y debe tener como objetivo informar del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los especialistas de los equipos multidisciplinares deben garantizar el equilibrio entre la necesidad de un diagnóstico específico de las necesidades individuales del alumno con la desventaja que supone etiquetar y categorizar a un alumno como consecuencia del diagnóstico.

4.5 Recomendaciones para la elaboración de la normativa sobre evaluación

Todos los países poseen algún tipo de legislación, normativa o directrices que regulan las distintas clases de evaluación en los centros ordinarios inclusivos. Asegurar que todas las normativas respaldan la práctica de la evaluación inclusiva es un objetivo de todos los países y el principio básico que surge de esto es el siguiente:

Todas las normativas educativas relativas a la evaluación tanto generales como específicas de necesidades educativas especiales, deben tener como objetivo promover la práctica de la evaluación

inclusiva y tener en cuenta las necesidades de los alumnos con posibilidad de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

Las recomendaciones específicas que se derivan de este principio pueden agruparse en los apartados siguientes:

Perspectivas acerca de los objetivos de la evaluación

Por qué se debe evaluar a los alumnos, quién los evalúa y cómo se usa la información son preguntas que de una u otra manera los legisladores y los prácticos de la educación de los distintos países manejan. Sin embargo, para que la evaluación inclusiva se sustente en una normativa eficaz, es evidente que sea cuál sea el número de objetivos de los distintos procedimientos de la evaluación que tenga un país, los legisladores y los prácticos deben reconocer como objetivo último de la evaluación inclusiva la participación y promoción de la educación de todos los alumnos.

Esto significa que:

- Todos los alumnos deben tener derecho a participar en todos los procedimientos de la evaluación. La evaluación debe ser accesible para todos los alumnos, incluso aquellos con necesidades educativas especiales.
- Todos los procedimientos de la evaluación deben ayudar a los profesores en lo referente al aprendizaje de los alumnos. Es más, todos los procedimientos de la evaluación deben de estar ligados al currículo escolar y a los Planes Educativos Individuales o similares y deben tener como objetivo proveer de suficientes datos del aprendizaje de todos los alumnos.
- Los niveles educativos deben ser evaluados. Sin embargo, una evaluación 'puntual' no se debe emplear como base para la toma de decisiones acerca de los alumnos, los profesores, los centros o la política de financiación y recursos.
- La asignación del apoyo, la escolarización y los recursos adicionales para identificar un alumno con necesidades educativas especiales deben tenerse en cuenta, pero no se pueden basar exclusivamente en la identificación inicial o en procedimientos de diagnóstico.
- Al usar pruebas nacionales, estas deben tener como objetivo



proporcionar una información de 'valor añadido' para los legisladores, que aumente las expectativas de padres y profesores hacia los alumnos y ayude a centros y profesores a mejorar su trabajo.

- La actividad del centro debe evaluarse empleando la información de la práctica además de la evaluación continua de los datos del progreso de cada alumno ('valor añadido').
- Si la información de la evaluación se usa como objetivo del sistema (como lo es la evaluación del progreso de una clase), se debe evitar la posibilidad de que el propósito 'formativo' de esta se distorsione o se pierda.
- Los objetivos de todos los procedimientos de evaluación deben ser comunicados con claridad a los alumnos y a sus padres, de modo que la evaluación se vea como un proceso positivo que destaca los progresos individuales.

El enfoque de las normativas y directrices sobre evaluación

Una normativa de educación que tenga como objetivo promover la evaluación inclusiva debe:

- Estar incluida en un amplio contenido de la legislación, la financiación y los recursos que apoyan la inclusión. Las normativas sobre evaluación deben estar claramente unidas a normativas más amplias sobre necesidades educativas especiales e inclusión.
- Evaluar e identificar buenas prácticas, usarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y emplear la evaluación inclusiva para elaborar las líneas argumentales de las normativas.
- Estar basada en la consideración y la comprensión de los efectos de la descentralización en la responsabilidad de la evaluación en los niveles nacionales y locales. Se deben evitar los procedimientos de evaluación burocráticos y secundar la autonomía escolar a la hora de poner en práctica la evaluación inclusiva.
- Otorgar a los centros información continua y guías que muestren cómo se puede usar la información de la evaluación (especialmente la información de la evaluación de los niveles educativos recogida para el seguimiento de los objetivos nacionales) para mejorar el trabajo con todos los alumnos incluso con aquellos con necesidades educativas especiales.
- Tener como objetivo la promoción eficaz del aprendizaje de todos



los alumnos considerando la evaluación como un instrumento eficaz para el seguimiento del progreso del alumno y para informar de la planificación del currículo.

- Evitar el uso de métodos de evaluación cuantitativa y favorecer el empleo de herramientas, métodos y procedimientos variados por los colegios, los profesores y los equipos especialistas.

Proporcionar estructuras flexibles que favorezcan la evaluación inclusiva

Como resultado de las recomendaciones para una normativa sobre evaluación, se destacan cuatro recomendaciones básicas:

- Los legisladores necesitan evaluar y después actuar sobre las implicaciones financieras de la normativa diseñada sobre evaluación inclusiva. Los profesores necesitan las herramientas correctas para hacer evaluaciones eficaces, pero los legisladores deben también tener en cuenta las implicaciones financieras y de tiempo para que los profesores y los centros apliquen eficazmente la evaluación inclusiva.
- Hay un riesgo potencial de que algunos legisladores y gestores puedan interpretar la inclusión de modo que los especialistas jugaran un papel secundario. Un sistema inclusivo de evaluación debe integrar expertos y enfoques en el conjunto de un modelo de evaluación.
- La organización del apoyo eficaz a los centros es vital. Esto requiere la organización de estructuras que permitan la colaboración y el trabajo en equipo entre servicios educativos y no educativos y/o departamentos que contribuyan a la evaluación multidisciplinar. Un importante aspecto de tal colaboración es la revisión del progreso de los apoyos proporcionados y de la eficacia del servicio desde las perspectivas de las personas implicadas en la evaluación.
- Una formación apropiada sobre la puesta en práctica de la evaluación inclusiva debe estar disponible tanto para profesores como para equipos de especialistas. Debe de haber normativas claras sobre formación inicial y continua que provea a todo el equipo implicado en la evaluación de conocimientos y habilidades relevantes para la evaluación inclusiva. Un elemento clave de tales normativas es que la formación debe de enfocarse en la evaluación como resolución de problemas y no como la identificación de déficits de los alumnos, que pueden ser de



hecho una barrera para la inclusión. La formación debe centrarse en el uso de la evaluación para identificar y desarrollar las potencialidades y habilidades y como una herramienta fundamental para el fomento del proceso de aprendizaje de los alumnos.

4.6 Resumen

Las recomendaciones de los apartados anteriores se presentan con el fin de destacar los aspectos clave de la normativa y la práctica que se requieren para apoyar la evaluación inclusiva en los centros ordinarios de Primaria. La intención es animar el debate entre los legisladores y los prácticos de la educación así como estimular la toma de conciencia sobre estos puntos clave relacionados con la evaluación inclusiva.

Estas recomendaciones destacan cómo se emplea la evaluación para promover el proceso de aprendizaje de todos los alumnos de educación Primaria en centros ordinarios. Estos requieren una consideración cuidadosa por parte de los legisladores y prácticos de que la evaluación en los centros inclusivos es un auténtico facilitador de la inclusión y no una barrera potencial.

Aunque el objeto de estudio de la Agencia ha sido la educación Primaria, los principios básicos, objetivos e intenciones de la evaluación inclusiva son aplicables a otros ámbitos de la educación tales como la intervención temprana y las etapas posteriores a la Primaria. Los objetivos y métodos de la evaluación pueden cambiar, pero los principios subrayados en los apartados anteriores son aplicables a todos los centros de educación inclusiva.

5. COMENTARIOS FINALES

En los últimos años, el conocimiento sobre la evaluación ha cambiado drásticamente en la mayoría de los países europeos. Son evidentes los rápidos cambios sobre la concepción de los principales objetivos de la evaluación. También se ha desarrollado la interpretación de cómo aprenden los alumnos con diferentes necesidades especiales; un replanteamiento de objetivos educativos y programas y, lo más importante, una comprensión creciente de las debilidades inherentes a una mera propuesta de 'pruebas'. A través de estos desarrollos, diferentes grupos (legisladores, padres, incluso los medios de comunicación) se interesan en los resultados, si no en el proceso, de la evaluación en los centros.

Ha habido una tendencia desde la observación del alumno individualmente, a la consideración de su contexto del aprendizaje. Al mismo tiempo, el proceso de evaluación se ha desplazado desde una aproximación 'puntual' que implicaba a profesionales externos al centro, hacia un proceso continuo de los profesores, padres y alumnos de la escuela ordinaria en la concepción de cómo aprenden los alumnos y no de lo que aprenden.

Los enfoques, métodos y herramientas al igual que las personas implicadas en la evaluación se han considerado desde el punto de vista de que la evaluación debe verse como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no se ha evitado al completo los potenciales efectos negativos de la evaluación (los métodos de evaluación usados pueden no ser los apropiados para el objetivo de esta). De modo similar, la información de la evaluación se puede interpretar para tomar decisiones educativas que no tienen del todo en cuenta la razón inicial o el contexto de dicha evaluación.

A su vez, otras controversias más amplias sobre los sistemas educativos de los países han incidido en los debates sobre educación inclusiva. En el informe de 1996 de la UNESCO *Learning: the Treasure Within*, se identificaron siete puntos de debate en la educación del siglo XXI. De estos, al menos tres, aún vigentes, están centrados en la evaluación.

El debate sobre las consideraciones educativas a largo y corto plazo. Puede haber presiones para encontrar respuestas rápidas y



soluciones fáciles a problemas que requieran estrategias de reforma a largo plazo. El uso de la información de la evaluación (que puede no siempre estar basada en los datos) de un alumno para la supervisión de los niveles educativos es un ejemplo de cómo las presiones dan como resultado el cambio en la normativa y en la práctica.

El debate sobre la competición y la igualdad de oportunidades. Se necesita encontrar el equilibrio entre la competición que estimula la motivación y los incentivos con la cooperación que promueve la equidad y la justicia social para todos. La evaluación de los alumnos puede basarse en un sistema competitivo o puede dirigirse hacia la inclusión a través de la cooperación y el intercambio de experiencias de aprendizaje.

El debate sobre la expansión del conocimiento y la capacidad de los individuos para asimilarlo. Se necesita asegurar que el currículo abarca todo el conocimiento relevante que un alumno necesita, además de las oportunidades para aprender a aprender. La evaluación es una herramienta fundamental para los profesores a la hora de determinar no solo lo que los alumnos necesitan aprender, sino también la mejor forma de hacerlo.

Se espera de este informe que la información de cómo estos debates se pueden guiar esté clara. Además, se espera que demuestre cómo la evaluación inclusiva puede ser una herramienta vital para profesores y otros profesionales con el fin de asegurar que todos los alumnos en los centros inclusivos aprendan con más éxito.

Un argumento central del proyecto de la Agencia es que la práctica de la evaluación inclusiva debe mostrar el camino a la práctica de la evaluación general. Llevar a cabo la evaluación inclusiva conduce a los profesores, gestores escolares, otros profesionales y legisladores a replantear y reestructurar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar la educación de todos los alumnos.

En conjunto, se puede ver que las ideas clave presentadas en las contribuciones de los países participantes en el proyecto de Evaluación de la Agencia conducen a la siguiente conclusión general:



Los principios de la evaluación inclusiva son principios que respaldan la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos. La práctica innovadora en evaluación inclusiva demuestra una buena práctica de evaluación para todos los alumnos.





BIBLIOGRAFÍA

Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries**. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education (2005) **Assessment Issues in non-European Countries - A brief Review of Literature**. Available from: www.european-agency.org/site/themes/assessment

Keeves, J. P. (1994) National examinations: design, procedures and reporting. **Fundamentals of Educational Planning No. 50**. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning

Madaus, G.F. (1988) **The influence of testing on the curriculum**. In Tanner, L. (Editor), *Critical issues in curriculum* (pp. 83-121). Chicago: University of Chicago Press

Peacey, N. (2006) **Reflections on the Seminar**. Presentation given at the Agency Assessment Project meeting, May 20th, 2006, Vienna, Austria

UNESCO (1994) **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO

UNESCO (1996) **Learning: the Treasure Within**. Paris: UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century



ANEXO

Objetivos de la evaluación en las normativas nacionales

El cuadro siguiente proporciona una visión general de los objetivos de la evaluación en las normativas nacionales de cada país.

País	Identificación inicial de necesidades educativas especiales	Evaluación continua	Evaluación Sumativa	Evaluación de los niveles de enseñanza
Austria	✓		✓	Actualmente en desarrollo
Bélgica (Fl)	✓	✓		
Bélgica (Fr)	✓	✓		
Chipre	✓	✓		
Dinamarca	✓			Actualmente en desarrollo
España	✓	✓		
Estados Federales Alemanes	✓	✓	✓	Actualmente en desarrollo
Estonia	✓	✓		✓
Francia	✓	✓	✓	✓
Grecia	✓	✓		
Holanda	✓		✓	
Hungría	✓		✓	Actualmente en desarrollo
Islandia	✓	✓		✓
Italia	✓	✓	✓	✓
Letonia	✓			✓
Lituania	✓	✓		✓
Luxemburgo	✓		✓	
Noruega	✓	✓	✓	
Polonia	✓	✓	✓	✓
Portugal	✓	✓		✓
Reino Unido (Inglaterra)	✓	✓	Se introducirá	✓
República Checa	✓	✓		Actualmente en desarrollo
Suecia	✓	✓	✓	✓
Suiza	✓		✓	Actualmente en desarrollo



GLOSARIO DE TÉRMINOS

Este glosario es el resultado de los debates permanentes con los expertos a lo largo del proyecto. Es un glosario de 'definiciones de trabajo' que han sido empleadas en el presente informe. Con frecuencia las descripciones se han conseguido gracias a un acuerdo para que los términos específicos puedan emplearse de diversas maneras en las distintas lenguas y en las situaciones particulares de cada país.

Búsqueda de antecedentes. Es un proceso preliminar para identificar alumnos que pueden estar en riesgo de tener en el futuro dificultades en un determinado campo y pueden ser sujetos prioritarios para una intervención. Se dirige a todos los alumnos y las pruebas y medidas empleadas son normalmente rápidas y fáciles de aplicar así como de interpretar. A menudo es el primer paso para una evaluación siguiente más detallada (por ejemplo pruebas de diagnóstico).

Diagnóstico. Es un uso u objetivo específico de la información extraída de la evaluación que sirve para identificar los logros y las dificultades que un alumno puede tener en una o más áreas. Frecuentemente, el diagnóstico implica la recogida e interpretación de la información desde una perspectiva médica aunque también se da el 'diagnóstico' educativo. A menudo es un aspecto de los procesos de evaluación vinculado a la identificación inicial de necesidades educativas especiales.

Equipos especialistas o multidisciplinares de evaluación. Equipos de especialistas en distintas áreas (educativa, psicológica, social, sanitaria, etc.) que pueden evaluar a un alumno de formas diversas contribuyendo así a una recopilación de información más amplia y multidisciplinar que pueda servir para tomar decisiones sobre el futuro del proceso de aprendizaje del alumnado.

Evaluación adecuación/adaptación/modificación. Cualquier modificación en la forma en la que la evaluación se lleva a cabo o en la aplicación de una prueba. El objetivo de la adecuación de la evaluación es permitir a los alumnos con necesidades educativas especiales mostrar lo que saben o pueden hacer, salvando para ello los obstáculos que pueden ser intrínsecos a la evaluación (por



ejemplo con preguntas orales para alumnos con dificultades de visión).

Evaluación basada en el currículo. Vinculada a los programas de aprendizaje. Se emplea para dar información a los profesores de los progresos y dificultades en el aprendizaje del alumnado respecto a un determinado programa de estudio, de modo que puedan tomarse decisiones sobre lo siguiente que un alumno necesita aprender y cómo enseñarlo.

Evaluación continua. Procedimientos en la evaluación que se realizan en el aula, principalmente por los tutores y profesionales que trabajan con ellos y que dan información para tomar decisiones sobre los métodos de enseñanza y los planes futuros del aprendizaje del alumno. El término *evaluación formativa* está relacionado con el de evaluación continua.

Evaluación de Necesidades. Proceso de toma de decisiones en el que un asesor analiza las dificultades de aprendizaje de un alumno e intenta encontrar las posibles explicaciones que sirvan para dar las pautas para resolver estos problemas. Dichas pautas con frecuencia se emplean como base de un Plan Educativo Individual.

Evaluación de niveles de enseñanza. La recogida de información cuantificable sobre los logros de un alumno relativos a unas pruebas con escalas de puntuación. Tanto las pruebas como las puntuaciones están estandarizadas a través del ensayo con un gran número de alumnos de modo que son fiables (p.ej. tienen el mismo resultado a lo largo del tiempo) y son siempre válidas (p.ej. miden lo que se supone que han de medir).

Evaluación Inicial. Una primera evaluación, general o específica de una área que determina el perfil de un alumno en cuanto a sus progresos y dificultades en un momento puntual. Esta evaluación se emplea a menudo como punto de partida de los programas de enseñanza-aprendizaje y como parámetro 'inicial' para evaluar el progreso durante un cierto periodo de tiempo.

Evaluación orientativa. Esta evaluación tiene como propósito el desarrollo del aprendizaje de alumno a través del cambio o la mejora de su ambiente de aprendizaje. Los métodos asociados a este tipo

de evaluación normalmente tienen que ver con la orientación del alumno (por ejemplo, entrevistas, expedientes etc.)

Evaluación para el aprendizaje. De forma general se emplea en muchos países para referirse a los procesos de evaluación cualitativa que da información de las decisiones a tomar sobre los métodos de enseñanza y los planes futuros del proceso de aprendizaje del alumno. Normalmente dichos procesos se llevan a cabo en el aula por los tutores y los profesionales que trabajan con él. Sin embargo, en Reino Unido (Inglaterra) este término tiene un significado muy específico. El Grupo para la Reforma de la Evaluación (2002) define la Evaluación para el aprendizaje como: ... *proceso de búsqueda e interpretación de los datos que emplean los alumnos y sus profesores para decidir en qué nivel de su aprendizaje están, adónde necesitan llegar y cómo hacerlo de una forma más eficaz.*

Evaluación sumativa. Evaluación única que se emplea para obtener una información puntual del nivel alcanzado por un alumno en relación a un programa de estudios. Habitualmente la evaluación sumativa se realiza al término de un periodo de tiempo o al finalizar un programa de estudios. Con frecuencia es cuantitativa y asociada a calificaciones o grados que comparan los logros entre alumnos. El término evaluación orientativa está unido a la evaluación sumativa.

Evaluación. La evaluación se refiere al modo en el que los profesores u otros profesionales recogen y emplean de forma sistemática la información sobre los logros del alumno y/o el desarrollo en las diferentes facetas de su experiencia educativa (académica, conductual o social).

Evaluación. Reflexiones del tutor u otro profesional sobre los factores que intervienen en el proceso general de enseñanza-aprendizaje (el cual puede incluir la evaluación del aprendizaje del alumnado) para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos a seguir en su trabajo.

Identificación inicial. Reconocimiento/detección de posibles necesidades educativas especiales de un alumno. Este reconocimiento conduce al proceso de recogida sistemática de información que pueda servir para elaborar un perfil sobre los



progresos, dificultades y necesidades que pueda tener un alumno. La identificación inicial de necesidades educativas especiales puede estar vinculada a otros procedimientos de evaluación y puede implicar a profesionales externos al centro ordinario (incluidos profesionales de la salud). En la mayoría de los países hay una normativa aparte sobre los procesos de la identificación inicial de necesidades educativas especiales.

Mediciones. Se refiere a la evaluación vinculada a algún tipo de cuantificación (puntuación, nota o grado). Normalmente conlleva cierta posibilidad de comparación entre alumnos.

Pruebas. Es un posible método de evaluación del aprendizaje de un alumno en ciertas áreas. Las pruebas son bastante específicas y están vinculadas a circunstancias muy particulares y se usan para objetivos específicos.

COLABORACIONES

Además de contar con las aportaciones de los Representantes y Coordinadores nacionales de la Agencia, cuyos datos de contacto pueden encontrarse en: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html, se hace un reconocimiento especial a los siguientes expertos que han colaborado en la preparación de los Informes Nacionales y en el presente Informe.

AUSTRIA	Mr. Peter Friedle Mr. Wilfried Prammer	p.friedle@tirol.gv.at spz-uu@aon.at
BÉLGICA (Comunidad Flamenca)	Ms. Inge Placklé Ms. Jetske Strijbos	inge.plackle@xios.be jetske.strijbos@xios.be
BÉLGICA (Comunidad Francesa)	Mr. André Caussin Ms. Danielle Choukart	andre.caussin@cfwb.be danielle.choukart@cfwb.be
CHIPRE	Ms. Merope Iacovou Kapsali Mr. Andreas Theodorou	miacovou@cytanet.com.cy atheodorou@moec.gov.cy
DINAMARCA	Mr. Niels Egelund Mr. Martin Wohlers Mr. Preben Siersbaek	Egelund@dpu.dk martin.wohlers@post.opasia.dk siersbaek@uvm.dk
ESPAÑA	Ms. M ^a Luisa Arranz Mr. Victor Santiuste Bermejo Ms. Victoria Alonso	mlarranz@yahoo.es victorsantiuste@med.ucm.es victorialonso@wanadoo.es
ESTADOS FEDERALES DE ALEMANIA	Mr. Ulrich von Knebel Ms. Anette Hausotter Ms. Christine Pluhar	von.Knebel@gmx.de a.hausotter@t-online.de Christine.Pluhar@kumi.landsh.de
ESTONIA	Ms. Aina Haljaste Mr. Priit Pensa	aina@eol.ee ppensa@veeriku.tartu.ee
FRANCIA	Ms. Janine Laurent- Cognet	dpri@inshea.fr
GRECIA	Ms. Mara Pantazopoulou Ms. Maria Palaska	grssgraf33@sch.gr mpalask@sch.gr
HOLANDA	Ms. Noëlle Pameijer Mr. Sip Jan Pijl	noelle.pameijer@xs4all.nl s.j.pijl@rug.nl



HUNGRÍA	Ms. Zsuzsa Hámoriné-Váczy Ms. Mária Kópatakiné-Mészáros	zsuzsa.vaczy@om.hu kopatakim@oki.hu
ISLANDIA	Ms. Þóra Björk Jónsdóttir Mr. Arthúr Morthens	thorabj@skagafjordur.is arthur@reykjavik.is
ITALIA	Mr. Pasquale Pardi Ms. Lina Grossi	pasquale.pardi@istruzione.it lgrossi@invalsi.it
LETONIA	Ms. Anitra Irbe Ms. Solvita Zarina	anitra.irbe@isec.gov.lv solvita.z@inbox.lv
LITUANIA	Ms. Laimutė Motuzienė Ms. Ramutė Skripkienė	laimute.motuziene@sppc.lt ramute.skripkiene@spc.smm.lt
LUXEMBURGO	Ms. Joëlle Faber Mr. Lucien Bertrand	joelle.faber@srea.etat.lu lubert@pt.lu
NOREGA	Ms. Yngvild Nilsen Mr. Bjarne Øygarden	yngvild.nilsen@ude.oslo.kommune.no bjarne.oygarden@utdanningsdirektoratet.no
POLONIA	Ms. Jadwiga Brzdak Ms. Anna Janus	jbrzdak@oke.jaworzno.pl annajanuska@poczta.onet.pl
PORTUGAL	Ms. Teodolinda Silveira Ms. Margarida Marques	linda.silveira@netvisao.pt margaridaecae@portugalmail.pt
REINO UNIDO (Inglaterra)	Mr. John Brown Ms. Tandi Clausen-May	brownj@qca.org.uk t.clausen-may@nfer.ac.uk
REPÚBLICA CHECA	Mr. Jasmin Muhić Ms. Věra Vojtová Ms. Zuzana Kaprová	muhicj@ippp.cz Vojtova@ped.muni.cz kaprovaz@msmt.cz
SUECIA	Ms. Ulla Alexandersson Mr. Staffan Engström	ulla.alexandersson@ped.gu.se Staffan.Engstrom@skolverket.se

SUIZA

Ms. Annemarie
Kummer
Mr. Reto Luder

annemarie.kummer@szh.ch
reto.luder@phzh.ch



Evaluación e inclusión educativa – Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación presenta los principales hallazgos de la primera fase del proyecto sobre Evaluación de la Agencia. Se ha obtenido a partir de la normativa y de la práctica en evaluación de 23 países.

El objeto del proyecto ha sido la evaluación que aporta información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros inclusivos de Primaria. Este informe tiene en cuenta los aspectos relativos a los marcos legales y normativas sobre evaluación en centros inclusivos y cómo condicionan su aplicación práctica. Además se ha considerado la pregunta clave de cómo llevar los procedimientos de una evaluación de 'déficits' (o modelo médico) hacia un enfoque educativo. El informe sobre todo se centra en cómo la evaluación en aulas inclusivas puede dar información que influya en la toma de decisiones para que el proceso de enseñanza - aprendizaje se realice en las mejores condiciones.

Este informe pretende ser una fuente útil de información para aquellos que trabajan en el campo de la evaluación tanto desde la perspectiva de la normativa como en la práctica. Esto incluye a los que actúan sobre las necesidades educativas especiales y a los responsables de la elaboración y aplicación en los centros ordinarios de las normativas sobre evaluación que deben considerar las necesidades de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales.