

## Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento.

(*Inclusive education and standardized achievement tests*)

Soledad Rappoport  
Universidad Autónoma de Madrid  
Marta Sandoval Mena  
Universidad Autónoma de Madrid

Páginas 18-29

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 03-10-2014

Fecha aceptación: 27-05-2015

### Resumen.

*El presente artículo analiza diversos aspectos de las pruebas estandarizadas que, desde la opinión de las autoras, tienen influencia adversa en la consolidación de un sistema educativo inclusivo. Con este propósito se realiza un análisis documental y se identifican diversos mecanismos de estas evaluaciones que actúan como barreras a la inclusión. Finalmente se presentan recomendaciones que proponen reformular el marco filosófico del sistema de evaluación recuperando el valor de la cohesión social. Desde esta perspectiva se sugiere incluir nuevas dimensiones en el sistema de evaluación que capten de manera más integral el desempeño de las comunidades educativas.*

**Palabras clave:** *educación inclusiva – pruebas estandarizadas – procesos de exclusión.*

### Abstract.

*This article analyzes different aspects of the standardized tests that are currently in use and which, according to the authors, have a negative influence in the consolidation of an inclusive educational system. For this purpose, a review of international literature has been made to identify the different evaluation mechanisms that act like barriers for inclusion. Finally, recommendations are introduced to suggest a reformulation of the evaluation philosophical system, in order to recover the value of social cohesion. From this perspective, it is suggested to include new dimensions in the evaluation systems that are able to capture from a more comprehensive way the performances of the educational communities.*

**Key words:** *Inclusive education – standardized tests – exclusion processes.*

### 1. Introducción.

Existe un amplio consenso nacional e internacional acerca del derecho a la inclusión educativa de todos los alumnos y alumnas sin que obre ningún tipo de discriminación o segregación en las condiciones de acceso, permanencia, calidad de la enseñanza recibida y condiciones de egreso en el sistema escolar por razones de salud, de procedencia, género, capacidades, etnia, lugar de residencia, orientación afectivo sexual o cualquier otra situación particular o social al que muchos sistemas educativos se enfrentan. No resulta una tarea fácil o sencilla *hacer efectivo ese derecho* o construir sistemas educativos que garanticen la calidad educativa con equidad, así como el proceso educativo y la formación continua a lo largo de la vida

(*Life Long Learning*) para todos los niños y niñas, jóvenes y adultos sin ningún tipo de distinciones.

Este objetivo prioritario, marcado por los múltiples movimientos a favor de la inclusión educativa como derecho humano, confronta con el protagonismo que asumen las evaluaciones estandarizadas orientadas a la rendición de cuentas de las últimas décadas. Tanto a nivel nacional como internacional se llevan a cabo diversas pruebas, entre las que se destacan aquellas que miden el rendimiento de los estudiantes y cuyos resultados se suelen utilizar como criterio de calidad de los sistemas educativos.

En este artículo la intención no será otra que reflexionar junto al lector acerca del sentido y el alcance de la educación inclusiva, así como sobre las contradicciones planteadas con el sistema de estándares de rendimiento académicos mediante pruebas externas que se constituyen, actualmente, como herramientas de mejora de la educación de nuestros países. Sostenemos que es necesario y urgente adoptar un enfoque evaluativo integral que sea adecuado para valorar los desempeños escolares desde una perspectiva ecológico-sistémica u "holística", que Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012, p.2) han denominado "*ecología de la equidad*". Es conveniente recordar que, según los referidos autores, el desarrollo de experiencias y resultados escolares equitativos para todos los estudiantes depende de un amplio conjunto de procesos. En la actualidad, es aceptado que el fin último de la educación inclusiva es construir una comunidad que acoja la diversidad, que utilice las diferencias entre el alumnado como fundamentos del currículo y respete estas diferencias en todos los aspectos de la vida escolar, entre ellos en su evaluación. Esto no significa llevar a cabo políticas compensatorias que contribuyan a que toda la población acceda al mismo currículum, sino configurar un currículum democrático en el que esté representada la diversa totalidad del alumnado.

## 2. Desarrollo.

### 2.1 Estandarización versus equidad.

En los últimos años la educación inclusiva está incorporada en las agendas de diversas organizaciones internacionales de distinta naturaleza (OCDE, Unión Europea, Mercosur, etc.); en especial, la Unesco ha producido multiplicidad de documentación en la que señala de manera insistente la idea de que "*la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas*" (Pág. Web de la UNESCO: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>).

Nos serviremos de esta institución para ofrecer una definición de inclusión que compartiremos con el lector:

*"[...] la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y los entornos de enseñanza-aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes" (UNESCO, 2005, p. 15, los énfasis son nuestros).*

A fin de cuentas, la educación inclusiva no sólo supone el derecho de personas con procedencias, estilos y capacidades diferentes de acceder y permanecer en los centros educativos sino que implica un proceso de mejora sistémica para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todos los estudiantes.

Los derechos que implican reconocer las diversidades de los aprendices se ven limitados y encorsetados por mecanismos educativos que tienden a homogeneizar y estandarizar los conocimientos, capacidades y formas de demostrar esos aprendizajes. En este sentido, la utilización de estándares para garantizar la comprobación de los niveles de aprendizajes de todos los estudiantes es un tema de enorme complejidad y trascendencia respecto a las políticas educativas de inclusión. El mal uso o, en ocasiones, el desuso de los resultados de las pruebas estandarizadas en los centros escolares *a favor* de la mejora escolar, y el valor social que estos resultados tienen como el más alto escalafón de la calidad de un sistema educativo, pueden alimentar concepciones docentes y prácticas contrarias a la construcción de un sistema sensible a las diferencias y al aprendizaje.

En una aportación reciente, la UNESCO (2012, p.3) hacía mención a las formas de exclusión que pueden sufrir los estudiantes en el ámbito educativo. Desde su análisis son cinco las posibles formas de exclusión:

1. *Estar privado de las perspectivas vitales necesarias para aprender.*
2. *Estar excluido del ingreso en una escuela o programa educativo.*
3. *Estar excluido de la participación regular y continua en la escuela o programa educativo.*
4. *Estar excluido de experiencias interesantes de aprendizaje.*
5. *Estar privado de reconocimiento del aprendizaje realizado.*

Siguiendo esta aportación, las evaluaciones estandarizadas se pueden considerar como formas de exclusión cuando obvian los progresos académicos de determinados grupos de estudiantes, ya sea porque el diseño de las pruebas no contempla sus capacidades y/o experiencias vitales, ya sea porque directamente se les excluye de su realización o no se les da la oportunidad de realizar evaluaciones más sensibles a sus diferencias, o porque la información que proporcionan las pruebas no implica la mejora de su enseñanza, entre las dimensiones más importantes.

Uno de los principales aspectos en esta dirección, tiene que ver con el efecto de estas pruebas sobre las prácticas educativas cuando empiezan a "marcar" los ritmos, contenidos y formas de trabajo en el aula. Cuando esto sucede, la diversidad queda "atrapada", e "ignorada" por la homogeneidad de las prácticas derivadas de la

presión que ejercen las pruebas, es decir, cuando las prácticas se transforman en poco más que un puro entrenamiento para las mismas.

Esto se debe, en gran parte, a que estas pruebas de rendimiento han llegado a ser vistas de un modo instrumental, es decir como una herramienta para lograr aquellas metas sociales que se estiman importantes en un periodo particular, pero casi siempre centrándose en el desarrollo de un ciudadano productivo y disponible para un empleo. Como señala Foster (2004) *"la escuela como organización llegaría a ser valorada por lo que ella pudiera alcanzar en relación, en gran medida, con la economía"* (p. 186). Esta visión instrumental a menudo relega a las escuelas a ser una herramienta para la productividad, pese a que la educación en sí misma permanece universalmente valorada como un bien inherente.

## 2.2 Pruebas de rendimiento estandarizadas y mecanismos de exclusión.

En la actualidad, en la inmensa mayoría de los países industrializados se realizan pruebas estandarizadas de rendimiento, tanto a nivel nacional como internacional, en determinados momentos de la vida escolar de los estudiantes, que posteriormente se analizan para establecer relaciones entre los resultados obtenidos y las variables de contexto. Esto permite realizar estimaciones y comparaciones sobre el grado de equidad del sistema. El ejemplo de los estudios de PISA que se efectúa a escala internacional, desarrollado por la OCDE, es uno de los más conocidos. Otras evaluaciones extendidas y reconocidas internacionalmente son el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS por sus siglas en Inglés) y el estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS por sus siglas en inglés) que se llevan a cabo aproximadamente en sesenta países.

Una de las características de estas evaluaciones de carácter macro es que se centran en la imagen global de los sistemas educativos pero quedan fuera de su preocupación algunos grupos de alumnos, particularmente vulnerables a sufrir exclusión escolar. En ciertos casos, son las propias pruebas estandarizadas, por ejemplo las evaluaciones de rendimiento internacionales, las que no se adaptan a grupos de estudiantes con necesidades específicas derivadas de discapacidad o de su desconocimiento de una segunda lengua. Además, en ocasiones, los propios centros escolares eximen de realizarlas a ciertos estudiantes con dificultades en su aprendizaje y/o a aquellos cuyos estilos de vida no se ajustan a los patrones culturales hegemónicos alegando que "bajan la media" del rendimiento del grupo y del centro (Popkewitz, 2013).

En este sentido, es importante mencionar ciertas enmiendas que fueron introducidas en las evaluaciones PISA que procuran incluir al alumnado denominado con necesidades educativas especiales. En estas pruebas se establece que las exclusiones no deben superar al 2,5% de los estudiantes de un centro. Sin embargo, la flexibilidad en el marco del muestreo permite, por ejemplo, que en Inglaterra e Irlanda las escuelas especiales fueran excluidas del muestreo en PISA 2009 (Shuelka, 2013).

Esta modalidad de exclusión es especialmente grave si se tienen en cuenta los efectos de las evaluaciones sobre aspectos fundamentales de la política educativa, tales como el currículum. Thomas Hehir, ex director de la Oficina de Programas de Educación Especial de Educación de los EEUU, advierte sobre las consecuencias negativas que puede ocasionar esta situación en la educación de los estudiantes con discapacidad, alumnado especialmente vulnerable a sufrir exclusión educativa:

*"La exclusión de los estudiantes con discapacidad de los sistemas de evaluación estatal y local puede dar lugar a su exclusión del plan de estudios y, por tanto reforzar el status quo de las bajas expectativas, dejando a los estudiantes con discapacidades infraeducados" (Hehir, 2005, p.113).*

Otra de las críticas que estas pruebas reciben se centran en su utilidad. Si bien estas evaluaciones pueden aportar ciertos datos sobre aspectos de los sistemas educativos, los profesores objetan que este tipo de pruebas no son útiles para la mejora de la enseñanza (Maier, 2009; Gentili, 2013).

Varios autores (Ainscow et al, 2012; Casanova, 2011; Torre Santomé, 2010) señalan que el primer paso, y el más crítico, para efectuar evaluaciones con equidad es determinar los propósitos y la filosofía que las orientan; en los sistemas actuales pareciera que la principal finalidad de estas evaluaciones externas es facilitar la comparación entre escuelas y/o países vecinos. El plan y la estrategia de la mejora de la comunidad escolar aparecen opacadas o no aparecen en los objetivos manifiestos. Los procesos de evaluación del rendimiento, tal como se ejecutan actualmente, tienden a indexar los centros escolares o los sistemas educativos y jerarquizarlos o estereotiparlos como "buenos o malos" (Ainscow et al, 2012). Son un claro ejemplo de este tipo de utilización las "roundetable" del Reino Unido, que exponen públicamente los resultados de sus centros escolares, obviando aspectos esenciales para ponderar su desempeño como es, por ejemplo, el contexto socioeconómico de las familias de los alumnos/as que asisten a cada uno de ellos. Situación similar vive la Comunidad de Madrid cuando se hacen públicas las notas que obtienen en Lengua y Matemáticas los estudiantes según los centros educativos a los que asisten.

Sin perjuicio de la importancia de los aspectos no deseados hasta aquí mencionados, quizás la utilización más injusta de los resultados de estas pruebas estandarizadas, así como de los documentos e informes conexos, es la que realizan los gobiernos de turno, de distintos signos políticos, para apoyar las concepciones, propuestas, iniciativas y decisiones que contribuyen a instaurar o profundizar el modelo educativo que propugnan. Como resulta obvio, cualquier reforma se debe basar en el propósito de alcanzar metas públicas virtuosas. En este caso, la bandera de elevar los estándares de rendimiento alcanzados por los estudiantes es un fundamento privilegiado para imponer cambios significativos en la política educativa de los países. En ese marco: ¿qué centro puede resistirse a la llamada de "elevar el rendimiento"?

Diversos autores en el ámbito nacional e internacional advierten sobre el uso político de los resultados de las evaluaciones PISA. Grek (2009) halló que los resultados de estas pruebas tienen un impacto directo sobre los sistemas educativos nacionales en toda Europa. Por su parte, Shuelka (2012) detalla cómo la difusión de los últimos resultados de estas pruebas ha creado en la ciudadanía un sentimiento de pérdida de competitividad frente a China y otras potencias asiáticas. Torres Santomé (2010) destaca que los resultados de las evaluaciones difundidos a través de diferentes medios de comunicación instalan eslóganes como calidad, excelencia, competitividad y eficiencia, paradigmas afines a concepciones neoliberales que tienden a mercantilizar la educación. De hecho, varias escuelas privadas y concertadas utilizan los informes comparados como estrategia publicitaria para atraer más y “mejor” clientela.

Llegados a este punto resulta lógico coincidir con autores como Apple (2001) en que las pruebas normalizadas basadas en el rendimiento pueden contribuir a generar injusticias o inequidades en la educación según sean interpretadas y utilizadas. Desde su perspectiva, la modalidad predominante en la actualidad tiende a profundizar las desigualdades existentes. Casanova (2011) advierte sobre la inconveniencia de realizar comparaciones entre realidades “incomparables”. Tal como se están efectuando en la actualidad, las evaluaciones estandarizadas favorecen este tipo de comparaciones, al mismo tiempo que ejercen limitaciones sobre el currículum al colocar el examen como objetivo principal del sistema, por ejemplo. Esta situación es particularmente peligrosa si se considera que estas pruebas suelen ser exclusivamente escritas y centrarse únicamente en Lengua, Matemáticas y Ciencias, sin contemplar otros aprendizajes esenciales como la educación para la ciudadanía, música, artes, deporte, habilidades de comunicación social y formación profesional.

La compulsión por el “adiestramiento” para aprobar quita tiempo a otros aprendizajes más significativos y provechosos para el futuro de los estudiantes. En este sentido, el CERMI (2009) advierte sobre la falta de motivación de los profesores para probar técnicas y contenidos creativos o diferentes para cubrir las necesidades individuales de los estudiantes. No hay tiempo para ser creativos, los profesores siempre están entrenando a los estudiantes para los exámenes. De esta manera, las evaluaciones externas están limitando la innovación pedagógica y favoreciendo la homogeneización de las prácticas docentes. El proceso de preparación de las pruebas estandarizadas afecta negativamente la búsqueda de variedad en los métodos, en las propuestas pedagógicas, en los recursos y materiales que son necesarios para atender a la diversidad de necesidades e intereses que tienen los estudiantes.

### 2.3 Algunas propuestas superadoras.

Diversos actores han presentado estrategias alternativas que complementen las actuales pruebas estandarizadas y faciliten la visualización de prácticas y esfuerzos educativos meritorios.

Desde hace décadas, algunos educadores defienden las evaluaciones alternativas, incluyendo presentaciones orales, debates, exposiciones, grabaciones, que podrían permitir a los estudiantes mostrar sus conocimientos de forma más realista que las respuestas fijas que acompañan las pruebas estandarizadas. Darling-Hammond (1994) considera que sobre la base de otros principios se deberían utilizar nuevas formas de evaluación. La autora advierte acerca de la dificultad de disponer de una sola herramienta para evaluar con precisión e integralidad un aspecto tan complejo como el rendimiento. Por este motivo, anima a estudiar soluciones alternativas. Desde su perspectiva, el proceso de búsqueda ya resolvería en parte el complejo problema de la equidad en las evaluaciones. También autores como Hargreaves (2001) señalan la importancia de diseñar pruebas que proporcionen información adicional. Por su parte, Koelsch, Estrin y Farr (1995) destacan que varios indicadores de evaluación son especialmente adecuados para valorar el desempeño de los estudiantes de minorías étnicas y de minorías lingüísticas. La dificultad estriba en la selección o el desarrollo de una combinación de evaluaciones que se articulen como parte de un sistema de evaluación integral para valorar a la totalidad de los estudiantes de manera equitativa dentro de una comunidad escolar.

En el ámbito local, Agut Horna (2010), entre otros autores, menciona determinadas características que deben tener las evaluaciones en contextos inclusivos. Éstas deben realizarse en tres momentos: antes del inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, durante y después. El proceso de evaluación debe alternar actividades individuales y grupales, debe ser flexible, ajustado a las necesidades educativas de los alumnos, presentarse en forma gradual en términos de dificultad y con formatos variados.

Casanova (2011) plantea la necesidad de evaluar todo el trabajo de la escuela (la administración, los directivos, la organización de los centros, el profesorado, los métodos de enseñanza, etc.) y no únicamente el rendimiento de los estudiantes. Además propone acompañar las evaluaciones externas con otras de tipo internas para poder contrastar debidamente los datos.

Santos Guerra y Rosa Moreno (2009) reclaman una evaluación crítica que facilite el diálogo, la comprensión y promueva la mejora educativa. Esto requiere de una mayor participación en las evaluaciones de todos los elementos y agentes que intervienen en el proceso educativo. Según los autores, la evaluación debe valorar no sólo lo que ocurre en el aula y el centro educativo sino también aspectos macros como la política y la cultura educativa.

Por otra parte, desde la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial se llevó a cabo un proyecto entre los años 2005 y 2008 cuyo objetivo principal fue analizar los sistemas de evaluación de veintitrés países europeos en centros de

educación primaria inclusivos (European Agency for Development in Special needs Education, 2012). De este proyecto se destaca la recomendación a todos los centros de adaptar los métodos de evaluación a los alumnos con discapacidad para asegurar que se establezcan los derechos de estos estudiantes. Por ejemplo, en Dinamarca y Reino Unido se están haciendo pruebas graduadas para alumnos con dificultades de aprendizaje que no pueden lograr los objetivos mínimos de los currículos nacionales, en Portugal la evaluación se vincula exclusivamente a competencias o en Letonia la evaluación está dirigida a la resolución de problemas por niveles (Santiuste Bermejo y Arranz, 2009).

La recomendación más frecuente de los informes de expertos de cada país es que la evaluación, sea cual fuera la finalidad, debe ser accesible para todos los alumnos y que una evaluación "puntual" no parece resultar suficiente para tomar decisiones que afecten a los alumnos, los profesores, los centros, los recursos ni la normativa. Además del análisis basado en información y opiniones de los especialistas, los efectos negativos para los alumnos en las pruebas de evaluación son evidentes. Existe consenso que las pruebas deberían contemplar los progresos académicos de todos, incluidas todas las "minorías" (léase estudiantes con problemas de atención, discapacidad, problemas de comprensión lectora, y un largo etcétera), así como los procesos de enseñanza que se llevan a cabo.

Por nuestra parte, la evidencia empírica recogida en diversas investigaciones focalizadas en las "buenas prácticas" educativas (Sandoval et al, 2013; Rappoport, et al. 2013) nos permite proponer algunos aspectos de la dinámica escolar que debieran incluirse en un sistema de valoración externa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La elaboración de un sistema de indicadores de desempeño centrados en la eficacia de los centros para alcanzar la meta de la inclusión educativa debería basarse en el relevamiento de información cualitativa que capte aspectos cruciales de sus prácticas, tales como:

- a) la implicación de las familias en los centros,
- b) las innovaciones pedagógicas que se llevan a cabo la escuela,
- c) la preocupación que muestra el claustro docente hacia todos los estudiantes,
- d) la organización de los centros y los vínculos que establece con la comunidad,
- e) el sistema de apoyo que establece,
- f) las modalidades de afrontar las dificultades provenientes del medio externo.

Sobre la base de información objetiva y confiable del desempeño de las comunidades educativas en cada una de estas áreas es posible obtener un sistema de indicadores apropiados para complementar la información proveniente de las pruebas estandarizadas.



Asimismo, debido a la importancia que asume la difusión de los resultados, el desempeño según este sistema de indicadores, en el caso de exhibirse, debería estar acompañado por la indexación jerárquica de los centros según sus contribuciones en materia de cohesión e integración social de las comunidades en las que se asientan.

Los centros comprometidos con una educación inclusiva tienen por delante una ardua, pero también apasionante tarea que, por otra parte, es la que con más densidad puede contribuir a dar *sentido* a su quehacer profesional. Frente a sí tienen la empresa de evaluar, optimizar e innovar su cultura desde los principios y valores declarados (Rubio, 2012).

### 3. Conclusiones.

Desde hace años expertos en educación, organismos internacionales como UNESCO y la UE estudian, recomiendan, establecen objetivos a mediano y largo plazo y apoyan medidas para lograr sistemas educativos cohesionados e inclusivos.

La escolarización de la totalidad de los estudiantes en colegios ordinarios es una de las tendencias educativas actuales. Es decir, hoy es posible pronosticar con cierto grado de certeza el fin de la escuela especial como ámbito exclusivo para educar a los niños y niñas comúnmente denominados con "necesidades educativas especiales". Sin perjuicio de la importancia de los avances realizados, los niños y niñas más vulnerables siguen siendo objeto de exclusión educativa a través de barreras menos visibles. Hasta el momento, las evaluaciones externas de rendimiento aparecen como un obstáculo en el camino hacia la meta de la educación inclusiva de calidad.

A lo largo de todo el capítulo se expusieron diversos mecanismos por los cuales las evaluaciones externas tienen consecuencias negativas en la consolidación de una educación inclusiva. Como se mencionó, por un lado, muchos colegios consideran a los niños y niñas denominados con "necesidad de educación especial" una amenaza para el cumplimiento de los objetivos escolares del rendimiento y los convierten en "enemigos" de los centros escolares que eligen el paradigma de la "eficiencia" y el "mérito".

Por otro lado, los resultados de las evaluaciones estandarizadas internacionales como PISA, con alta repercusión mediática, definen políticas educativas y fundamentan medidas de cambio que afectan a todo el alumnado. En la actualidad, se observan gobiernos preocupados por alcanzar altos rendimientos en estas pruebas sin considerar los efectos que esas políticas pueden tener sobre el proceso de aprendizaje de los niños y niñas más vulnerables.

Además, se está observando la manipulación en la difusión de los resultados para beneficiar intereses privados o sectoriales. Esto ocurre cuando se presentan sólo los resultados sin considerar la evolución y otros indicadores fundamentales de contexto

como los recursos con los que cuenta el centro y las características del estudiantado (nivel socioeconómico, tipo de familia, dificultades de aprendizajes, tasa de alumnado inmigrante, entre las dimensiones más importantes).

Es importante aclarar que desde nuestra perspectiva, pese a las críticas expuestas, las evaluaciones externas actualmente en vigencia aportan indicadores de resultados de interés para conocer ciertos aspectos del desempeño educativo y proporcionan información útil sobre el nivel de competencias adquiridos por los estudiantes en función, principalmente, de las necesidades del mercado laboral. Debido a que uno de los objetivos de los sistemas educativos nacionales es preparar a los niños, niñas y jóvenes con el fin de aumentar la competitividad de la estructura económica del país, los sistemas de evaluación del rendimiento constituyen una herramienta que puede resultar útil para la organización de los contenidos y los métodos de la enseñanza enfocados a dicha finalidad. Sin embargo, tal como están actualmente organizados los sistemas de evaluación soslayan el principal objetivo de la educación que desde sus orígenes ha tenido, la de formar a los ciudadanos para la vida en sociedad.

Excede los alcances de este artículo enunciar las diferencias entre crecimiento y desarrollo económico. Basta con señalar que la historia moderna y contemporánea muestra la imposibilidad de alcanzar el desarrollo sin que se afiance la integración social. Por este motivo, insistimos, no se trata de perspectivas dilemáticas sino complementarias.

En este momento, la laguna más preocupante y la más urgente para subsanar es la ausencia de un sistema de evaluación que proporcione información útil sobre el proceso educativo de todos los estudiantes, especialmente de los más vulnerables, para orientar el diseño de las políticas destinadas a mejorar la calidad de su educación. Es necesario que la escuela comience a responsabilizarse también (y sobre todo) de la educación que está ofreciendo a los sectores más desaventajados. Asimismo, la actual difusión de los resultados oculta los esfuerzos de los centros y comunidades educativas que incluyen a todos los estudiantes sin ningún tipo de selección o discriminación, les ofrecen educación de calidad y contribuyen a mejorar la dinámica social en su ámbito de influencia. La evaluación, como todas las políticas educativas, deben orientarse a la consecución del objetivo prioritario: una educación inclusiva de calidad.

## **Bibliografía.**

- Agut Horna, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Revista Aula. De Innovación Educativa*, 191, pp. 42-44.
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*. London: Routledge.
- Apple, M. (2001). Creating profits by creating failures: standard, markets and inequality in education- *International journal of inclusive In education. International Journal of Inclusive Education*, 5(2), pp. 103-118.

- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 79-89. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.html>
- CERMI (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Madrid: CERMI.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64(1), pp. 5-30.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2007). *Assessment in inclusive setting*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special needs Education (2012). *Raising Achievement for all learners*. Odense: European Agency For development in Special Needs Education.
- Foster, W. P. (2004). The decline of the local: a Challenge to educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 40, pp. 176-191.
- Gentili, P. (2013). Rankingmania. PISA y los delirios de la razón jerárquica. Recuperado de <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2013/12/rankingmania-pisa-y-los->
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA "effect" in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), pp. 23-37.
- Hargreaves, L. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21, pp. 553-560.
- Hehir, T. (2005). *New directions in special education. Eliminating ableism in policy and practice*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Koelsch, N., Estrin, E. y Forr, B. (1995). *Guide to developing equitable performance assessments*. San Francisco: Wested.
- Meier, D. (2009). Democracy at risk. *Educational Leadership*, 66(8), pp. 45-48.
- OECD (2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- Popkewitz, P. (2013). PISA: Números, estandarización de la conducta y alquimia de los materiales escolares. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(2), pp. 65-76. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART3.pdf>
- Rappoport, S., Sandoval, M., Monarca, H., Simón, C. y Echeita, G. (2013). *Beyond Support Teachers: Two Models of Effective School Support*. Presented at the European Conference on Educational Research, ECER 2013, Istanbul, Turkey.
- Rubio, L. (2012). Evaluación de la cultura moral. En J.M. Puig et al, *Cultura moral y educación* (pp. 201-220). Barcelona: Graó.
- Sandoval, M., Simón, C., Echeita, G., Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). *Rethink the models of educative support to move forward an inclusive school in Spain*, Presented at the European Conference on Educational Research, ECER 2013, Istanbul, Turkey.
- Santiuste Bermejo, V. y Arranz, M. L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, pp. 463-476. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_20.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_20.pdf)

- Santos Guerra, M. A. y Rosa Moreno, De la L. (2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), pp. 123-140. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/2-8.pdf>
- Schuelka, M. (2013). Excluding students with disabilities from the culture of achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*. 28(2), pp. 216-230. DOI: 10.1080/02680939.2012.708789.
- Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>
- 

#### Sobre las autoras:

Soledad Rappoport, pedagoga, profesora asociada.  
[soledad.rappoport@uam.es](mailto:soledad.rappoport@uam.es)  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid  
c/ Francisco Tomás y Valiente, 3  
Despacho II-315  
(28049) Madrid

Dra. Marta Sandoval Mena  
Maestra de educación espacial y Doctora en Psicopedagoga, profesora permanente  
[marta.sandoval@uam.es](mailto:marta.sandoval@uam.es)  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid  
C/ Tomás y Valiente, 3  
Despacho III-315  
(28049) Madrid

Responsable de correspondencia: Soledad Rappoport  
[soledad.rappoport@uam.es](mailto:soledad.rappoport@uam.es)  
C/ Tomás y Valiente, 3  
Despacho III-315  
(28049) Madrid