

LA EVALUACIÓN INCLUSIVA COMO FACTOR DE MEJORA DEL APRENDIZAJE



JAVIER CORTÉS DE LAS HERAS
UNIVERSIDAD DE VALENCIA
PROFESOR ASOCIADO Y ORIENTADOR
EN EL IES BERENGUERDALMAU

La inclusión, en su acepción aplicada a la educación, es un concepto complejo que posee diversos niveles de actuación, intenciones e incluso definiciones que pueden confundirse o solaparse con otros factores como el de equidad, calidad o atención a la diversidad. Según la UNESCO (2009, p. 126) la educación inclusiva se define como “un proceso continuo destinado a ofrecer educación de calidad para todos respetando la diversidad y las diferentes necesidades y habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades, eliminando todas las formas de discriminación”. El objetivo de la educación inclusiva es, por tanto, responder a las necesidades de todos los estudiantes, yendo más allá de la asistencia y el rendimiento escolar, y al mismo tiempo mejorar el bienestar y la participación de todos (Cerna et al., 2021, citado por OECD, 2023). Por otra parte, el objetivo de la equidad se centra en ofrecer los medios a todo el alumnado para que logren lo mejor de sus capacidades, por ejemplo que todos los estudiantes alcancen un nivel mínimo de desempeño y cumplan metas educativas que se establecen. Por tanto, ser equitativo no implica necesariamente considerar la diversidad y consecuentemente promover la inclusión. La inclusión asume a la equidad, pero la amplía desde el momento en el que propone un enfoque transformador para eliminar las barreras para todo el alumnado. Mientras que la equidad se centra en las oportunidades, la inclusión está más estrictamente asociada a quién es el individuo, es decir, su identidad (por ejemplo, identidad cultural, identidad de género) y si el sistema educativo reconoce a los individuos por quienes son (es decir, el sentido de pertenencia). (OECD, 2023).

Por otra parte, la evaluación del aprendizaje es un proceso donde la identificación, recogida y análisis de cómo y qué aprende cada

alumno y alumna, en base a unos criterios preestablecidos, se toma en consideración para tomar decisiones. La finalidad de estas decisiones, compatibles entre sí, es doble: certificar el nivel de logro alcanzado (evaluación del aprendizaje, sumativa) y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (evaluación para el aprendizaje, formativa). Y todo ello se debe realizar reuniendo los requisitos de objetividad, sistematicidad, fiabilidad y validez. La evaluación del aprendizaje no está desligada ni podría existir por sí misma, al menos de forma válida, del qué, cómo y para qué se enseña.

En este sentido de evaluación e inclusión educativa ha de concretarse la evaluación inclusiva. Así Watkins (2007, pp. 49-50) define la evaluación inclusiva como

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.

Promover la inclusión parece implicar, siguiendo a Nusche (2009), responder a las necesidades de cada alumno y alumna proporcionándoles retroalimentación individualizada, estrategia principal de la *evaluación para el aprendizaje*. La OCDE en su informe publicado en 2013: *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* señala que la evidencia de diferentes enfoques indica que la evaluación puede apoyar o disminuir la motivación y rendimiento del alumnado dependiendo de cómo es diseñada, implementada y utilizada. Por todo ello, nos parece necesario señalar los aspectos de una evaluación que utilizada de forma adecuada puede promover la inclusión educativa.

En este artículo de revisión distinguiremos dos aspectos: la evaluación realizada por los profesores en el contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación realizada por los especialistas (en la escuela, orientadores educativos) para determinar las necesidades específicas de apoyo educativo. Otros aspectos de evaluación que podrían promover la inclusión, en el nivel nacional o autonómico (evaluación de diagnóstico o evaluación general del sistema educativo), o aquellas realizadas como acceso a los estudios universitarios (la Prueba de Acceso a la Universidad) quedan fuera del ámbito de este artículo y pueden consultarse ampliamente en alguna de las referencias citadas.

Estado de la cuestión en la normativa estatal en torno a la evaluación

La normativa en la legislación española sobre educación contempla como principios educativos en diversas etapas (especialmente en educación infantil y la educación obligatoria) la necesidad de una detección precoz de las necesidades específicas de apoyo educativo, en garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada al alumnado y en la puesta en práctica de alternativas metodológicas, entre otras cuestiones de calado (LOMLOE 3/2020).

En concreto, y centrándonos en la evaluación del aprendizaje, se determina que dicha evaluación ha de ser continua, global, formativa e integradora (enseñanza obligatoria) y ha de tener en cuenta el progreso en el conjunto de procesos de aprendizaje. En el articulado de la Ley Orgánica 3/2020 de Educación ya se hace mención explícita a varios aspectos que merecen especial atención respecto de la evaluación:

- La elaboración de planes individualizados para el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, NEAE),
- la adaptación de los procesos de evaluación a las necesidades del alumnado con NEAE o,
- la utilización de informes que se centren en ofrecer información sobre la adquisición de competencias, indicando las medidas de refuerzo a adoptar en los niveles siguientes.

Sin duda, se plantean los principios de una evaluación al servicio de la mejora del aprendizaje, centrada en el alumnado y en sus necesidades individuales.

Por otra parte, en la normativa la evaluación también está sometida a otros procesos como el de certificación de los aprendizajes (evaluación sumativa) mediante la utilización de escalas de clasificación del rendimiento del alumnado en distintas áreas o materias. Este enfoque sumativo conlleva consecuencias cuando los resultados son negativos: considerados de forma global o por materias pueden implicar la aplicación de la medida de permanencia un año más en el mismo curso (o repetición) que, aunque la evidencia científica demuestre que tiene efectos negativos en el aprendizaje: mayor tasa de abandono o resultados peores en la evaluación de competencias, en nuestro país se aplica más frecuentemente que en otros de nuestro entorno. Así, los datos en el

informe de PISA 2018 sitúan a España entre los países a la cabeza con un porcentaje del 28,7% de alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez en primaria, ESO o estudios superiores, frente a una media de los países participantes del 11% (OECD, 2018). La pandemia derivada del COVID-19 y una regulación más restrictiva en la normativa respecto a la aplicación de esta medida, han propiciado una caída en el porcentaje de repetición, tal como se puede consultar en los datos del Sistema estatal de indicadores de la educación 2023 (MEFP, 2023a). Así, actualmente, la tasa de repetición en ESO ha variado un -6% de 2015-2016 a 2020-21, especialmente en el curso 2020-21, pasando del 10,2% en 2015-2016, al 8,5% en el curso 2019-20 y 4,2% en el curso 2020-21.

Siguiendo con la evaluación sumativa, y a pesar de volver a regulaciones anteriores a la legislación de 2013 que fomentan un uso más cualitativo de la evaluación, todavía hoy existen con frecuencia prácticas evaluativas centradas en el uso de calificación como centro de la evaluación de los aprendizajes, incluso reduciendo las estrategias de evaluación continua y criterial, que nada tienen que ver con el uso de calificaciones, al uso de determinados procedimientos numéricos (ponderación y calificación de criterios de evaluación, ponderación de diversas etapas del curso escolar por trimestres, calificación continua...). También a una utilización de la evaluación fuera de su propósito como, por ejemplo: herramienta de control y sanción de conductas en clase, sistema de premios y castigos, valoración de aprendizajes fuera del currículum prescrito... Sobre estos sesgos abundaremos en el siguiente epígrafe, dando también cabida esta evaluación sumativa desde un punto de vista más positivo.

En resumen, después de una revisión exhaustiva con perspectiva histórica de la normativa sobre evaluación, cabe señalar tres cuestiones fundamentales que caracterizan a la evaluación de los aprendizajes en nuestro sistema educativo (Cortés De las Heras, en prensa):

- a) La introducción de la evaluación con carácter formativo, no meramente sumativo, desde los inicios de la década de los noventa, continuando vigente aún en nuestra actual normativa. Aspecto que, desde el punto de vista de las evidencias en investigación educativa, ha resultado como uno de los factores con mayor impacto en el rendimiento del alumnado, como se aclara más adelante.
- b) Después de unos cuantos vaivenes en materia de calificación, de cualitativa a cuantitativa o viceversa, tampoco ha cambiado demasiado la situación de hace 30 años en cuestión de certificar los aprendizajes logrados.

c) Los criterios de evaluación siempre han mantenido en la normativa el carácter de referentes para el proceso de evaluación introduciendo así, de manera implícita, el concepto de evaluación basada en el currículo o evaluación criterial.

Finalmente, la normativa en materia de evaluación también contempla las adaptaciones en dos de las evaluaciones realizadas en el nivel nacional para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE, en adelante). En las evaluaciones de diagnóstico, en 4º de educación primaria y en 2º de educación secundaria obligatoria, en ambos casos con un carácter informativo, formativo y orientador, se tendrá en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, incluyendo, en las condiciones de realización de dichas evaluaciones, las adaptaciones y recursos que hubiera tenido. También en las evaluaciones generales del sistema educativo, de carácter muestral y plurianual al finalizar cada una de las etapas de la educación obligatoria (arts. 21, 29, 143 y 144, LOMLOE 3/2020). Sin embargo, y a pesar de tener en cuenta al alumnado con NEE, este tipo de evaluación usada para la rendición de cuentas del sistema educativo, al igual que las realizadas en ámbito internacional (PISA, TIMSS y PIRLS, citando a las más conocidas), poseen criterios de exclusión de determinado alumnado. Por ejemplo, TIMSS excluye al 5% del alumnado que tenga discapacidad funcional o intelectual, PISA el 2% de alumnado absentista y de hablantes no nativos. En el *Marco general de las evaluaciones del sistema educativo. Evaluación general del sistema y Evaluaciones de diagnóstico* publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2023b) también se establece el 5% de exclusión de alumnado que o bien, cuenta con adaptaciones curriculares significativas o concurre en ellos alguna circunstancia que representa un obstáculo para la realización de pruebas escritas u orales, según el caso. O bien, proceden de otros países, contando con menos de un año de escolarización en nuestro sistema educativo, o presentan un conocimiento insuficiente de la lengua en que se redactan las pruebas. No obstante, en estas evaluaciones se permite al alumnado realizar las pruebas, aunque su resultado no cuente para el cómputo de los indicadores.

Asimismo, en la prueba de acceso a la universidad (art. 38, LOMLOE 3/2020) se establece que “se realizará adoptando las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten”. Este artículo refleja lo dispuesto

anteriormente y regulado en el Real decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, donde se indica que:

[...] con la finalidad de asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal de las personas, en cada convocatoria las administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para adaptar las condiciones de realización de las pruebas a las necesidades del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. En función de la necesidad, se podrán adoptar una serie de medidas como la adaptación de los tiempos, la utilización de formatos especiales y la puesta a disposición del alumnado de los medios materiales y humanos, de los apoyos y de las ayudas técnicas que necesite para la realización de las pruebas, así como la garantía de accesibilidad de la información y la comunicación de los procesos y la del recinto o espacio físico donde estas se desarrollan. El departamento de orientación de cada centro educativo realizará un informe por cada alumno a que se refiere este apartado, que será tenido en cuenta a la hora de establecer las adaptaciones que sean procedentes. Estas adaptaciones no computarán de manera negativa menoscabando la calificación final obtenida en las pruebas.

Hacia una práctica de la evaluación inclusiva en el aula

Además del señalado de la repetición (permanencia de un año más en el mismo curso) en el epígrafe anterior, se pueden identificar ciertos elementos en la evaluación que impiden que esta meta de inclusión pueda conseguirse. Según Hegarthy (2020), existen evidencias en el nivel de escuela, sistema educativo nacional e internacional donde las prácticas de evaluación afectan a determinados estudiantes que son señalados y quedan aislados de sus pares. En el nivel de escuela, analizado en este artículo, los resultados de las pruebas se usan para clasificar estudiantes y pueden tener un impacto negativo importante en el rendimiento posterior. También en este nivel, la evaluación puede reforzar la segregación mediante el uso de los resultados en las pruebas como fuente para conformar grupos de habilidad, cuestión no practicada, al menos de forma explícita, ni recomendada en nuestro sistema educativo.

Es más, Hegarthy (Ibid) apunta incluso al ODS 4 como un factor de exclusión a partir del análisis del indicador 4.1.1:

Proporción de niños y jóvenes en Grado 2 o 3 al finalizar la educación primaria, y al final de la secundaria obligatoria, alcanzando al menos un nivel de competencia mínimo en lectura y matemáticas.

Este indicador extraído de evaluaciones internacionales, presenta una visión estrecha del currículo, considerando no únicamente unas pocas competencias de las presentadas en los currículos implementados en las escuelas, si no también excluyendo otro tipo de dominios como el social y emocional o los valores y las actitudes.

Descritos, de manera breve, los efectos negativos que la evaluación puede tener sobre el objetivo de la inclusión, ¿en qué aspectos se debería centrar la evaluación para promover la inclusión? Según Watkins (2007):

- Un rango de métodos y estrategias que tengan por objetivo recoger evidencias claras sobre el aprendizaje del alumnado, tanto en áreas académicas como en no académicas.
- Procedimientos que complementen otros propósitos, además de informar el proceso de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, la identificación inicial de NEE o la monitorización de los estándares educativos).
- Métodos que informen sobre los resultados de aprendizaje, pero también proporcionen a los profesores información sobre cómo desarrollar y mejorar el proceso de aprendizaje para los individuos o grupos.
- Toma de decisiones basada en un rango de fuentes que presenten evidencia del aprendizaje recogido a lo largo de un período de tiempo. Esto proporciona información de valor añadido sobre el progreso y desarrollo de aprendizaje de los estudiantes, no sólo información instantánea.
- Información que es contextualizada en el contexto educativo teniendo en cuenta cualquier factor familiar o del entorno que influya en el aprendizaje de los estudiantes.
- La implicación activa de los docentes, estudiantes, familias, compañeros de clase y otros evaluadores potenciales, o participantes en el proceso de evaluación.

Por otra parte, en el informe de la OCDE (2023), *Equity and Inclusion in Education: finding strength through diversity*, se señala que las evaluaciones a nivel de aula planificadas y que están bien alineadas con las metas de aprendizaje y que sitúan al alumnado en el centro del proceso puede elevar el rendimiento y reducir las diferencias. Se han de tener en cuenta, por lo tanto, siguiendo este

informe, algunas cuestiones de interés:

- Realizar evaluaciones de diagnóstico para evaluar las necesidades del alumnado lo más tempranamente posible, que deben ser utilizadas en el contexto de aprendizaje, del currículo (frente a modelos clínicos) para establecer la planificación e instrucción diferenciada, poniendo el énfasis en la intervención individualizada, diseñando planes de aprendizaje individualizados.

- Prestar atención al sesgo en el diseño de las actividades o pruebas de evaluación: complejidad lingüística, selección de determinados contenidos que pueden privilegiar a un determinado grupo de alumnado frente a otro (validez de contenido), selección de las preguntas en los cuestionarios, o la selección de los métodos (por ejemplo, ofrecer alternativas al examen escrito para alumnado con disgrafía o dislexia, si no se van a proporcionar adaptaciones). También se deberían revisar sesgos, la mayor parte inconscientes, como apuntábamos en epígrafes anteriores, derivados del conocimiento previo del profesorado de determinadas características del alumnado (conducta, género, contexto de inmigración, primera lengua, rendimiento global o competencia verbal) (OCDE, 2013). Al respecto de los posibles sesgos, entre otras cuestiones, el Educational Testing Service (2016) publicó los International Principles for the Fairness of Assessment, una especial de directrices para hacer más justas y equitativas las pruebas de evaluación:

o Medir los aspectos importantes del contenido relevante, para ganar validez en los instrumentos.

o Evitar barreras cognitivas irrelevantes para el desempeño del alumnado: por ejemplo, cuando el conocimiento o la destreza no relacionado con el propósito de la prueba sirve para contestar correctamente a una pregunta.

o Evitar barreras emocionales irrelevantes para el desempeño del alumnado: lenguaje o imágenes que pueden causar impacto emocional y que interfieren con la capacidad para responder a una pregunta.

o Evitar barreras físicas irrelevantes para el desempeño del alumnado: estas barreras pueden ocurrir si aspectos innecesarios de la prueba interfieren con la capacidad del alumnado que la realiza a la hora de prestar atención, ver, escuchar...

- Ampliar las oportunidades de evaluación y la aplicación de un rango amplio de métodos de evaluación para dar cabida a la demostración del aprendizaje buscando, en línea con las metas curriculares.

- Adaptar los formatos de evaluación, como se apuntaba en el epígrafe sobre normativa, o a nivel de aula en función de las necesidades detectadas.
- Usar los resultados de la evaluación para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, modificando las estrategias de enseñanza y aprendizaje. La información frecuente sumativa puede ayudar a implicar a las familias y profesorado en el aprendizaje del alumnado. Esta evaluación sumativa, frecuentemente numérica, ha de combinarse con información cualitativa sobre aspectos relevantes del aprendizaje en los que cabe incidir para que se produzca una mejora del mismo, directrices claras que apuntan a los siguientes pasos y objetivos de aprendizaje que deben abordarse en distintas áreas, no sólo las curriculares, sino también las referidas a aspectos motivacionales, habilidades intra e interpersonales, estrategias y hábitos de aprendizaje.

Por último, el diseño universal para el aprendizaje (DUA, en adelante) (CAST, 2011), ampliamente adoptado en la normativa educativa estatal, proporciona un marco teórico y un modelo para hacer más inclusiva la actuación educativa en el aula, incidiendo especialmente en cuatro aspectos del currículo: los objetivos curriculares, los materiales, la metodología y la evaluación (Alba, 2018). Lejos de las críticas realizadas desde algunos entornos, incluido el profesional, el DUA no puede demostrar tener efectos positivos o negativos en el aprendizaje como tal, como conjunto. No es un método, programa o característica. Más bien, el DUA se conforma por tres principios que se traducen en un conjunto de tres pautas por principio que implican estrategias concretas en la práctica educativa, y algunas de ellas han resultado tener un impacto significativo y positivo en la mejora del aprendizaje, como se verá al final de este epígrafe. De todas ellas, hacen especialmente referencia a la evaluación las incluidas en las pautas 8 y 9 del principio de *implicación*. Alba, Sánchez y Zubilla (2018) además proporcionan una serie de claves para la aplicación de los puntos de verificación de cada una de estas pautas en el aula:

- 8.1. Resaltar la relevancia de las metas y objetivos: mediante la implicación del alumnado en debates de evaluación, y la generación de ejemplos que sirvan como modelos. Una estrategia claramente vinculada a la evaluación formativa (Morales y Fernández, 2022).
- 8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad, utilizando estrategias efectivas de coevaluación, fomentando la interacción y colaboración entre iguales.
- 8.4. Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en un tarea.

Feedback de calidad que se centre en la tarea y no en el individuo, en información relevante, sustantiva y precisa.

9.3. Desarrollar la autoevaluación y la reflexión, proporcionando modelos y herramientas para recabar información y reconocer el propio progreso.

De algunas de estas estrategias se han obtenido evidencias que avalan su impacto en la mejora del aprendizaje. La base de datos de *Visible Learning Metax, The Global Researcher Database*, contiene cada uno de los factores individuales que influyen en el rendimiento de los estudiantes identificados a través de la investigación Visible Learning de John Hattie. Incluye información por dominios y subdominios (categorías donde se agrupan los factores) donde se proporciona información de cada factor (número de metaanálisis, de estudios individuales y de estudiantes implicados en estos estudios, número de efectos, tamaño del efecto medio ponderado (d de Cohen) e índice de robustez (el error estándar, junto con el número de metaanálisis, estudios, personas y efectos se han utilizado para generar un índice de robustez para cada factor). Para el caso que nos ocupa, se ha elaborado una síntesis que se presenta en el gráfico 1, donde se expone el tamaño del efecto y la robustez del índice, de la mayor parte de factores relacionados con la evaluación.

Como factores significativos, positivos ($d > 0,40$) y robustos (valores de 3 o más puntos), nos encontramos con el feedback ($d = 0,51$), y en concreto con su uso en términos de refuerzo (positivo y negativo) y de claves o pistas para avanzar a los siguientes pasos en el aprendizaje ($d = 1,01$), o la consideración del momento de la retroalimentación en función de la tarea: concreta o poco compleja (inmediato) o compleja y de procesamiento cognitivo elevado (retrasado), así como también una retroalimentación basada en las tareas y procesos ($d = 0,63$). Una de las pautas a las que se refiere el DUA. Asimismo, la utilización de los métodos alternativos de evaluación como la evaluación del desempeño y la monitorización del progreso del alumnado ($d = 0,67$), o el uso de las estrategias de evaluación formativa ($d = 0,4$), esto es, brindar instrucción o retroalimentación durante la instrucción en lugar de al final (sumativa) de una unidad didáctica o varias. Así como, permitir el uso de la autocalificación o calificación por pares ($d = 0,54$) referida a juicios específicos sobre las calificaciones hechas por el alumnado sobre sus logros, a menudo en relación con categorías o rúbricas diseñadas por los maestros. Todos ellos son factores estables y altamente positivos para la mejora del aprendizaje desde un punto de vista

REFERENCIAS

- ALBA, C. (Dir.) (2018a). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza Inclusivas. versión pautas DUA 2018*. Madrid: Morata.
- ALBA, C., SÁNCHEZ Y ZUBILLAGA (2018b). *Diseño universal para el aprendizaje. Documento adaptado a la versión 2018*. Edelvives. [https://www.educadua.es/doc/dua/DUA-Diseño Universal para el Aprendizaje.Adaptado-V-2018-Rev2023.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/DUA-Diseño%20Universal%20para%20el%20Aprendizaje.Adaptado-V-2018-Rev2023.pdf)
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines*, <http://udlguidelines.cast.org>
- CORTÉS DE LAS HERAS, J. (en prensa). Reformas e innovaciones en la evaluación del aprendizaje en el sistema educativo español. *Cuadernos de Pedagogía*.
- EDUCATIONAL TESTING SERVICE (2016), *ETS International Principles for the Fairness of Assessments*, Educational Testing Service, <https://www.ets.org/pdfs/about/fairness-review-international.pdf>
- EUROPEAN COMMISSION, EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/443509>
- EUROPEAN COMMISSION, EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, ALMEIDA COUTINHO, A., BORODANKOVA, O. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe : regulations and statistics*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/50570>
- GORTÁZAR, L. (2019). ¿Favorece el sistema educativo la igualdad de oportunidades?, *Economía de la educación y política educativa*, 910, 15-29.
- HEGARTHY, S. (2020). *Inclusion and learning assessment – Policy and Practice*. UNESCO.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (texto consolidado). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Marqués, S. (21 de diciembre de 2020). Alejandro Tiana: "Evitar que toda la matrícula viva vaya a los mismos centros no es ingeniería social", *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2020/12/alejandro-tiana-evitar-que-toda-la-matricula-viva-vaya-a-los-mismos-centros-no-es-ingenieria-social/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023a). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2023*. Secretaría General Técnica, Madrid.

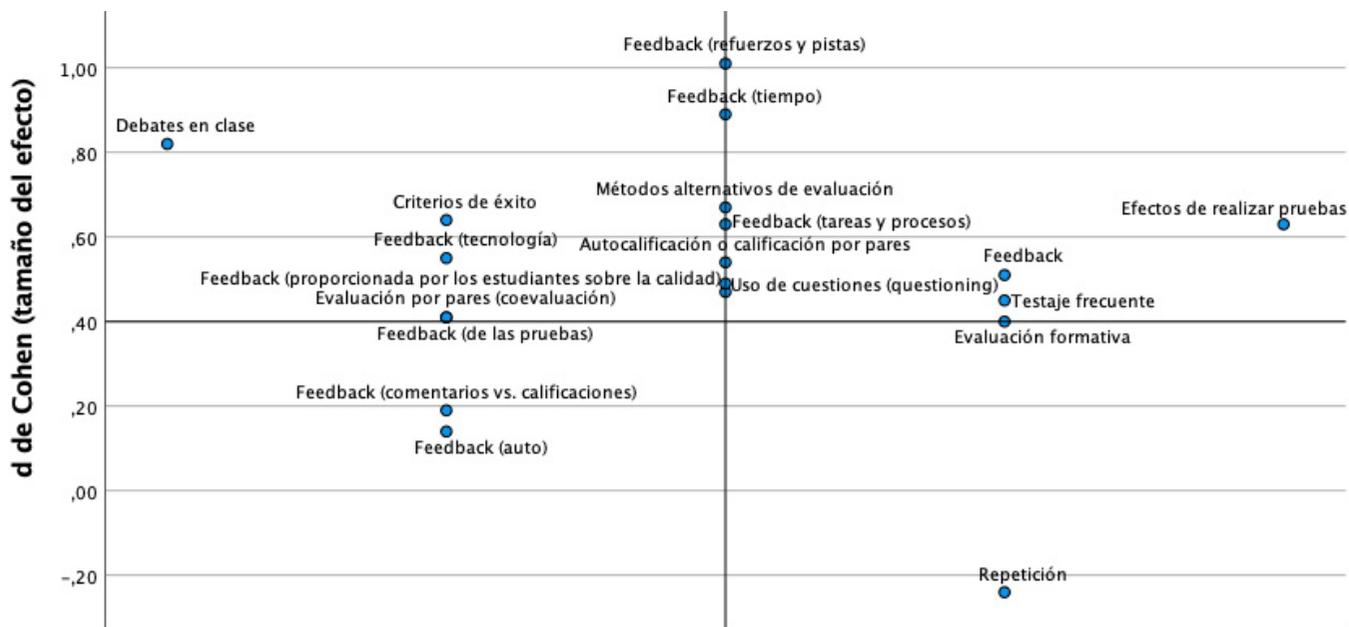


Figura 1: Aspectos de la evaluación en función del efecto sobre la mejora del aprendizaje (d de Cohen) y robustez del indicador. Elaboración propia.

inclusivo. Más allá de la dimensión de la evaluación formativa y el feedback, otros factores significativamente positivos se refieren también a estrategias como el uso de cuestiones ($d=0,49$) como parte de las lecciones, la realización de pruebas frecuentemente ($d=0,45$) o simplemente el hecho de realizar pruebas ($d=0,63$), siempre que se hagan las adaptaciones correspondientes adecuadas a las características de cada alumno y alumna. Finalmente, un factor robusto, pero potencialmente negativo en el aprendizaje, es el uso de la repetición ($d=-0,24$), habitualmente tomada como una medida final de apoyo, considerando que así tienen la oportunidad de mejorar su aprendizaje y destrezas (European Commission et al., 2011).

A modo de conclusión

Como reflexión final y personal, tras la revisión de las prácticas en evaluación inclusiva en la bibliografía de referencia, surge la idea de desproveer de calificaciones al proceso evaluativo en la enseñanza obligatoria (o al menos relegarlas para un momento final de certificación de aprendizajes). Cualquier sistema de valoración que utilice la clasificación del alumnado en función de una característica personal, en este caso el rendimiento académico, y además fija un umbral de desempeño competente (pasa/no pasa), va a terminar por sentenciar a determinados individuos, generalmente colectivos en riesgo de exclusión. Como apunta Gortázar (2019), “a igualdad de competencias de aprendizaje (medido por PISA en 2015) en España, la

probabilidad de haber repetido curso a los 15 años difiere en un ratio de 6 a 1 entre un alumno de nivel socioeconómico alto (cuartil alto) y uno de nivel socioeconómico bajo (cuartil bajo), frente a una proporción mucho más modesta en el resto de países de la OCDE”.

La propuestas para convertir los procesos de evaluación de aprendizaje en más inclusivos, además de las apuntadas en este artículo, pasan por implicar al alumnado y otros grupos de interés, como las familias, en un uso transparente de la información que se proporciona sobre el progreso de cada individuo, así como una monitorización constante para la mejora del proceso de aprendizaje y de la planificación de las experiencias educativas. Dicha información, si tuviera un objetivo de certificación, lejos de utilizar etiquetas simples en una escala ordinal o un sistema numérico (actualmente por normativa relegado a la etapa de Bachillerato o Formación Profesional) podría utilizar una escala descriptiva por niveles de desempeño para cada competencia clave o área/asignatura; es decir la determinación de lo que el alumno o la alumna saben y saben hacer en relación con un dominio de aprendizaje (evaluación) al finalizar un determinado período formativo. Incluso pasaría por cuestionar la eliminación del título en educación secundaria obligatoria y sustituirlo por un certificado exhaustivo del nivel competencial del alumnado, como deja caer Alejandro Tiana en una entrevista para la revista *Magisterio* en 2020 (Marqués, 2020). A partir de aquí puede surgir el debate de cómo los individuos con esta información, e inmersos en una realidad social competitiva, pueden seguir teniendo oportunidades para seguir formándose o incorporarse a un empleo. Seguramente, este sistema de certificación de competencias (curriculares o clave), aunque no deje de clasificar, alineado con las competencias de itinerarios formativos posteriores o laborales, y con ayuda procesos de procesos de orientación y asesoramiento adecuados, puede resultar positivo para las personas con NEE y otras situaciones excluyentes. El propósito final es evaluar lo que el alumnado sabe y saber hacer respecto de un currículo prescrito, atendiendo a la diversidad, ofreciendo las mismas oportunidades de aprendizaje para todos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023b). *Marco general de las evaluaciones del sistema educativo Evaluación general del sistema y Evaluaciones de diagnóstico*. Secretaría General Técnica, Madrid.

MORALES, M. Y FERNÁNDEZ, J.G. (2022). *La evaluación formativa: estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM, Madrid.

NUSCHE, D. (2009), *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options*, *OECD Education Working Papers*, No. 22, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/227131784531>

OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.

OECD (2023), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.

Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, 183, 30 de julio de 2016.

UNESCO (2009), *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*, UNESCO, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/defining_inclusive_education_agenda_2009.pdf

WATKINS, A. (Editor) (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.