

Pedagogía y evaluación de la escuela inclusiva finlandesa

Andy Hargreaves y Dennis Shirley dicen en su reciente artículo (Education Week, Diciembre 2007) que "...esta era de reforma educativa [estandarizada] está...próxima a terminar. Puede ser que estemos entrando a una nueva época de pos-estandarización [*que ya existe en Finlandia*]... [*que*] presta más atención a desarrollar la capacidad del profesor de satisfacer estándares más altos, antes que enfatizar el papel de los estándares... En esta nueva teoría, la profesión de maestro es un recurso de alto calibre y un socio responsable para la modernización, y no un obstáculo para ser socavado".

Los autores logran comprender algo crucial de la cultura de evaluación finlandesa, y del rol del maestro en el desarrollo del sistema educativo. En este artículo, primero discutiré brevemente algunas premisas y características especiales del sistema. Segundo, abordaré las funciones, metas pedagógicas y el papel de la evaluación en los diferentes niveles del sistema educativo. Tercero, describiré la organización y coordinación de las prácticas pedagógicas y de evaluación. Para terminar, discutiré la relación de la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje.

Escuela inclusiva -enfrentando la heterogeneidad de estudiantes con medios pedagógicos

En la escuela inclusiva finlandesa, los estudiantes no están divididos en diferentes tipos de colegios durante su escolarización obligatoria (escuela inclusiva). La escuela inclusiva es para cada niño, y tiene que ajustarse a sus necesidades. En ella, la instrucción y la pedagogía han sido estructuradas en concordancia, a fin de que sean aptas para grupos de estudiantes heterogéneos.

Los intereses propios del estudiante y sus preferencias son, igualmente, tenidos en cuenta en las escuelas cuando se planea el currículo y se seleccionan los contenidos, textos, estrategias de aprendizaje, métodos y mecanismos de evaluación. Todo esto demanda una escuela flexible, currículos planeados entre el profesor y estudiante, junto con instrucciones centradas en el estudiante, consejería y enseñanza remedial (Väljärvi et al. 2002, 40).

En el sistema escolar se hacen esfuerzos para responder, tanto como sea posible, a las necesidades especiales del estudiante, dentro de la instrucción escolar ordinaria. La inclusión es la estrategia general. Desde los años noventa, los alumnos con discapacidades mentales profundas también se han incluido en la escuela inclusiva. Sólo el 2.5% de los estudiantes está en escuelas especiales para discapacitados.

La educación especial desempeña un rol importante en proveer las necesidades de los estudiantes que tienen problemas con la enseñanza regular. Por lo general, la educación para necesidades especiales está estrechamente integrada en la enseñanza corriente, que es altamente inclusiva por naturaleza.

Cada estudiante también tiene derecho a consejería estudiantil. Las instituciones educativas están para guiar a los estudiantes en destrezas para estudiar, escogencia de opciones (por ejemplo, cursos electivos) y planeación de estudios post-obligatorios. En los grados séptimo a noveno, cada institución tiene un estudiante consejero que da guía individual a aquellos que la necesitan o la quieren.

Altas demandas para pedagogía, profesores y educación profesoral

¿Cómo es posible enseñar a la entera cohorte de edad en grupos heterogéneos?

Una explicación importante reside en el hecho de que la pedagogía de las instituciones educativas inclusivas difiere considerablemente de la pedagogía aplicada en sistemas caracterizados por líneas y corrientes explícitas (Väljörvi et al. 2002, 40-41).

Esto significa que hay que invertir una gran cantidad de recursos en la educación del profesorado. A los docentes se les ha confiado que hagan lo mejor como verdaderos profesionales de la educación. A esto le ha seguido que a los profesores finlandeses se les haya dado una considerable independencia pedagógica en el aula de clase y, asimismo, los colegios han disfrutado de una autonomía substancial para organizar su trabajo dentro de los límites del currículo nacional.

En Finlandia todos los docentes son graduados de universidades, y el requisito mínimo para un trabajo permanente como profesor de primaria o secundaria es tener un grado de maestría. En las universidades de Finlandia, las facultades de educación son las responsables de la capacitación de los docentes de kinder y pre-escolar, de los profesores de clase, de los profesores de necesidades educativas especiales y de los consejeros estudiantiles. Los docentes de asignatura de las instituciones educativas del primer ciclo de secundaria son capacitados mediante co-operación entre los departamentos de educación profesoral y los departamentos de las diferentes asignaturas. Los estudios pedagógicos profesorales constituyen un requisito común para todos los profesores.

Llenando las necesidades de los estudiantes individuales

En sus periodos de práctica de enseñanza, durante su capacitación inicial, los docentes ya se encuentran con grupos heterogéneos. Así, los estudiantes-profesores se dan cuenta desde el comienzo de que uno o dos métodos de enseñanza no serán suficientes en el aula de clase, y que necesitan conocer las premisas teóricas y prácticas y los resultados de diferentes métodos. Los profesores requieren adaptar sus métodos de enseñanza, seleccionar los materiales y diseñar las tareas de acuerdo con las necesidades del estudiante, sus capacidades e intereses. Por lo tanto, a menudo, la enseñanza varía incluso dentro de la misma aula de clase, de acuerdo con el grupo que tenga (Lundberg & Linnakylä 1993).

Cuando un estudiante inicia su carrera a la edad de siete años, desde el comienzo de su formación está involucrado un profesor de necesidades especiales, que ayuda al maestro de clase con los alumnos de primer grado y durante las primeras cinco semanas de colegio. Esto hace posible una intervención inmediata con rehabilitación para aquellos que necesitan apoyo especial. Más tarde, un estudiante con problemas en determinada materia o materias, típicamente, tiene la oportunidad de estudiar una o dos veces a la semana en un pequeño grupo, de dos a cinco estudiantes, o de forma individual con un profesor especial. El profesor especial puede, alternativamente, también atender clases regulares. El derecho del estudiante a una educación de necesidades especiales está estipulado en las leyes de los colegios finlandeses.

Evaluación en las clases

Se ve que la evaluación tiene un rol crucial en el soporte del proceso de aprendizaje. Mientras que los profesores son considerados expertos educacionales, con ellos también se cuenta cuando se

llega a la evaluación de los estudiantes, que usualmente se basa en su trabajo de clase, proyectos, exámenes hechos por el profesor como también en portafolios.

Por lo general, la evaluación del estudiante es doble: hay una durante la escolarización, y otra cuando salen del colegio, con sus respectivas funciones. La evaluación durante los estudios trata de guiar y alentar el aprendizaje y desarrollar las capacidades del estudiante para la autoevaluación. Por ejemplo, esta evaluación puede implicar chequear las tareas para la casa y los proyectos, los exámenes hechos por el profesor, retroalimentación verbal y discusiones de la evaluación con los padres como también portafolio de evaluación.

Entonces, la evaluación final al terminar el colegio, de nuevo, debe dar una cuenta comprehensiva y confiable de las destrezas y conocimiento del estudiante en relación con los objetivos de la educación básica. A fin de resguardar la igualdad de estudiantes que provienen de colegios diferentes y hacer posible un trato equitativo y justo, considerando el uso de sus notas escolares en la posterior selección de estudiantes, la Junta Nacional de Educación preparó, en 1999, criterios uniformes de evaluación para cada materia obligatoria.

Estudios recientes muestran que los nuevos requisitos de competencia, los cuales surgen del cambio societal, enfatizan en la habilidad del profesor para encontrarse con niños, jóvenes y sus padres, como también con sus colegas como socios cooperativos. Los profesores no pueden cargar por sí mismos las presiones puestas por exigencias crecientes. Como resultado del aumento en los problemas sociales y del número de estudiantes que necesitan atención especial, los maestros necesitan conocimiento y destrezas pedagógicas y sociales para trabajar juntos cuando se resuelven problemas en el colegio. (Luukkainen 2000; Välijärvi 2000.)

Reformas del sistema de evaluación externo

A través de las reformas legislativas que tuvieron lugar entre 1980 y 1990, Finlandia se movió a la era de la descentralización. La evaluación en su forma actual comenzó temprano, desde principios de los años noventa cuando se adoptó el nuevo sistema de manejo –manejo por información. Al mismo tiempo, la práctica de las inspecciones oficiales escolares, una tradición que se remonta a más de 100 años, fue abolida. En 1999, de acuerdo con la nueva Acta, la evaluación es obligatoria y le concierne a todas las áreas de educación.

En Finlandia, nunca han existido exámenes nacionales o tests estandarizados para ser aplicados durante o al final de la escuela inclusiva, para todos los estudiantes en un grado dado. Las evaluaciones por muestreo y las evaluaciones de los logros del estudiante han sido, sin embargo, diversas, inclusivas e intensivas desde la misma introducción de la escuela inclusiva. Los resultados nunca se publican al nivel escolar. Esto significa que Finlandia no tiene una tabla clasificatoria pública de las escuelas inclusivas individuales, que son familiares en la mayoría de los otros países.

Los principios y el objetivo de la evaluación nacional de educación están determinados por el Ministerio de Educación. El Ministerio también prepara, en cooperación con otros asociados, el programa de evaluación en el que los tópicos principales y, al menos, los más importantes y demandantes proyectos de evaluación para un cierto periodo de tiempo, son especificados con anticipación.

El Consejo de Evaluación Educativa es una organización líder, especialista en evaluación educativa y en su desarrollo. Su tarea es evaluar la educación y el aprendizaje, contribuir al desarrollo de la

evaluación y promover la investigación sobre el tema. La evaluación sirve a las necesidades del Ministerio de Educación, de los proveedores de educación y a los colegios. El Consejo trabaja como una red experta junto con las universidades y la Junta Nacional de Educación.

Los estudios comparativos internacionales sobre resultados educacionales son conducidos en primer lugar, por las universidades, principalmente por las universidades de Jyväskylä y Helsinki. Finlandia es uno de los países fundadores de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos) y ha sido un participante activo en el programa PISA desde su mismísimo comienzo. La Universidad de Jyväskylä está representando a Finlandia en la IEA y ha coordinado todos los estudios PISA, excepto PISA 2006. En el inicio del nuevo milenio, Finlandia no ha estado muy activa, en cuanto a la participación en estudios internacionales sobre resultados educativos (salvo PISA), pero ahora ha decidido conducir el estudio internacional sobre Cívica y Ciudadanía, ICCS, y está considerando además nuevos estudios sobre las pruebas TIMSS y PIRLS

Las evaluaciones conducidas por la Junta Nacional de Educación se concentran, principalmente, en estudios de muestreo sobre los resultados educacionales en materias esenciales (lengua materna, matemáticas, ciencias e inglés) por lo general y, ocasionalmente, en otras materias. El tamaño de la muestra es típicamente de 150 a 200 colegios y de 4 000 a 6 000 estudiantes.

Los resultados de la evaluación así como sus métodos y materiales aplicados son públicos. Sin embargo, los resultados individuales de los colegios sólo se reportan al colegio que le concierne. Otros colegios, autoridades educativas o los medios no tienen acceso a esta información específica, pero sí a los promedios.

Evaluación local y nivel de los colegios

Las autoridades locales son las responsables del desarrollo de la educación que proveen, de acuerdo con las condiciones locales. Como resultado de la descentralización administrativa, la independencia de las instituciones educativas y el mantenimiento de sus cuerpos con miras a la organización de sus actividades, se ha aumentado en los años recientes. Consecuentemente, las instituciones educativas han llegado a ser más diversas y se han multiplicado las opciones que ofrecen. Esto, en parte, ha aumentado la necesidad de información por medio de la evaluación. Bajo la legislación educativa, las instituciones están obligadas a evaluar sus propias operaciones y sus efectos. También las evaluaciones nacionales, en parte, se trazarán sobre la autoevaluación de la institución.

La premisa de la autoevaluación es que esta soporta el aprendizaje y el desarrollo de operaciones, ambas a nivel del individuo y de la comunidad, mientras que facilita también la administración educativa. El conocimiento de la situación propia brinda mejores oportunidades para enfrentar los desafíos que vienen del ambiente circunvecino.

Aunque las dimensiones y criterios para la autoevaluación han sido definidos, en la práctica su significación ha sido cuestionable. Seguramente ellos han funcionado en hacer más visible el trabajo de los colegios y servido como instrumento de desarrollo, pero las autoevaluaciones como tal, no han producido una base adecuada de datos confiable y válida para indicadores educativos.

En el modelo finlandés de evaluación la idea principal es el desarrollo y apoyo de los colegios, no controlarlos. Sin embargo, una evaluación de calidad llega a ser especialmente importante cuando estos son, a menudo, pequeños y están localizados en áreas remotas. La política educativa de

Finlandia ha buscado dar apoyo especial a aquellas instituciones ubicadas en regiones con desventajas económicas, en las que el ambiente puede ofrecer un menor soporte a los esfuerzos educativos. Los finlandeses, realmente, nunca han sido entusiastas de hacer competir los colegios unos con otros, aunque ahora los padres pueden escoger libremente el colegio al que irán sus hijos.

En el discurso finlandés se ha argumentado fuertemente, por parte de profesores e investigadores en particular, que existen amplias diferencias en la capacidad competitiva de diferentes colegios. Por lo tanto, no es justo aplicar los mismos criterios para todos. No obstante, cada colegio puede hacer un excelente trabajo con sus estudiantes y dentro de su propio contexto de operación.

Las evaluaciones propias de los colegios se han atendido a varios cuestionarios y discusiones de evaluación, pero también a los portafolios escolares que han sido utilizados (Kankaanranta 1998, 2002). Cuando los portafolios escolares se ponen en la red, se posibilita la comunicación acerca de la operación del colegio y, también, de la información de evaluación correspondiente a otros partes interesadas –desde los padres hasta la administración educativa.

El papel de los estándares

No es exagerado decir que, en Finlandia, la evaluación de calidad en el sistema de educación se basa, en gran parte, en la confianza. Creemos que los profesores educados académicamente son los mejores expertos para diseñar su enseñanza en la práctica, dentro del marco flexible del currículo nacional. También confiamos en que ellos hacen lo mejor en el aula de clase para promover el aprendizaje. En términos de inversión educativa, Finlandia claramente ha hecho una escogencia distinta a la de la mayoría de los otros países europeos. En vez de valoraciones externas, ha invertido copiosamente en la educación de profesores. Parece que estas inversiones han producido buenos resultados y mantenido en un elevado nivel, la estimación y popularidad de la profesión.

En Finlandia, a menudo, los estándares se han visto como restrictivos del pensamiento innovador del profesor y de su libertad pedagógica. Establecer estándares para las prácticas educacionales y los resultados de los estudiantes es una tarea bastante diferente de la de fijar estándares para productos industriales o servicios. Hacia las metas educacionales hay muchas rutas paralelas que pueden ser igualmente efectivas, y la efectividad depende, en gran parte, del contexto en el que los maestros y los colegios hacen su trabajo.

El papel y significación de los estándares en la educación finlandesa está determinado en gran parte en relación con el trabajo del profesor y el desarrollo pedagógico. Hay establecidos estándares nacionales de materias específicas para su buen dominio. Su propósito es, por encima de todo, ayudar a los colegios y a los profesores a planear su propio trabajo. Estos estándares no son ataduras, en el sentido de que su realización será específicamente controlada o evaluada.

Los estándares actuales describen el buen aprendizaje. Se espera que provean una especie de “perspectiva”, tanto para profesores como estudiantes, sobre lo que se considera un buen dominio al final de la educación obligatoria. En el verano de 2007, el Ministerio de Educación estableció un grupo de expertos para definir unos estándares para una buena enseñanza. El trabajo apenas está comenzando, pero es evidente que los estándares definirán algunos requerimientos que deben poner los colegios como ambientes de aprendizaje y, también, para describir buenas prácticas de aprendizaje escolar. Otra vez, esto no será, de hecho, un criterio para evaluar las cualidades del trabajo docente, sino más bien descripciones de arreglos de la enseñanza que, muy probablemente, darán buenos resultados.

Conclusión

En Finlandia, en los años recientes, el sistema de evaluación educativa se ha desarrollado hacia una dirección diferente de la de la mayoría de los otros países europeos. Parece, sin embargo, que esta desviación de la senda escogida por la mayoría de los países ha producido buenos resultados, y estos también han probado, imparcialmente, ser permanentes. Los logros de los estudiantes en ciencias y matemáticas, en particular, muestran una tendencia positiva. La confianza y la confianza en los docentes como profesionales pedagógicos éticamente conscientes han probado ser un acercamiento exitoso.

En ningún país, incluido Finlandia, puede el sistema educativo dormirse en sus laureles, confiado en que el desarrollo positivo continuará para siempre. Los desafíos particulares de los colegios finlandeses incluyen el aumento de la transparencia de sus actividades y el refuerzo de su interacción con la comunidad de su entorno y la sociedad en general. Aquí la evaluación desempeña un rol central en el desarrollo. También en el futuro, en Finlandia, los profesores serán vistos como los mejores expertos en aprendizaje y evaluación relacionada. No obstante, no se espera que ellos hagan este trabajo por sí mismos sino en una creciente co-operación con padres, colegas y, sobre todo, con los estudiantes. Finalmente, la evaluación también tiene que ver con el aprendizaje: cómo ayudar a que los estudiantes se responsabilicen de sus propios aprendizajes y de su evaluación realista e independiente.

Referencias bibliográficas

- Education and training in Finland (2002). Ministry of Education. Helsinki.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2007). The coming age of post-standardization. Education week, December 21.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (eds.) (2006):. Research-based teacher education in Finland. Research in Education Sciences 25. Finnish Educational Research Association: Turku.
- Kankaanranta, M. (2002). Developing digital portfolios for childhood education. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Laukkanen, R. (1995) The formation of evaluation policies in education in Finland. In Y. Yrjönsuuri (ed.) Evaluating education in Finland, pp. 17-40. Helsinki: National Board of Education.
- Linnakylä, P. (2004).. Finland. In H. Döbert, E. Klieme & W. Stroka (eds.) Conditions of school performance in seven countries, pp. 150-218. Münster: Waxman.
- Lundberg, I. & Linnakylä, P. (1993). Teaching reading around the world. The Hague: IEA.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005 Secrets to literacy success:the Finnish story. EducationCanada Canadian Education Association 45, 34 – 37
- Luukkainen, O. (2000) Teachers in 2010. Final report. Anticipatory project to investigate teachers' initial and continuing needs (OPEPRO). Report 15. National Board of Education: Helsinki.
- National Board of Education (2004). National core curriculum for basic education 2004. NBE: Helsinki.
- OECD (2004b). Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. Paris: OECD.
- UNICEF (2002). A league table of educational disadvantage in rich nations. Innocenti Report Cards.

- Väljjarvi, J. (ed.) (2000) Koulu maailmassa – maailma koulussa. [School in the world – world in the school.] Report 9. National Board of Education: Helsinki.
- Väljjarvi, J. (2008). Finlandia: los buenos resultados de su modelo educativo. *Educación y Cultura* 78, 52-64.
- Väljjarvi, J. & Malin, A. (2002). The effects of socio-economic background on the school-level performances. In S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (eds.) *Nordic lights: PISA in Nordic countries*. Oslo: University of Oslo.
- Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. (2007). The Finnish success in PISA - and some reasons behind it 2. PISA 2003. Institute for Educational Research. Available: <http://ktl.jyu.fi/ktl/english/publications/d084>