

# EVALUACIÓN INCLUSIVA Y TIC EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

## INCLUSIVE ASSESSMENT AND ICT IN A QUALITY EDUCATION

Teresa González-Ramírez<sup>1</sup>

### CITATION

González-Ramírez, T. (2022). Evaluación Inclusiva y Tic en una Educación de Calidad. *Video Journal of Social and Human Research*, 1(1). 12-23. <http://doi.org/10.18817/vjshr.v1i1.11>.

### SUBMITTED

15/01/2022

### ACCEPTED

11/04/2022

### PUBLISHED

20/07/2022

### DOI

<http://doi.org/10.18817/vjshr.v1i1.11>

### AUTHOR

<sup>1</sup>PhD in Science Education from Seville University. Associate Professor of Research Methods and Diagnosis in Education - Facultad de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/0000-0001-8738-565X>.

### RESUMEN

Ante los nuevos retos que exige la educación inclusiva, la evaluación no puede quedar anclada en estrategias o enfoques insuficientes. Un sistema de evaluación que no valore y respete las diferencias individuales sólo conduce a profundizar en la brecha de la desigualdad. Practicar una evaluación inclusiva supone respetar y valorar las diferencias individuales y grupales. Si las condiciones de los estudiantes siempre son diferentes, si los ritmos y las formas de aprendizaje son diversos, si los puntos de partida nunca son homogéneos, lo que se aprende y lo que se evalúa no puede estar estandarizado, sino que debe ser diferenciado de acuerdo con las condiciones y los procesos individuales de los estudiantes. Una educación de calidad se articula en torno a la gestión de las diferencias. La estandarización de los centros bajo patrones de actuación y prácticas idénticas sólo permite alcanzar la base inferior de esa calidad. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son una potente herramienta para que el profesorado pueda acometer la compleja tarea de atender a la diversidad del alumnado.

**Palavras-chave:** Evaluación inclusiva. Tecnologías de la información y la comunicación. Calidad educativa. Cultura inclusiva. Atención a la diversidad.

### ABSTRACT

Faced with the new challenges of inclusive education, evaluation cannot remain anchored in insufficient strategies or approaches. An assessment system that does not value and respect individual differences only leads to a deepening of the inequality gap. If the conditions of students are always different, if the rhythms and ways of learning are diverse, if the starting points are never homogeneous, what is learned and what is assessed cannot be standardized, but must be differentiated according to the individual conditions and processes of



the students. A quality education is articulated around the management of differences. The standardization of schools under identical performance patterns and practices only allows the lower base of quality to be reached. Information and Communication Technologies are a powerful tool for teachers to undertake the complex task of dealing with student diversity.

**Keywords:** Inclusive evaluation. Information and Communication Technologies. Educational quality. Inclusive culture. Attention to diversity.

## INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos actuales a nivel internacional se ven afectados por altos niveles de fracaso escolar, abandono temprano y desigualdades sociales que se traducen en procesos de exclusión para muchos ciudadanos. Esta situación afecta a toda la sociedad en su conjunto y requiere de políticas y acciones que permitan poner en marcha respuestas curriculares, organizativas y formativas para lograr que todos los estudiantes puedan participar con éxito en los contextos educativos con respuestas ante la diversidad en las que se intervenga desde el aula, el centro, la familia, la comunidad y la sociedad. “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” como propone el objetivo 4 para el Desarrollo Sostenible (ODS), es una responsabilidad compartida y como factores clave para lograrlo, los docentes y los centros (Unesco, 2021).

En este nivel macro los sistemas educativos se dividen en el difícil equilibrio entre equidad y excelencia. Y emergen con fuerza enfoques de evaluación de las políticas a nivel micro (pedagógico) que ponen el énfasis en la especificidad de las acciones que se llevan

a cabo en los centros educativos; acciones que ponen en valor cómo se gestionan y vertebran las políticas a ese nivel. Si focalizamos nuestra mirada hacia lo que sucede en los centros (nivel meso), el profesorado se encuentra con la necesidad de atender a un alumnado muy diversificado, bien por su procedencia geográfica, étnica o cultural, o por dificultades de índole escolar, intelectual, emocional, etc. Esta situación genera cierto desconcierto y preocupación por encontrar respuestas adecuadas a estos retos; siendo, la formación del profesorado, la práctica de una evaluación inclusiva y el uso de las tecnologías en el aprendizaje factores determinantes para el fomento de una escuela para todos, en definitiva una escuela inclusiva. De una parte, las tecnologías pueden ser de interés para el entrenamiento de habilidades específicas en el alumnado y mejorar sus aprendizajes curriculares. De otra, la investigación respalda el éxito de la educación inclusiva primordialmente en el ejercicio de un sistema de evaluación que valore y respete las diferencias individuales como instrumento para combatir la brecha de la desigualdad.

Practicar, por tanto, una evaluación inclusiva supone respetar y valorar las diferencias individuales y grupales. Si las condiciones de los estudiantes siempre son diferentes, si los ritmos y las formas de aprendizaje son diversos, si los puntos de partida nunca son homogéneos, lo que se aprende y lo que se evalúa no puede estar estandarizado; de hecho, en la práctica, la planificación y el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una orientación inclusiva, sin embargo cuando llega el momento de la evaluación se rompe la diversidad por la homogeneidad y la estandarización.

El desarrollo de un currículum integrado y coherente es la base sobre la que gestionar la calidad de la educación y para ello hay que enfatizar el papel que juega la evaluación y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

## EDUCACIÓN DE CALIDAD E INCLUSIÓN

---

Existe una creencia generalizada de que la calidad de la educación, y por extensión la calidad de las escuelas está asociada a los resultados de aprendizaje que obtienen sus estudiantes a partir de mediciones estandarizadas vinculadas a ciertas áreas de aprendizaje. Dichas mediciones no tienen en cuenta las condiciones preexistentes o diferencias de entrada de los estudiantes, de los procesos formativos, ni de las barreras que muchos de ellos deben superar para acceder a los aprendizajes esperados; por tanto cuando hablamos de educación de calidad nos estamos refiriendo a una forma de pensar el currículum en el que las condiciones de partida no sean una dificultad, sino todo lo contrario una oportunidad para la innovación, la mejora y el aprendizaje permanente. Desde estas referencias, se parte de la premisa de que no hay una educación de calidad sin equidad, ni equidad sin calidad.

Numerosas investigaciones sitúan la atención a la diversidad como un factor asociado a la calidad de la educación. Entre sus principales hallazgos según Ainscow (2001), Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) e Murillo (2007) se encuentran:

- Las escuelas que acogen a todos los alumnos y dan respuesta a la diversidad de todos sus estudiantes aseguran la igualdad de oportunidades;
- Las escuelas que diversifican el currículo logran mejores aprendizajes y son más innovadoras;
- Los docentes que gestionan adecuadamente la diversidad en el aula muestran un mayor desarrollo profesional;
- Los alumnos que aprenden y practican valores de respeto solidaridad y cooperación se educan en contextos de diversidad, aprenden y practican valores de respeto, solidaridad y cooperación;
- La educación en la diversidad enriquece a toda la comunidad educativa.

Esta evidencia, fundamentada en la investigación, sitúa como puntos de debate en todos los países los siguientes aspectos según González-Ramírez (2010):

1. Aumentar los progresos de todos los alumnos (incluidos los que tienen necesidades educativas especiales) empleando la información que aporta la evaluación de forma eficaz.
2. Desplazar el punto de mira de la evaluación de necesidades educativas 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 en los centros educativos. 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 los alumnos (p. 27).

Poner el foco en estos puntos de debate, sitúa en un primer plano la necesidad de desarrollar prácticas inclusivas como espacio de reflexión que garantiza una educación de calidad junto con el papel de mediación que realizan las tecnologías. El seguimiento y análisis de estas prácticas son la base para la creación de una cultura escolar inclusiva.

## PRACTICAS INCLUSIVAS, CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA Y CALIDAD EDUCATIVA

---

Estudios de casos seleccionados y las revisiones de los países, concluyen que hay determinadas condiciones que pueden desempeñar un papel fundamental en las prácticas inclusivas de aula: a) *la actitud de los profesores hacia la inclusión*. Esta actitud se concreta en su capacidad para ampliar las relaciones sociales, su punto de vista sobre las diferencias en las aulas y su predisposición para atender esas diferencias eficazmente, b) *la formación del profesorado para atender la diversidad*. El profesorado necesita un repertorio de destrezas, conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos, materiales didácticos adecuados y tiempo para ello. c) *Liderazgo inclusivo*. Este liderazgo tiene que materializarse tanto a nivel de dirección del centro, como de distritos escolares, comunidades y gobiernos. La colaboración entre los organismos y las familias es una condición inicial para la inclusión efectiva. d) *Las políticas para la inclusión*. Los gobiernos deben manifestar un punto de vista claro

sobre la inclusión y ofrecer las condiciones adecuadas que permitan un uso flexible de los recursos.

A nivel de aula la investigación concluye que cinco factores resultan efectivos para la educación inclusiva (Morentin-Encina, Ballesteros & Mateus, 2019; Orozco, I. & Moraña, A., 2019):

- *Enseñanza cooperativa*. Los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesionales de dentro y fuera del centro educativo.
- *Aprendizaje cooperativo*. La tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es efectivo para las áreas cognitivas y afectivas (socioemocionales) del aprendizaje y desarrollo del alumno. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien estructurado se benefician del aprendizaje mutuo.
- *Resolución cooperativa de problemas*. Particularmente para el profesorado que necesita ayuda con la inclusión de alumnos con problemas sociales de comportamiento es una herramienta eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de las molestias durante las clases y abordar el mal comportamiento de forma sistemática. Establecer reglas de comportamiento claras y una serie de límites acordados con los alumnos (además de incentivos adecuados) se ha comprobado que es muy eficaz.
- *Agrupamientos heterogéneos*. El agrupamiento heterogéneo y un enfoque más personalizado son necesarios y eficaces para atender la diversidad en el aula. Para mejorar la educación inclusiva es necesario utilizar objetivos programados, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza



personalizada, flexible y gran variedad de formas heterogéneas de agrupamiento.

- *Enseñanza efectiva*. Finalmente, los métodos mencionados arriba deberían llevarse a cabo dentro de un enfoque general y eficaz de centro/enseñanza donde la educación se base en la evaluación, altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación. Todos los estudiantes y también los que tienen NEE, mejoran con un control, programación y evaluación del trabajo de carácter sistemático.

Si estos factores, sitúan en una buena dirección el desarrollo de prácticas inclusivas de aula, ¿que nos dice la investigación sobre como afectan estos factores al desarrollo de una cultura escolar inclusiva?

En este sentido los modelos sobre cultura escolar inclusiva derivan en dimensiones y variables que de una manera operativa nos permiten identificar el peso que determinados factores tienen en la construcción de una cultura escolar inclusiva; ésta es actualmente otra preocupación a nivel científico.

En este sentido, el estudio realizado por Dyson *et al.*, (2002), es una revisión amplia de la literatura en inglés sobre las prácticas y acciones que responden a la diversidad, facilitando la participación de todos los estudiantes en los currículos y comunidades escolares, se concluye que los rasgos comunes a las culturas inclusivas son los siguientes:

- Los valores y actitudes del profesorado incluyen un nivel considerable de aceptación y celebración de las diferencias, junto con un compromiso de ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes.
- Hay una mayor probabilidad de encontrar evidencias de colaboración entre el

profesorado, así como procesos de resolución conjunta de problemas. Estos valores y compromisos pueden encontrarse de igual modo entre los estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad educativa.

- Es más probable encontrar altos niveles de participación de los estudiantes. En estas escuelas, el aprendizaje cooperativo es entendido como una forma de colaboración entre estudiantes.

- Se prefieren pedagogías constructivistas o enfoques centrados en el niño, como parte del desarrollo pedagógico para promover la participación de todos los estudiantes.

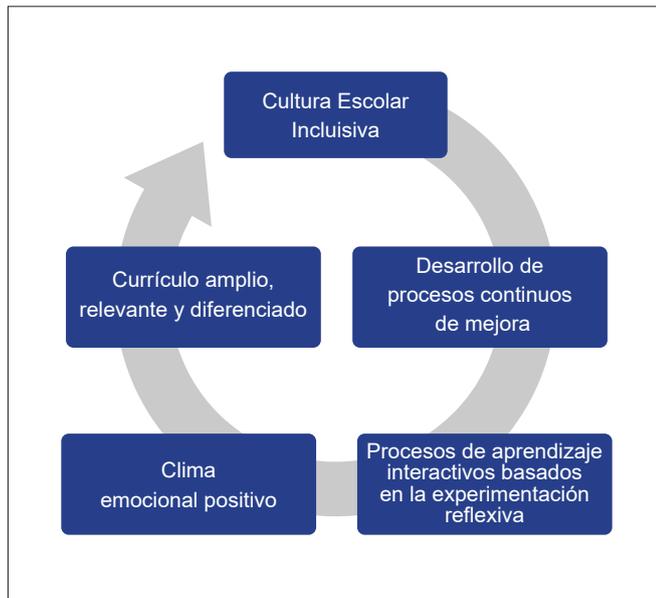
- De algún modo, son escuelas que se encuentran “en movimiento”, en el sentido de que están implementando alguna forma de desmantelamiento de las estructuras tradicionales de segregación a otras más flexibles e integradas.

- Es posible encontrar una declaración abierta de valores inclusivos en el profesorado que se ubica en posiciones de liderazgo. Estos líderes escolares ejercen un liderazgo fuerte pero no autocrático. Fomentan más bien el liderazgo distribuido, apoyando al profesorado comprometido con los procesos de desarrollo institucional (p. 20).

Por tanto, podemos decir que respeto y aceptación de las diferencias, colaboración y participación de todos los miembros de la comunidad educativa, dinamicidad y flexibilidad organizativa, junto con un liderazgo inclusivo, son rasgos definitorios de una cultura escolar inclusiva; aspectos que como venimos mostrando contribuyen a una educación de calidad. Este modelo de centro inclusivo pivota entre otros aspectos en torno al ejercicio de una evaluación inclusiva como paradigma que analiza los procesos de aprendizaje atendiendo a todas las dimensiones que en él confluyen. La

Figura 1 que mostramos a continuación, ilustra los aspectos anteriormente desarrollados.

**Figura 1** - Rasgos de una cultura escolar inclusiva.



Fonte: Autoría propia (2022).

## LA EVALUACIÓN INCLUSIVA ES UN CONCEPTO MULTIDIMENSIONAL

De acuerdo con la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (2003), la evaluación inclusiva es un enfoque de la evaluación en los centros en donde la política y la práctica están diseñadas para promover el aprendizaje del alumnado tanto como sea posible. El objetivo primordial de la evaluación inclusiva es que tanto las políticas como los procedimientos de evaluación deben apoyar y mejorar la inclusión y la participación satisfactorias de todo el alumnado susceptible de exclusión, incluido aquel con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, la incorporación de este reto en el contexto español se encuentra en una fase superficial, sin que haya calado en todas las estructuras y actores del sistema educativo. En teoría hemos pasado de una evaluación centrada en la comprobación del saber, la certificación, el control, la calificación, etc. en la que todos los alumnos son iguales a una consideración de la evaluación como oportunidad para el aprendizaje y en la que cada estudiante es único y diferente.

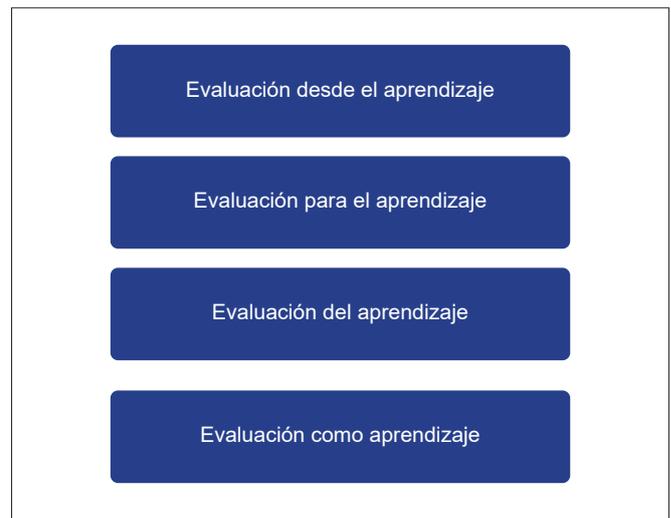
La transición desde el discurso de la inclusión frente al de la segregación se ha realizado en muy pocos años y este devenir ha supuesto que durante muchos años el modelo de evaluación dominante de base médica fuera dirigido a la segregación incidiendo por tanto, en las diferencias, para ir dando paso poco a poco a un modelo de evaluación sustentado en la creación de culturas de aprendizaje que exige entre otros aspectos el desarrollo de una evaluación para el aprendizaje y no meramente del aprendizaje en el marco de una cultura escolar inclusiva. Como hemos visto anteriormente, esto exige un posicionamiento con respecto a las diferencias individuales, defender ciertos planteamientos con relación a la calidad educativa e implicación en el desarrollo de mejoras sociales. Si nos acercamos a lo que nos aportan las investigaciones sobre cómo concibe el docente inclusivo la evaluación, los trabajos de Florian y Beaton (2018), Meyer *et al.* (2014), manifiestan que el docente inclusivo lleva a cabo una evaluación formativa y de carácter continuo que favorece la metacognición, permite aprender del error, estar más motivado y ser flexible. Para

ello, el maestro actúa como un observador participante, proporcionando andamiajes, graba vídeos de sus clases, realiza diarios personales, registra conversaciones dialógicas, escucha sus voces, cambia sus planes y les hace responsables y partícipes en el proceso y la toma de decisiones (Petrie *et al.*, 2018).

El resultado del aprendizaje de todos los estudiantes es una responsabilidad compartida, así que da la bienvenida a las opiniones de otros, se preocupa por obtener la mayor información posible de sus discentes, amplía su conocimiento, unifica criterios, planifica y evalúa la docencia en compañía de docentes especializados (Gómez-Zepeda *et al.*, 2017) y estableciendo un fuerte compromiso entre la escuela y la familia (Vigo & Soriano, 2015).

Aspectos similares han sido analizados en el trabajo realizado por Orozco y Morfiña (2019). Los resultados obtenidos ponen en valor el significado que la evaluación tiene para el profesorado. En general, hacen uso de un abanico amplio de instrumentos, cuidan el feed-back, las relaciones sociales y no se limitan a un examen (Bourke, 2016), incorporan un pensamiento reflexivo para repensar su praxis y mejorarla, no encorsetar o poner en juicio la capacidad del alumnado. Estos trabajos ponen en evidencia la necesidad de que la evaluación inclusiva sea una realidad y contribuir a que el profesorado sea consciente de las distintas funciones que cumple y cómo optimizar su uso (Barberá, 2006). La figura que mostramos a continuación aporta esta síntesis.

**Figura 2 - Funciones de la evaluación inclusiva.**



Fonte: Autoría propia (2022).

La evaluación puede ser entendida siguiendo la secuencia mostrada en el gráfico anterior como *evaluación desde el aprendizaje* en la que los conocimientos previos y el sentido con el que el estudiante enfrenta los aprendizajes resultan elementos esenciales para la docencia pudiendo desde allí anclarse el aprendizaje posterior. La evaluación es también *evaluación para el aprendizaje*; fundamentada en la retroalimentación y el aprovechamiento que de ésta realizan los alumnos y los mismos profesores. Este marco dialógico que proporciona la evaluación alrededor del contenido y la actividad desempeñada es fundamental para orientar a los estudiantes. A continuación entraremos, *en la evaluación del aprendizaje*, que nos da como resultado la conformidad de si los alumnos son o no competentes en un determinado ámbito. Finalmente, mas allá de esta función de acreditación, se debería añadir *la evaluación como aprendizaje*. Esta dimensión contempla

el aprendizaje mismo de la dinámica evaluativa en cuanto análisis y reflexión de las propias prácticas educativas llevadas a cabo por los estudiantes. Esta reflexión aprendida ofrece la posibilidad de regular el propio aprendizaje adaptándolo a los fines educativos y a los intereses personales. La dinámica reflexiva en el marco de la evaluación es un hecho singular que sólo la facilitan algunas opciones metodológicas de evaluación (por ejemplo, evaluación por portfolios).

Estas cuatro dimensiones entrelazadas en la práctica evaluativa quizá no aseguran un aprendizaje sin errores pero facilitan sobremanera el cambio educativo en los contextos formales de enseñanza y aprendizaje.

Estos planteamientos, nos permiten apreciar otras sendas sobre las que transitar para lograr una evaluación y autoevaluación auténtica del aprendizaje en el que el uso de las tecnologías resulta determinantes para alcanzar a todos los estudiantes y por extensión escalar mayores cotas de calidad.

Una educación de calidad se articula en torno a la gestión de las diferencias. La estandarización de los centros bajo patrones de actuación y prácticas idénticas sólo permite alcanzar la base inferior de esa calidad.

## LA MEDIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL APRENDIZAJE PARA UNA EVALUACIÓN INCLUSIVA

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) son una potente herramienta para que el profesorado, junto a esta mirada del curriculum que venimos tratando, pueda

acometer la compleja tarea de atender a la diversidad del alumnado. En un estudio realizado por Orellana *et al.* (2007) sobre la valoración y usos que los profesores hacen de las TIC para atender las necesidades educativas especiales se concluye que el profesorado expresa actitudes positivas hacia el uso de las TIC. Pero esta actitud no va acompañada de su utilización en la práctica profesional habitual, justificada en muchos casos por falta de conocimientos técnicos en estas tecnologías. No obstante, una gran mayoría de casos afirma que esta tecnología puede ser de interés para el entrenamiento de habilidades específicas en el alumnado y mejorar sus aprendizajes curriculares. La figura que mostramos a continuación, muestra esas potencialidades.

**Figura 3 -** Papel de las tecnologías en el aprendizaje.



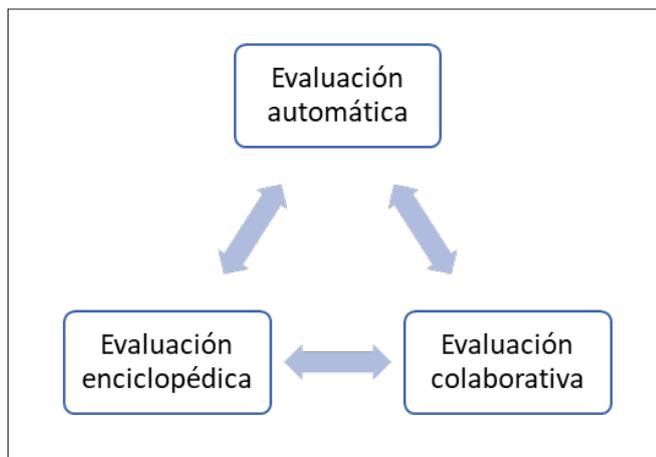
Fonte: Autoría propia (2022).

Estas potencialidades de las TIC se pueden utilizar para distintos propósitos. Si focalizamos su uso hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje que es donde se sitúa la evaluación inclusiva, las TIC son una fuente enorme de recursos que posibilitan la atención personalizada a todos los estudiantes.

Siguiendo Barberá (2016), las TIC han incorporado tres cambios fundamentales: a) la

evaluación automática a partir de la utilización de bancos de datos, b) una evaluación mas enciclopédica, tipo ensayo que tiene como principal fuente de acceso internet y supone gestionar toda la información que puede proporcionar y c) una evaluación colaborativa realizada mediante la incorporación de procesos colaborativos.

**Figura 4** - Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación



Fonte: Autoría propia (2022).

La mayor ganancia de la primera, evaluación automática, conecta con que el estudiante visualiza de manera inmediata la respuesta correcta. Esta tarea de validación que realiza el profesor tiene un valor pedagógico muy significativo. La evaluación enciclopédica tiene las ventajas del acceso a toda la información disponible en internet y los inconvenientes de que aumentan las posibilidades de plagio. La evaluación colaborativa se nutre de todos los recursos disponibles en las plataformas virtuales (foros, debates, etc..) aportando a nivel metodológico la posibilidad de evaluar no sólo el producto colaborativo sino también el proceso de elaboración.

Por tanto las aportaciones de la tecnología a la e-evaluación son evidentes con infinidad de recursos e instrumentos que nos hacen ver

la importancia y necesidad de utilizar el caudal de información que proporciona el proceso evaluativo y utilizar los procesos colaborativos en la construcción del conocimiento para alcanzar niveles cognitivos y sociales más complejos.

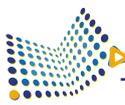
## CONSIDERACIONES FINALES

Para que de verdad podamos hablar de una escuela para todos, la evaluación debe ser inclusiva. La realidad es que la escuela hoy dispone de los medios, los recursos y el profesorado con la formación suficiente para llevar a cabo una educación inclusiva; de hecho, la planificación y el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una orientación inclusiva sin embargo cuando llega el momento de la evaluación se rompe la diversidad por la homogeneidad y la estandarización.

Globalmente tenemos sistemas educativos que no son equitativos. En este trabajo, hemos defendido un concepto de calidad como aquella que guarda un equilibrio entre equidad y excelencia. La pandemia de la COVID-19 ha agudizado las brechas existentes entre países, regiones. En esta brecha se incluye la brecha digital.

La evaluación es la práctica más extendida para regular la calidad educativa. Ante los nuevos retos que exige la educación inclusiva, la evaluación no puede quedar anclada en estrategias o enfoques insuficientes. Para avanzar debe:

1. Focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para conocer qué es lo que realmente aprende el alumno;



2. Ampliar los dominios/contenidos sujetos a evaluación; a los contenidos exigibles, hay que añadir el desarrollo de competencias transversales valiosas por ser transferibles a múltiples situaciones;
3. El diseño de la evaluación inclusiva debe incorporar procedimientos evaluativos mixtos (clásicos y alternativos) que permitan un uso estratégico de los mismos según el contexto concreto de evaluación;
4. Hay que incorporar a los alumnos en las nuevas responsabilidades evaluativas. Sólo desde procesos de autoevaluación es posible desarrollar una verdadera autonomía en los aprendizajes;
5. Estos cambios implican nuevas formas de organización de los centros en general y de los profesores en particular;
6. Las nuevas aproximaciones evaluativas sobrepasan la dimensión individual del profesorado. La gestión de la evaluación moderna exige el trabajo mancomunado del profesorado y situar el currículo como referente básico del diseño educativo y evaluativo;
7. Crear por parte de los centros sistemas de gestión de la evaluación para la recogida, explotación y diseminación de la información evaluativa;
8. La evaluación por si misma no es garantía de calidad. Es necesario establecer el nexo entre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceso evaluativo y el de toma de decisiones;
9. El ciclo evaluativo se cierra cuando la información evaluativa que se va generando, revierte al estudiante, al aula en su conjunto

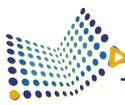
y por extensión al centro contribuyendo así en la elaboración de planes estratégicos de centros.

10. Esa retroalimentación continua es garantía de que se están conduciendo de manera correcta los procesos de calidad.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Informe Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula*. DG de Educación y Cultura de la Comisión Europea. <http://www.european-agency.org/publications/ereports>.
- Ainscow, M. (2001). *El Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Narcea Editorial.
- Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista complutense de educación*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>.
- Barberà, E. (2006, julio). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 6, 1-13. <http://www.um.es/ead/red/M6>.
- Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 97-111. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1015963>.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (Inclusive Education)*. Review Group for the EPPI Centre, Institute of



- Education. <http://eppi.ioe.ac.uk/>.
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>.
- Gómez-Zepeda, G., Petrenas, C., Sabando, D., & Puigdel·l·ivol, I. (2017). The role of the support and attention to diversity teacher (SADT) from a community-based perspective: promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>.
- Gonzalez-Ramírez, T., López-Gracia, A., Pedraza-Navarro, I., & Hernandez Portero, G. (2020). *Fortalezas y debilidades del diseño pedagógico a través de una aplicación inclusiva. Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: Activismo y Tecnología: hacia una universidad comprometida con la educación crítica y emancipadora*. (27a ed. pp: 293-298). Libro de actas.
- González-Ramírez, T., Colás-Bravo, P., & Conde-Jimenez, J. (2015). Evaluación de políticas inclusivas: una aportación metodológica. EDUSK. *Revista Monográfica de Educación*, 4, 426-458.
- González-Ramírez, T., Conde-Jimenez, J. (2015). Cultura escolar inclusiva en los centros educativos. In Casanova-Correa, J. (Ed.), *Escuela Inclusiva apoyada en TICs* (pp: 43-70). Aljibe.
- González-Ramírez, T. (2010). Evaluación inclusiva y Calidad Educativa. Universidad de Sevilla. Concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 3(1), 19-29.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>.
- Meyer, A., Rose, David H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Center for Applied Special Technology.
- Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa: Repensar la Evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.
- Morentin-Encina, J., Ballesteros, B., & Mateus, S. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: narrativas de jóvenes con trayectorias de fracaso y abandono temprano. *Revista Fuentes*, 21(2), 143-159. <https://hdl.handle.net/11441/92888>.
- Murillo, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. <https://en.unesco.org/news/education-post-covid-world-nineideas-public-action>.
- Orellana, E. R., Gutiérrez, A. B. D., & Linuesa, M. C. (2007). Cómo valoran y usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) los profesores de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). *Revista de Educación*, 342, 349-372.

Orozco, I., & Moraña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>.

Petrie, K., Devcich, J., & Fitzgerald, H. (2018). Working towards inclusive physical education in a primary school: 'some days I just don't get it right'. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345-357. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441391>.

Vigo, B., & Soriano, J. (2015). Family Involvement in Creative Teaching Practices for all in Small Rural Schools, *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050044>.