

Trabajo Fin de Grado

INCLUSIÓN EDUCATIVA: Estrategias de evaluación.

Autor/es

Ariadna Lara Nogueras

Director/es

Elías Vived Conte

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2016/2017

INCLUSIÓN EDUCATIVA

‘ EDUCATIONAL INCLUSION ‘

- Ariadna Lara Nogueras.
- Elías Vived Conte.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2016/2017
- Número de palabras (sin incluir anexos): 16206

Resumen

A través de este proyecto se pretende descubrir qué es, en qué consiste y cómo llevar a la práctica la inclusión educativa. Un aspecto esencial en torno a la inclusión educativa en el centro escolar es averiguar su nivel de desarrollo, es decir, conocer en qué se ha avanzado, qué falta por desarrollar, cuáles son los facilitadores, qué resistencias existen, etc. Este proceso valorativo puede hacerse a través de diversas estrategias, una de ellas es el uso de Index for Inclusion, que constituye una guía de evaluación en torno a la inclusión y que elaboraron T. Booth y M. Ainscow en 2002. Otro aspecto que se aborda es el análisis sobre la inclusión en España, si aún tenemos muchas cosas que cambiar o no, tanto a nivel personal, como de los centros y de las instituciones.

Palabras clave

Inclusión, diversidad, evaluación de centros, Index.

Índice

1. Introducción.....	5
2. Marco conceptual.....	7
2.1. De la integración a la inclusión.....	8
2.2. De las n.e.e. a las barreras para el aprendizaje y la participación.....	10
3. Marco normativo.....	11
4. Situación de la inclusión educativa en España: Situaciones dilemáticas.....	17
4.1. Situaciones dilemáticas con respecto a la inclusión escolar.....	18
4.2. Valoración del impacto de la CDPD en el sistema educativo.....	19
5. Medidas para la mejora de la inclusión escolar.....	20
5.1. Reconocimiento de la inclusión escolar como derecho.....	21
5.2. Cambios normativos.....	22
5.3. Aportación de una financiación estable y suficiente.....	23
5.4. Eliminar las separaciones entre los alumnos.....	23
5.5. Cambios actitudinales.....	24
5.6. Facilitar la transición de la educación especial a la educación inclusiva.....	24
5.7. Formación de profesores en inclusión.....	25
5.8. Incorporación en el aula de medias de atención a la diversidad.....	26
5.9. Evaluación del proceso inclusivo.....	27
6. Valoración del desarrollo de la inclusión escolar en el centro educativo.....	28
6.1. Descripción del Index.....	28
6.2. El enfoque sobre la inclusión en el Index.....	28

6.3. Contenido del Index: Dimensiones, Indicadores y Preguntas.....	31
6.4. Proceso de valoración y mejora del Index: Etapas.....	35
7. Experiencia de valoración práctica.....	45
7.1. Objetivos.....	45
7.2. Contenido del cuestionario: Proceso de adaptación.....	45
7.3. Muestra.....	46
7.4 Resultados.....	46
8. Conclusiones.....	50
Referencias bibliográficas.....	53
Anexos.....	57

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el tema de inclusión educativa está muy presente en la sociedad, pero existe un concepto equivocado sobre qué es verdaderamente la inclusión educativa. Ante todo, hemos de tener claro que la inclusión es una cuestión de derechos humanos. La Declaración de los Derechos Humanos de 1948 establece que la educación es un derecho humano básico (Art.26.1).

La educación tendrá como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Es una cuestión de derecho, de equidad y de lucha contra la desigualdad, con el fin de que todo ciudadano reciba una educación acorde a sus características (Art.26.2).

En la Declaración de Salamanca de 1994 se defendió la idea de que las escuelas inclusivas se adapten a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños, garanticen una enseñanza de calidad mediante un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades.

En el Foro Mundial sobre Educación organizado en Dakar (2000) se planteó que una educación para todos debe tomar en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, de los niños y niñas trabajadores, de los menores que viven en áreas remotas y los nómadas, niños y niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), se aprobó el 13 de diciembre de 2006. Esta convención es el resultado de un largo proceso, en el que participaron: Estados miembros de la ONU, observadores de la ONU, cuerpos y organizaciones importantes de la ONU, Relator Especial sobre Discapacidad, Instituciones de derechos humanos nacionales, y Organizaciones no gubernamentales, entre las que tuvieron un papel importante las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias. Este nuevo instrumento va a suponer

importantes consecuencias para las personas con discapacidad entre las que destaca la visibilidad de este grupo de ciudadanos dentro del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas.

Este concepto de inclusión educativa sigue siendo un poco confuso, ya que ha sido definido de numerosas maneras diferentes por diversos autores. La inclusión educativa puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la necesidad de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. 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 otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como una oportunidad y un desafío para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005).

La educación inclusiva responde al desafío de ofrecer una mejor educación para todos, en la que cualquier niño o niña pueda participar en la vida del colegio que los padres elijan, con otros niños y niñas de su edad y con los apoyos necesarios para su plena participación (Cortes, 2010; Inclusión Internacional, 2009).

La educación inclusiva es el camino para lograr una educación para todos ya que significa, siguiendo a Cortes (2010), ofrecer una educación de calidad sin discriminación de ninguna naturaleza y requiere transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de

todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación de exclusión o riesgo de tenerla.

Finalmente, la inclusión supone eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, disminuyéndoles la accesibilidad al currículo y su posibilidad de aprender.

La inclusión trata del grado en que una escuela o comunidad acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y los valora por la contribución que hacen. En su opinión, la inclusión habla de tres conceptos: pertenencia, bienvenida y participación. (Farell, 2001).

En este trabajo me he centrado en un aspecto esencial de la inclusión educativa como es la evaluación de la misma, conocer el desarrollo inclusivo que existe en un centro educativo. Hay sistemas distintos de evaluar este desarrollo, uno de los más utilizados es el Index for inclusion de Booth y Ainscow (2002) y en esta guía voy a centrar una parte importante del trabajo. Previamente haré un breve recorrido sobre dos elementos importantes del marco conceptual, de la integración a la inclusión y de las necesidades educativas especiales a las barreras para el aprendizaje y la participación. En el marco normativo abordare algunas leyes y cómo han ido evolucionando, además de una descripción sobre la situación de la inclusión educativa en España y por último abordaré las medidas para mejorar la inclusión educativa.

2.MARCO CONCEPTUAL

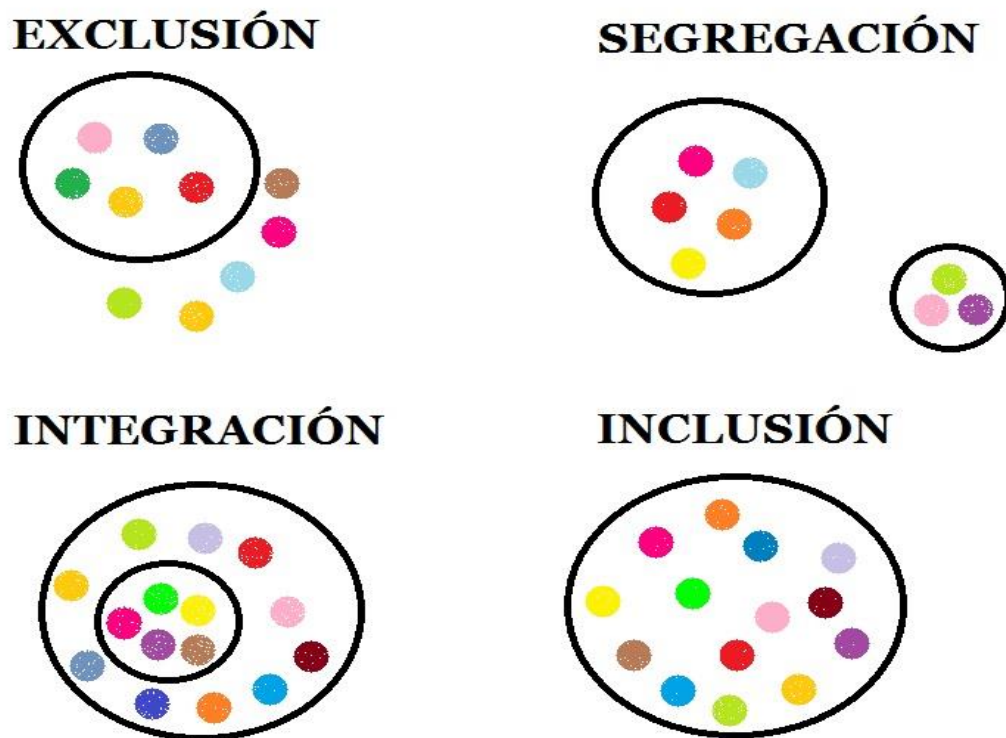
Encontramos una amplia variedad de aspectos a tratar dentro del marco conceptual, por lo que he decidido basarme en dos conceptos que considero fundamentales a la hora de abordar el tema de la inclusión. Por un lado, me parece muy importante tener clara la diferencia entre, qué es la inclusión y qué es la integración, para poder llevar a cabo una transición de una a otra. Y otro aspecto es el cambio de concepción de las necesidades educativas especiales entendidas como inherentes al alumno frente a las barreras para la participación y el aprendizaje que hacen referencia a los contextos donde se desenvuelve el alumno.

2.1 De la integración a la inclusión

Cuando tratamos el tema de la inclusión, un aspecto fundamental que hemos de tener claro es la diferencia entre integración e inclusión, ya que a menudo se cree que ambos conceptos significan lo mismo, y este es un error que debemos modificar. A continuación, en la siguiente tabla mostramos las diferencias a partir de las observaciones de Árnaiz (2003) y Moraña (2002).

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico.	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la educación especial (alumnos con n.e.e).	Dirigida a la educación en general (todos los alumnos).
Basada en principios de igualdad y competición.	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad).
La inserción es parcial y condicionada.	La inserción es total e incondicionada.
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas).
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos).	Se centra en el aula (apoyo en aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfraza las limitaciones porque ellas son reales.

Tabla 1. Diferencias entre escuela integradora y escuela inclusiva.



Este dibujo nos muestra cuatro conceptos que han acompañado al ámbito escolar desde hace mucho tiempo. Afortunadamente con el paso de los años, el pensamiento de las personas ha ido avanzando, es decir, los términos de exclusión y segregación están desapareciendo casi en su totalidad, sin embargo, continuamos con la lucha para acabar con la integración y conseguir una inclusión escolar total de todos y cada uno de los niños y niñas.

La educación inclusiva parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno. La educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a la diversidad en términos de cómo se educa a un grupo especial de alumno si no a cómo se educa a todos los alumnos (Alonso y Araoz, 2011).

El modelo educativo integrador enfatiza las necesidades educativas especiales de los alumnos a “integrar” y propone una serie de intervenciones técnicas para “compensarlas” y lograr así su objetivo, es decir, se centra en cambiar la atención del déficit y orientarla hacia las necesidades educativas especiales que presenta cada alumno para posibilitar el aprendizaje. Sin embargo, el modelo inclusivo, es entendido como la capacidad del sistema educativo para englobar y atender a todos los niños y

niñas, sin exclusiones de ningún tipo. En conclusión, la educación inclusiva está dirigida a que todos los estudiantes aprendan juntos sin importar sus condiciones personales, sociales y culturales.

La escuela inclusiva da respuesta a todas las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas, sin distinción, sin exclusión, ya que entiende la diversidad como un valor educativo, por lo que respeta y comprende los diferentes tiempos y estilos de aprendizaje, proponiendo así una enseñanza diversificada.

2.2. De las n.e.e. a las barreras para la participación y el aprendizaje

Las barreras al aprendizaje y a la participación son todos aquellos conceptos que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: político, social, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas.

Por otro lado, desde el enfoque de la inclusión educativa, este concepto sustituye al de necesidades educativas especiales, ya que se centra en la interacción con el contexto y no como problema inherente al alumno.

Las necesidades educativas especiales han estado centradas en el alumno y se ha buscado una mejora centrándose en él mismo. Desde el enfoque de la educación inclusiva, la visión que se tiene sobre la educación es que requiere de grandes cambios, los cuales han de centrarse en los contextos en los que participan los alumnos.

Según Puigdemívol (2012) A. encontramos cuatro barreras para el aprendizaje y la participación:

- 1- Actitudinales. Cabe destacar la tendencia a la derivación. En efecto la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad “no es nuestro alumno” sino que más bien es un alumno del “especialista”. Algunas de estas actitudes podrían ser las bajas expectativas sobre los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, exclusión de los alumnos en diversas actividades, actitud negativa ante la diversidad grupal, poca disposición para llevar a cabo la educación inclusiva etc.

- 2- Metodológicas. Destaca la creencia de que es imprescindible trabajar en clase con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado. Dicha forma de pensar dificulta al alumno con discapacidad, pero al mismo tiempo está muy alejada de la realidad de la escuela en la sociedad de la información. Algunas barreras metodológicas que encontramos son que no se emplea una exploración de los conocimientos previos para el desarrollo de situaciones didácticas, falta de implementación y diversidad de materiales didácticos, no emplea ajustes razonables en el transcurso de las actividades, la planeación no está realizada en consideración de la diversidad grupal, exigencias poco apropiadas a las etapas de desarrollo del alumno etc.
- 3- Organizativas. Hace referencia en a las diferentes formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención de la comunidad de apoyo a la escuela, además de analizar la nueva organización del trabajo del profesorado de apoyo. Algunas barreras organizativas que podemos encontrar son falta de planeación didáctica, tiempo excedido en el desarrollo de actividades, ausencia de utilización de espacio físicos y acomodación del mobiliario, dinámicas grupales, agrupación de niños por características similares (grupos homogéneos) etc.
- 4- Sociales. En este ámbito se pone un especial énfasis en el papel de las familias. Los prejuicios sobre las mismas constituyen una de las barreras más importantes para el aprendizaje de muchos niños y niñas con y sin discapacidad. Algunas barreras que podemos encontrarnos son que no se brinda orientación a padres de familia, padres con dificultades emocionales para la crianza del hijo, falta de actividades sociales a la no discriminación, no fomenta la comunicación y el compañerismo de los alumnos, etc.

3. MARCO NORMATIVO

La inclusiva educativa es, por encima de todo, un derecho y así se recoge en la normativa autonómica, nacional, europea e internacional. Por este motivo me ha parecido interesante dedicar un amplio espacio para conocer la evolución del marco normativo respecto a la educación inclusiva.

Hasta mediados de los años 80, la escolarización en España de niños con discapacidad se realizaba de manera generalizada en centros segregados (Alonso y Araoz, 2011) debido a que así lo reflejaban las normas de educación de aquella época.

La ley 14/1970 del 4 de agosto, “General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa” supuso un gran cambio en el sistema educativo (Casanova, 2011). Respecto a la atención de los alumnos con discapacidad, esta ley refleja que su escolarización, si la gravedad del déficit no se lo impide, se lleve a cabo en centros ordinarios, fomentando así la creación de ‘Aulas de educación especial’ dentro de ellos. Pero las buenas intenciones con las que se había creado esta ley se vieron frenadas por las necesidades del sistema general y el insuficiente presupuesto destinado a educación (Fernández, 2011). Aunque muchos de los aspectos de esta ley quedaron sin aplicar, sirvió de impulso hacia el avance de lo que debía ser la educación en España en las últimas décadas del SXX (Casanova, 2011).

A partir de 1975, tras la modificación del modelo de gobierno y de la estructura del estado, surgió la necesidad de nuevas normas educativas. Por el Decreto de 1151/1975 del 23 de mayo, se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) que dependía del Ministerio de Educación y Ciencia. Fue el encargado de perfeccionar el Sistema de Educación Especial. A pesar de que se inició con carencias económicas y estructurales, el INEE fue fundamental en el desarrollo de la atención de los alumnos con discapacidad (Alonso y Araoz, 2011).

Un año más tarde, por el Real Decreto 1023/1976, del 9 de abril, se crea el Real Patronato de Educación Especial, y se modifican algunos artículos del decreto citado anteriormente (1151/1975). En el Real Patronato, antecedente del actual Real Patronato sobre Discapacidad, se integró el INEE, además de los Ministerios de Educación y Ciencia, de Hacienda, de Gobernación, de Justicia y de Trabajo (Alonso y Araoz, 2011).

La Constitución Española de 1978 expresa en su artículo 49 que los poderes públicos ‘realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestará la atención especializada que requieran’. La consolidación de estos cuatro principios vendrá dada por la ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). La sección tercera del capítulo VI de esta ley está dedicada a la educación. Los artículos 23 y 31

reflejan el planteamiento educativo hacia las personas con discapacidad, en ellos se indican que el alumno se integrará en el sistema ordinario de educación general, recibiendo los apoyos necesarios que prevé la misma ley. Concibe la educación especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con una aplicación personalizada en los distintos niveles y grados del sistema educativo, en particular los obligatorios y gratuitos.

Las primeras experiencias en España de la integración en educación coinciden en el tiempo con la LISMI y sus desarrollos normativos. El Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de la ordenación de la Educación Especial, continuó hacia la aplicación de los cuatro principios rectores de la LISMI citados anteriormente. Pero fue derogado por el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo de educación especial, constituyendo así el paso decisivo para la aplicación efectiva de estos cuatro principios. Vuelve a reiterar lo dictaminado en dicha ley respecto a la escolarización en centros ordinarios, con los apoyos y adaptaciones precisas, y solo cuando la inadaptación lo aconseje, la escolarización en unidades o centros especiales. Regula la escolarización, los apoyos y adaptaciones, la titulación del profesorado y establece un currículum general para todo el alumnado, teniendo en cuenta las características personales, haciendo hincapié en el planteamiento integrador de la educación. La educación especial se regula como parte integrante del sistema educativo y no como modalidad educativa aparte. El Real Decreto 334/1985 establece un plazo de aplicación gradual de ocho años que se inicia en el curso 1985/86. Su ámbito de educación estatal, sin perjuicio de la competencia de las Comunidades Autónomas (Fernández, 2011).

La integración de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias comienza a ser un hecho a partir de la orden de 20 de marzo de 1985, sobre la planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/1986. Los centros de educación especial se destinaron para la atención específica al alumnado que, por la gravedad de su caso, no sea posible integrarse en un centro ordinario.

En 1990 se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicológica y dictamen de los equipos de orientación (Fernández, 2011). El capítulo V de esta ley, referido a la Educación Especial, establece en los

artículos 36 y 37, que el propio sistema contará con los recursos necesarios para atender a todos los alumnos; del mismo modo, se adaptará el currículo a sus necesidades y características específicas.

El concepto de ‘necesidades educativas especiales’, que conforma el núcleo para la comprensión de la educación especial, tiene su origen en el Informe Warnok (1978), en el que se propuso que la categorización tradicional de la discapacidad debía suprimirse. En su lugar los alumnos que necesitasen recursos especiales debían valorarse tras un análisis específico de sus necesidades educativas.

El informe determinó que no era positivo continuar con la separación entre los alumnos con discapacidad y los alumnos sin discapacidad, sino que era preferible realizar un continuo con las necesidades de los alumnos desde las ordinarias hasta las especiales. Surgiría así un concepto que ha abierto una nueva etapa en la educación especial (Alonso y Araoz, 2011).

El concepto de necesidades educativas especiales de los alumnos se incorpora por primera vez en España en la LOGSE de 1990 y se consolidó a nivel mundial en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, en 1994, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994).

La Declaración de Salamanca plantea la inclusión educativa de todos los alumnos, independientemente de sus diferencias individuales, incluidos aquellos con discapacidades graves, pero acepta sin embargo que algunos casos no puedan ser matriculados en un centro ordinario “cuando hubiera razones de peso” (UNESCO, 1994). No obstante, incluso en estos casos el marco de acción en el informe final de la UNESCO sobre esta conferencia señala que “no es necesario que su educación este completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias” (UNESCO, 1994: apartado 19).

Destaca el Real Decreto 969/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que regula las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías de la enseñanza de calidad. Este Real

Decreto dio lugar a la aparición de otros decretos de contenido similar en las Comunidades Autónomas.

En los primeros años del nuevo siglo se aprueban en España nuevas normas para la regulación del sistema educativo. En cuanto a las leyes de la ordenación del sistema educativo, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), si bien no llegó a aplicarse en sus planteamientos, se vislumbraba cierto retroceso con relación a todo lo logrado hasta el momento (Calvo et al., 2004). Llegamos, a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Al promocionar la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, y la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos, etc.), la LOE ha contribuido a facilitar la generalización de la educación inclusiva (Casanova, 2011).

La educación especial aparece en la LOE como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. La LOE dedica el capítulo I de su Título II a la atención del alumnado con “necesidad específica de apoyo educativo” que pueden derivarse de diferentes motivos: incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades o condiciones personales o de historia escolar. Cuando se derivan de discapacidades o trastornos graves de conducta se denominan “necesidades educativas especiales” (Art. 73).

De acuerdo con la LOE, el sistema educativo español está inspirado entre otros en los siguientes principios (LOE, 2006: art. 1):

- La calidad de la educación para todo el alumnado, con independencia de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa, como elementos compensadores de desigualdades personales, con atención especial a las que se deriven de discapacidad.
- La flexibilidad para adaptar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.

Asimismo, el sistema educativo se orienta hacia la consecución, entre otros, de los siguientes objetivos (LOE, 2006: art.2):

- El desarrollo pleno de la personalidad y las capacidades del alumnado.
- La educación en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

Al objeto de hacer efectivo el derecho a la educación, el sistema educativo, a lo largo de sus diferentes disposiciones legales, ha ido proponiendo una serie de principios inspiradores que permitieran una educación de calidad para todos los alumnos, independientemente de las condiciones personales y sociales que pudieran presentar. De este modo, la ley citada anteriormente, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), establece en su Título Preliminar los principios en los que se inspira el sistema educativo, entre otros: la calidad de educación para todo el alumnado; la equidad que garantice la igualdad de derechos y de oportunidades; la no discriminación y la inclusión educativa; la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado; la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares y la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

Y si bien dichos principios han supuesto importantes avances en materia de equidad y de inclusión, se considera que, tal y como ha establecido la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre “Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle al máximo sus potencialidades”. Y continúa: “Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o mediocridad”.

4. SITUACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA: SITUACIONES DILEMÁTICAS

En primer lugar, hemos de analizar la evolución a lo largo de la historia sobre cómo han sido tratadas las personas diferentes: eliminación, ocultamiento, prácticas exorcistas, aislamiento, reclusión, encierro, cárceles, psiquiátricos, centros asistenciales, centros educativos segregados, aulas especiales en centros ordinarios, centros integrados y escuelas inclusivas para todos. El camino va desde el niño o persona olvidada a la persona con pleno derecho social.

El objetivo de la sociedad anteriormente era esconder a las personas con algún tipo de deficiencia psíquica, mental o social y apartarlos del resto de personas, por ello se les recluía en internados o centros de cariz parecido e incluso en instituciones carcelarias, donde la mezcla de edades, patologías y delitos era denigrante. Pasó mucho tiempo hasta que se les reconoció la posibilidad de ser atendidos en centros creados para ellos, pero estas escuelas estarían situadas lejos de las ciudades.

Se define la Educación Especial como parte integrante del sistema educativo y se centra en las personas afectadas por disminuciones físicas, psíquica y sensoriales o por inadaptaciones. Se incluyen diferentes modalidades de escolarización: Atención temprana, centros ordinarios en régimen de integración, centros especiales o específicos y Unidades de Educación Especial en centros ordinarios. La finalidad de esta educación será, en la medida de lo posible, la establecida con carácter general para este nivel. Los contenidos, programas, métodos, materiales, etc. se adecuarán a las necesidades y capacidades del alumno.

En relación con las ayudas, se especifican los apoyos y adaptaciones para la Educación Especial que consisten en:

1. Valoración y orientación educativa. Se llevará acabo de forma sectorizada y por equipos multiprofesionales: pedagogos, psicólogos, médicos y asistentes sociales.
2. Refuerzo pedagógico. Se contempla la asistencia al alumno, al profesor y orientación a los padres. Se llevará a cabo por el maestro de Educación Especial.

3. Tratamiento y atención personalizada. Esta asistencia comprenderá: logopedia, fisioterapia, psicomotricidad y cualquier servicio que se considere necesario encargándose profesionales especializados.

4.1. Situaciones dilemáticas con respecto a la inclusión escolar

Hoy en día la inclusión educativa está vigente en las aulas de los distintos colegios, pero lo cierto es que aún nos queda un largo camino hasta conseguir una verdadera educación inclusiva, ya que en la sociedad actual encontramos algunas contradicciones. Por ejemplo:

- Los centros de educación especial están dirigidos a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a severas condiciones permanentes de discapacidad (plurideficiencias, deficiencia mental profunda, trastornos de la personalidad graves, psicosis, autismo), a los alumnos a los que no se les puede dar una respuesta adecuada en los colegios ordinarios.
- Las aulas especializadas, son aulas que se crean en los centros ordinarios para dar respuesta a aquel alumnado gravemente afectado que no puede compartir currículo ordinario, aún con las adaptaciones pertinentes, o solo puede compartirlo en una parte mínima.
- Centros combinados (escolarización combinada) el alumno asiste a dos centros de forma simultánea, siendo uno el centro de referencia, que es donde está matriculado y el otro el centro de acogida, donde asiste a tiempo parcial dicho alumno. La educación combinada consiste en compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con necesidades educativas especiales, así como los tiempos, espacios y contenidos curriculares entre un centro de educación especial y un centro ordinario.

En los ejemplos citados anteriormente podemos observar algunas situaciones más propias del concepto de integración que de inclusión (incluso alguna tiende a la segregación). Con la educación inclusiva se pretende que estos alumnos obtengan los recursos necesarios para poder desarrollar una educación de calidad, de acuerdo con sus posibilidades, pero en centros ordinarios junto con el resto de sus compañeros.

4.2. Valoración del impacto de la CDPD en el sistema educativo español.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, está teniendo influencia en los sistemas educativos en cuanto a las medidas con respecto a las personas con discapacidad, ya que se toma como referencia el artículo 24 elaborado por dicha convención. Este artículo sobre la educación refleja que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, con el objetivo de hacer efectivo este derecho sin discriminación y en base a la igualdad de oportunidades, aseguran también un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza de habilidades para la vida y el desarrollo social a fin de lograr su participación plena y en igualdad de condiciones en educación y como miembro de la comunidad.

Además, los Estados Partes adoptarán medidas para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de signos o braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esta formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación alternativos y aumentativos y de técnicas y materiales para apoyar a las personas con discapacidad.

Una representación de la ONU analiza periódicamente el sistema educativo español con respecto a su adecuación a las indicaciones de la convención y han observado que si bien en un primer momento se podría llegar a considerar que la legislación española y el sistema educativo español son respetuosos con los postulados de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, cuando se examinan con detenimiento, se comprueba que existen más fricciones de las esperadas. Las dos fricciones más notables que han constatado son las siguientes (Alonso y Sánchez, 2011):

1. El acceso a los centros educativos ordinarios está condicionado y es la administración educativa quién decide y no los padres del alumno.
2. Los apoyos en el aula no están basados en el concepto de un ajuste razonable en función de las necesidades individuales, sino que se basan en criterios numéricos, es decir, en el número de alumnos con necesidades educativas en el

centro, sin que la formación concreta en algunos sistemas aumentativos o alternativos de comunicación por parte de los profesores y especialistas que enseñan a un determinado número de alumnos con unas necesidades específicas, pueda estar garantizada.

Este estudio concluye que el sistema educativo español se adapta a la Convención a nivel de principios, pero no suficientemente de las normas reglamentarias, las prácticas y los procedimientos.

5. MEDIDAS PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Hay muchas estrategias y medidas que pueden favorecer la inclusión escolar, también hay muchas personas, investigadores, asociaciones, etc. que han planteado a lo largo de los años numerosas soluciones para ir resolviendo los problemas que se generan alrededor de la inclusión. Una de las organizaciones que ha participado activamente en la defensa de la inclusión es el Foro Europeo de Discapacidad (EDF).

El Foro Europeo de Discapacidad (EDF) es el órgano central del movimiento de la discapacidad europea y representa los intereses de 50 millones de personas europeas con discapacidad, que van desde la física y sensorial hasta la intelectual, de los problemas de salud mental a personas con discapacidades múltiples y complejas. Además, el EDF ha participado activamente en las negociaciones de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad con respecto a la educación inclusiva. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) ha desarrollado el artículo 24 sobre educación inclusiva. El EDF ha publicado en 2009 un documento en el que señala algunas estrategias para desarrollar dicho artículo. Lo que pretende es un cambio de paradigma para las personas con discapacidad que pasa de la visión centrada en sus limitaciones (que ha dificultado numerosos contextos donde las barreras existentes impiden la igualdad de participación) a una visión centrada en sus derechos, lo cual les otorgan una total implicación en todos los aspectos de la vida.

El artículo 24 de la CDPD reta las políticas actuales de educación. El EDF exige una nueva comprensión y un nuevo análisis de las prácticas y las ideas actuales sobre inclusión escolar y propone una serie de medidas y estrategias para avanzar en su

dirección. Me ha parecido importante evaluar y resumir estas propuestas del EDF en varios epígrafes en cada uno de los cuales se defiende una medida para mejorar la educación inclusiva. Algunas medidas que pueden plantearse para mejorar la inclusión escolar y que se exponen a continuación, parten de algunos contenidos del documento del EDF.

5.1. Reconocimiento de la inclusión escolar como derecho

La educación tiene que ser reconocida como un derecho fundamental que implica que las personas con discapacidad tienen el mismo derecho a recibir una educación de calidad igual que cualquier otra persona, en un entorno en el cuál se tengan en cuenta sus necesidades. Para lograr este objetivo es necesario que las políticas y la legislación aborden el acceso, no solo las escuelas y las universidades, sino también a todas las demás oportunidades de educación desde una perspectiva de aprendizaje permanente.

El EDF es consciente de que algunos niños con discapacidad aún se tienen que enfrentar a limitaciones en el acceso a cualquier tipo de educación, también que la educación inclusiva no se puede lograr de un día para otro, sino que tendría que ser parte de un proceso de transición previsto. Además, las buenas prácticas y competencias en relación a la educación especial deben ser adaptadas para trabajar en los sistemas generales de educación y deben inspirar así las nuevas herramientas pedagógicas.

Otro aspecto importante que cabe destacar es la discriminación que sufren las mujeres y niñas con discapacidad, por numerosos motivos, por lo que respecta a su acceso a la educación y es un fenómeno generalizado en Europa. Si nos fijamos en la situación de las mujeres y niñas con discapacidad, observaremos que tienen menos acceso a la escuela, tienen índices de fracaso escolar más alto, aumento de las tasas de analfabetismo y por lo tanto esto repercute a la hora de que puedan acceder a un puesto de trabajo. Es necesario tomar medidas para esta situación, con el fin de conseguir los objetivos de la educación inclusiva.

También en algunos países los alumnos con discapacidad siguen siendo excluidos de las escuelas públicas, obligando así a los padres a llevarlos a escuelas privadas, pero esto supone un problema para las familias debido a los altos costes de estos centros, originando así que en muchos casos no puedan permitirse la escolarización de sus hijos

en estos colegios, teniendo como consecuencia la exclusión de estos niños en la educación.

5.2. Cambios normativos

La educación inclusiva es un proceso en curso, un proceso de enfrentamiento y respuesta a la diversidad de todos los educandos mediante el aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Se trata de realizar cambios y modificaciones en su contenido, métodos, estructuras y estrategias, con una visión común que englobe a todos los niños y niñas dentro del rango de la edad apropiada, basada en la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Se recomienda que se adopten algunas medidas constitucionales y legislativas para garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación:

- Debe existir una garantía constitucional de educación gratuita y obligatoria para todos los niños.
- Toda la legislación vigente que defina a cualquier grupo de niños con discapacidad como “ineducables” debe ser derogada.
- Debe ser aprobada la legislación contra la discriminación de acceso a la educación en el terreno de la discapacidad, así como los múltiples motivos de sexo, origen étnico, raza, orientación sexual y edad. Esta legislación tiene que garantizar que el hecho de no aceptar a un alumno con discapacidad en la escuela sea un delito en base a las leyes contra la discriminación. Deben ser previstas sanciones disuasorias para los autores de los actos de discriminación, así como el respaldo de amplios programas de formación.
- El ministerio de educación debe ser responsable de la prestación de toda la educación, incluso para la totalidad de los niños con discapacidad. En algunos países es competencia del Ministerio de salud o de asuntos sociales.
- Los niños con discapacidad deben poder asistir a su escuela local y recibir el apoyo que necesiten junto a sus compañeros no discapacitados.

- La legislación que prohíbe la discriminación en el empleo debería aplicarse a fin de que mujeres y hombres jóvenes con discapacidad puedan llegar a ser profesores y así ser coherentes con la legislación o normas que rigen el acceso a la enseñanza

5.3. Aportación de una financiación estable y suficiente

La financiación del sistema educativo debería permitir una mayor flexibilidad para abrirse a las diversas necesidades de los alumnos con discapacidad, y la asignación de fondos no debería basarse únicamente en el número de alumnos implicados.

Esto también sucede en los colegios especiales que necesitan tener un número específico de alumnos con discapacidad o dificultad de aprendizaje (un ejemplo podrían ser alumnos inmigrantes) para recibir financiación. Esto va en deterioro de la calidad y de la posibilidad de realizar enfoques individualizados. Además de dificultar el acceso en general a las escuelas. Todos estos obstáculos para el sistema educativo inclusivo citados anteriormente deberían ser identificados y tratados.

5.4. Eliminar las separaciones entre los alumnos

Cuando ponemos en una misma aula a todos los niños con discapacidad y los separamos del resto de niños, estamos ignorando tanto las necesidades específicas de los distintos alumnos con diferentes capacidades y llevando a cabo una continuación de la diferenciación entre los niños con discapacidad y los niños sin discapacidad.

En las escuelas sigue existiendo confusión sobre la integración y la inclusión. La integración consiste en ubicar a los alumnos con discapacidad en centros donde tienen que adaptarse a la enseñanza, al aprendizaje y a la organización del colegio. Sin embargo, la inclusión requiere la adaptación del sistema a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos con discapacidad. Tanto el entorno como la enseñanza, el aprendizaje y la organización del sistema educativo deben ser sistemáticamente modificados para acabar con las barreras a los alumnos con discapacidad, consiguiendo así que puedan obtener un mayor logro tanto a nivel académico como social.

Es necesario tener claro que un sistema inclusivo es beneficioso para todos los estudiantes, tanto si son alumnos discapacitados o no, tengan dificultades de aprendizaje

o no. La falta del progreso en la educación inclusiva se debe también a una escasez de recursos técnicos y humanos en la educación.

5.5. Cambios actitudinales

Debemos ser conscientes de que, si queremos cambiar el sistema y que exista inclusión de alumnos con discapacidades o dificultades de aprendizaje en las escuelas, tiene que producirse una revolución en las mentes de las personas, incluyendo familias y las organizaciones de personas con discapacidad, además de autoridades públicas, directores de escuelas, personal, sindicatos, etc. Algunas ideas en esta dirección son las siguientes:

- El apoyo mutuo y el respeto deben ser fomentados en el currículo escolar, tanto para niños no discapacitados como discapacitados.
- Deberá fomentarse la interacción social entre discapacitados y no discapacitados, impulsar el compañerismo y la amistad en base una construcción internacional de relaciones, y también con el fin de erradicar la intimidación.
- El apoyo individualizado y el apoyo en el sistema general educativo deberán combinarse con el fin de facilitar la inclusión de los alumnos en el citado sistema.
- Debe ser una oportunidad para los niños con discapacidad el aprendizaje de la vida y desarrollo de habilidades sociales que faciliten la participación plena e igualitaria en la educación.
- La educación en los derechos humanos debe enseñarse en el curso escolar para promover un mayor respeto de los derechos de todos los niños, incluidos los niños con discapacidad.

5.6. Facilitar la transición de la educación especial a la educación inclusiva

Además de los cambios legislativos, deben elaborarse políticas y acciones positivas para apoyar el cambio desde los centros especiales a los centros ordinarios, de los centros especiales a las aulas ordinarias. Estos son algunos principios que defiende el EDF:

- Los estados deben velar por una transición a un sistema de educación inclusiva a través de unos planes de acción con unos objetivos concretos.
- Deberán desarrollarse políticas con el fin de asegurar el cambio de escuelas especiales a escuelas normales y el traslado de alumnos. La estrecha cooperación entre todos los tipos de escuelas es fundamental para conseguir la inclusión.
- Las niñas y niños con discapacidad (y sus padres) deben tener las mismas oportunidades que los demás niños y tienen que poder elegir que tipo de educación quieren y su duración.
- Los comités se encargarán de identificar y evaluar a los niños con discapacidad y deberán apoyar y guiar a los niños, a los maestros y a las escuelas, lo que permite el pleno acceso a la educación con el apoyo educativo y los servicios necesarios desde la más temprana edad, pero nunca deberán decidir por los niños con discapacidad.

5.7. Formación de profesores en inclusión

Como hemos citado anteriormente, otro aspecto fundamental para conseguir la inclusión es la formación de los profesores. Para ello es necesario llevar a cabo una serie de medidas como por ejemplo:

- Los profesores deben recibir formación vinculada a la inclusión y a la diversidad en la parte inicial de su formación y también durante su desarrollo profesional, de modo que estén mejor preparados para responder a la diversidad del aula.
- La capacitación de los docentes debería incluir metodología de formación inclusiva.
- Deben promoverse la formación de Braille y el lenguaje de signos, así como todas las demás alternativas y modos de comunicación que tienen que estar incluidos en la formación general del profesor y en los planes de estudio.
- Debería ser fomentada activamente la contratación y formación de personas con discapacidad con el fin de que lleguen a convertirse en profesores y personal de apoyo a la educación.

- Los adultos con discapacidad deben ser invitados a participar en la formación, a fin de transferir su experiencia como seres independientes, a pesar de los obstáculos ambientales y de actitud.
- Debe proporcionarse una financiación adecuada para poder garantizar lo citado anteriormente.
- La educación en derechos humanos debe ser parte de la formación del profesorado y de los programas de educación.

5.8. Incorporación en el aula de medidas de atención a la diversidad

Hay una gran cantidad de estrategias didácticas y pedagógicas para trabajar la diversidad en el centro y que facilitan la atención a la diversidad; algunas de las más importantes son el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos y las adaptaciones curriculares.

Aprendizaje cooperativo: La cooperación consiste en trabajar juntos para conseguir unos objetivos comunes. En una situación cooperativa el individuo procura obtener resultados que sean beneficiosos para él mismo, pero también para el resto de los miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo está compuesto por tres tipos de grupos de aprendizaje

- Aprendizaje cooperativo Informal. Consiste en hacer que los alumnos trabajen juntos para conseguir un objetivo en grupos temporales, formados expresamente que duran desde unos minutos hasta una clase.
- Aprendizaje cooperativo formal. Consiste en hacer que los alumnos trabajen juntos, durante una hora de clase varias semanas para alcanzar objetivos de aprendizaje compartidos y completar juntos unas tareas y deberes específicos.
- Grupos de base cooperativos. Son grupos de aprendizaje heterogéneos, a largo plazo con miembros estables a lo largo del curso o programa. Se dan mutuamente el apoyo, ánimo y ayuda que necesitan para realizar las tareas de clase y progresar a nivel académico.

Aprendizaje por proyectos: Es un método de innovación en el aula, que surge de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Esta metodología permite que los niños adquieran conocimientos y competencias convirtiéndose en protagonistas de su propio aprendizaje. Originando así el desarrollo de su autonomía siendo los encargados de planificar, estructurar, implementar y evaluar su propio trabajo. Participan activamente en su propia educación. Algunos de los beneficios de este método son que prepara a los estudiantes para la vida real, aumenta la motivación, mejora las habilidades de investigación, etc.

Adaptaciones curriculares: Las adaptaciones curriculares se refieren a todos aquellos ajustes o modificaciones que se lleven a cabo en los distintos elementos de la propuesta educativa (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, actividades, ayudas personales y materiales) desarrolladas para un alumno con el fin responder a sus necesidades educativas. A su vez estas adaptaciones pueden dividirse en dos tipos;

- Adaptaciones curriculares significativas. Modifican los elementos prescriptivos del currículo oficial, por ejemplo: objetivos generales, contenidos, metodología etc.
- Adaptaciones curriculares no significativas. Modifican elementos no prescriptivos del currículo oficial, por ejemplo: los tiempos, actividades, técnicas e instrumentos de evaluación etc.

5.9. Evaluación del proceso inclusivo

Desde hace tiempo, se viene coincidiendo en un interés por la “educación inclusiva”, pero no se trata de una simple coincidencia en un ámbito teórico, sino que hemos de llevarlo a la práctica, a través de una actitud común y de un compromiso con la tarea de contribuir, en la medida que sea posible, a una educación de calidad para todo el alumnado sin exclusiones, y este proceso está en manos de los centros educativos, los profesores, las familias, los alumnos, la comunidad, las instituciones etc.

Ahora bien, es conveniente establecer alguna medida que permita evaluar el proceso inclusivo, y esto es lo que vamos a tratar en el epígrafe siguiente.

6. VALORACIÓN DEL DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN EL CENTRO EDUCATIVO

Ya hemos visto algunas de las estrategias para mejorar el desarrollo de la inclusión educativa, entre las que se encontraba la valoración del proceso inclusivo. A continuación, describiré uno de los instrumentos más importantes para valorar el desarrollo de la inclusión en los centros educativos, este instrumento es el Index for Inclusion, que plantea una guía para la valoración y mejora de la escuela inclusiva.

6.1. Descripción del index

El cambio hacia una escuela inclusiva implica un proceso de aprendizaje que todos los centros deberían emprender. Para llevar a cabo este cambio, surge el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002). El Index es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas. Ha sido elaborado durante tres años por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de asociaciones de discapacidad.

Estos materiales tienen como objetivo mejorar los logros educativos, a través de prácticas educativas inclusivas. Incentiva al equipo docente a compartir y a construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos en relación con lo que dificulta el aprendizaje y la participación en su centro, y a su vez les ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Se realizó una prueba piloto con una primera versión del Index en seis centros de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra durante el curso 1997-1998, gracias a la financiación del Centre for studies on Inclusive Education, (CSIE). Estos centros descubrieron que esta propuesta les ayudó a concienciarse acerca del sentido de la inclusión y a centrarse en factores educativos que de otra forma se les podrían haber pasado por alto.

6.2. El enfoque sobre la inclusión en el Index

El desarrollo del Index se ha constituido sobre la base del trabajo anterior de investigadores de Australia y América del Norte que elaboraron una serie de índices

para evaluar la calidad de inclusión con alumnado con necesidades educativas especiales. A diferencia de estas iniciativas anteriores, el Index se centra en todos los aspectos de la vida escolar y se ocupa de la participación de todos los miembros de las comunidades educativas.

En este trabajo, la inclusión está relacionada con un minucioso análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado. Sucede con frecuencia que centros que aparentemente han tenido éxito incluyendo algunos estudiantes con NEE pueden, al mismo tiempo, impedir la participación de otros grupos de alumnado. Además, la inclusión de estudiantes con NEE, que son un grupo muy variado y numeroso, mejora cuando los centros tratan de dar respuesta a todos los aspectos de su diversidad.

A continuación, se señalan algunos elementos sobre la perspectiva del Index respecto a la inclusión educativa. Lo que se pretende con estas consideraciones es que profesores y demás profesionales del centro educativo vayan profundizando en torno a esta perspectiva de la inclusión, a la vez que se van involucrando en el trabajo con los materiales del Index.

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con necesidades educativas especiales”.
- La inclusión se refiere a la mejora de escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.

- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

En el Index se sustituye el concepto de necesidades educativas especiales por el término de Barreras del aprendizaje y la participación. La inclusión consiste en identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Tanto las barreras como los recursos para reducirlas se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él.

El uso del concepto barreras para el aprendizaje y la participación, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un posicionamiento basado en el modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y discapacidad en lugar de un modelo basado en el déficit.

Este modelo que aquí se presenta contrasta con el modelo clínico, donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales.

De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación surgen a través de una interacción entre los alumnos y sus contextos: La gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Las discapacidades son barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.

6.3. Contenido del Index: dimensiones, secciones, indicadores y preguntas

En el documento del Index for Inclusion encontramos dentro de cada dimensión dos secciones y estas a su vez se dividen en indicadores contando con un total de 45. Cada uno de estos indicadores contienen distinto número de preguntas formando un total de 526 preguntas. Por ello en cada sección he seleccionado el indicador que me parecía más relevante y por otro lado, he utilizado un ejemplo de las preguntas que he considerado más importantes para cada indicador.

DIMENSIÓN A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS.

Esta dimensión se centra en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como fundamento primordial para que todos los alumnos tengan el mayor número de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo y las familias, de forma que se transmitan a todos los miembros nuevos del centro escolar.

Sección A1. Construir comunidad.

Indicador A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.

Indicador. A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

Indicador A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.

Sección A2. Establecer valores inclusivos.

Indicador. A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.

Indicador. A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación en el centro.

Indicador A.2. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

DIMENSIÓN B. ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS.

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en la base del centro educativo, empapando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. En este contexto se considera que los apoyos son todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad de alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

Sección B1. Desarrollar una escuela para todos.

Indicador B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

Indicador. B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

Indicador B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

Sección B2. Organizar el apoyo para garantizar a la diversidad.

Indicador B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.

Indicador. B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.

Indicador B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar.

DIMENSIÓN C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS.

Esta dimensión se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares incentiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera de la escuela. La docencia y los apoyos se integran para articular el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro escolar y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

Sección C1. Orquestar el aprendizaje.

Indicador. C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

Indicador C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

Indicador C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

Sección C2. Movilizar recursos.

Indicador C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de manera justa para apoyar la inclusión.

Indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.

Indicador. C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

Preguntas.

He seleccionado únicamente 3 preguntas por indicador.

Indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?

¿Se fomenta en el centro el aprendizaje cooperativo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, aprendizaje recíproco...)?

¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?

Indicador A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.

¿Se comparte un propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?

¿Se considera la construcción de una comunidad escolar que apoye tan importante como el incremento del logro académico?

¿El profesorado ve la incorporación del alumnado con más necesidades de ayuda como una oportunidad de desarrollo profesional?

Indicador B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

¿El centro tiene un programa de acogida para el alumnado?

¿El programa de acogida funciona de forma adecuada para el alumnado y su familia, independientemente de que entre al principio del curso o en cualquier otro momento?

¿El alumnado tiene claro a quién acudir si experimenta dificultades?

Indicador B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.

¿Se intenta reducir la categorización de alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”?

¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto a la reducción de la exclusión?

¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y por tanto, a la reducción de la exclusión?

Indicador C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo?

¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos?

¿Reflejan las clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?

Indicador 2.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

¿Se motiva al alumnado a que aúne su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre historias familiares?

¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?

¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utilizan como un recurso lingüístico rico para el trabajo del lenguaje?

6.4. Proceso de valoración y mejora de la inclusión: etapas

A continuación, vamos a describir cómo se puede incluir el Index en el plan de mejora del centro y cómo puede influir en él. El propio proceso del Index va a contribuir a la mejora de la inclusión, ya que involucra a todas las personas relacionadas con el centro. Este se va construyendo sobre la base de conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y se adapta a las circunstancias específicas de esta. De este modo, anima a todo el centro a sentirse partícipe y protagonista del proceso de mejora. Para ello vamos a explicar cada una de las cinco etapas en las que se divide este proceso.

Etapas 1. Iniciación del proceso del Index

Esta primera etapa del Index comienza introduciendo el proceso dentro de las estructuras de planificación existentes en el centro y debe completarse en medio trimestre. Se crea un grupo coordinador en el que se reflejen las áreas escolares más importantes, y que garantice un talante de “desafío constructivo” respecto a las perspectivas existentes en el centro. El grupo recaba información sobre los materiales y

el proceso del Index. Se compromete a realizar el proceso con todos los profesores del centro y con las familias, el alumnado y los miembros de la comunidad.

Constitución de un grupo coordinador

Si se considera el Index, como un elemento de mejora del centro, el director junto con otros profesores con experiencia, deben involucrarse desde el principio y tienen que planificar el trabajo con el Index. El equipo actual de planificación escolar debería ser el encargado de iniciar el trabajo y formar la parte principal del grupo coordinador. Por otro lado, es importante que el coordinador de apoyo pedagógico del centro sea miembro del grupo. Sería necesario que el grupo sea más inclusivo, teniendo en cuenta la composición de género y de etnia del centro, y ampliar el grupo para incluir a los representantes de las familias y a los estudiantes. El grupo tiene que reflejar todos los aspectos de la vida del centro. Se puede captar a nuevos miembros a la vez que el trabajo va en progreso. Se deberá elegir un presidente del grupo.

Incluir a un observador externo o “amigo crítico”

Suele ser alguien externo al centro, pero que lo conoce con detalle. Desempeña un rol de apoyo, y esta responsabilidad va a recaer en alguien que tiene la confianza del grupo y del centro y que respetará la sensibilidad de las discusiones en las que se verá involucrado. Esta persona debería ser capaz de ayudar en la investigación detallada que habrá que realizar en el centro y en la recopilación de datos de puntos de vista del profesorado, de las familias y del alumnado. Una de las responsabilidades del amigo crítico es la de ayudar a garantizar que el análisis del centro se realice con profundidad.

Atender a los procesos del grupo

Es importante que el grupo que coordina se convierta en un modelo de práctica inclusiva dentro del centro, colaborando y asegurándose que todos son escuchados, independientemente de su género, su historia profesional o su estatus y que nadie domina en las discusiones. Es necesario desde el principio establecer que el Index, no se utilizará como instrumento para poner en cuestión las competencias profesionales de nadie si no como un modelo de apoyo al centro y para la mejora profesional de sus miembros. Los componentes del grupo necesitarán sentir que pueden confiar en los

otros y que pueden hablar libremente y cuando sea necesario, en un ambiente de confianza.

Sensibilización del centro con el Index.

El grupo irá tomando forma poco a poco, después de una sesión inicial acerca del Index con todos los profesores para que puedan ofrecerse voluntarios todos aquellos que quieran involucrarse. Es importante también que se informe a todos los miembros de la comunidad sobre el Index y sus objetivos, antes de tomar cualquier decisión específica de planificación.

Se debe aclarar a los profesores que en esta etapa el grupo coordinador se encuentra en un proceso de conocimiento de los materiales. En esta primera sesión podría participar alguien externo al centro que haya trabajado con el Index y con los temas de inclusión que aparecen en él, o si no, podría dirigir la sesión un miembro de profesorado, por ejemplo el director o directora del grupo coordinador que esté familiarizado con los materiales del Index.

Exploración de los conocimientos del grupo.

En todos los centros educativos el profesorado cuenta con suficientes conocimientos con respecto a lo que impide el aprendizaje y la participación del alumnado, aunque a veces es difícil convertir este conocimiento en prioridades de mejora del centro. El Index brinda la oportunidad de que el conocimiento común y las reflexiones personales entren dentro de la agenda de discusión.

Los miembros del grupo coordinador necesitarán analizar los conceptos y los elementos del Index para que puedan desarrollar un conocimiento compartido a la hora de presentar el Index a los demás. Se sugiere que trabajen con los conceptos para que reflexionen sobre sus conocimientos previos acerca de las barreras de aprendizaje y a la participación en el centro y de cómo pueden reducirse unas y otras. Necesitarán evaluar cómo los materiales del Index pueden ayudar a estructurar un análisis detallado del centro. Deben llevar a cabo estas tareas en una reunión o una serie de reuniones en las que vayan avanzando a través de ocho actividades, cada una con un tiempo limitado. (Anexo 1).

Etapa 2. Análisis del centro

Los miembros del grupo coordinador utilizan sus conocimientos sobre el proceso del Index para trabajar con otros grupos del centro. Estos garantizan que estarán representadas las perspectivas de todos los miembros del centro. El grupo analiza los resultados de estas consultas e inicia, si es necesario, nuevas investigaciones para completar el estudio de la cultura, las políticas y las prácticas escolares. En esta etapa del proceso se acuerda con los profesores del centro las prioridades de mejora, esto podría durar aproximadamente alrededor de un trimestre.

La etapa 2, al igual que el resto de trabajo del Index, va a ser diferente en cada centro. El grupo coordinador es el responsable de decidir el mejor modelo para llevar a cabo el proceso y el modo de dar la mayor cantidad de oportunidades de mejora. Estas oportunidades van apareciendo a lo largo del intercambio de conocimientos de los miembros de la comunidad y del examen de los aspectos del centro.

Exploración del conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar

El trabajo con los profesores y los miembros del consejo escolar parte de la experiencia del grupo coordinador adquirida al familiarizarse con los materiales. Se sugiere que el grupo siga con el mismo proceso, aprovechando así el conocimiento previo sobre los conceptos clave, para posteriormente pulirlo utilizando los indicadores y las preguntas, con el objetivo de centrarse en las prioridades.

La estrategia específica para recopilar información sobre el centro puede verse afectada por factores como el tamaño del centro, o si este es de primaria o secundaria, así como por la naturaleza del grupo que comparte su conocimiento. La implicación en grupo se puede organizar en departamentos o niveles, con un miembro coordinador que los relacione. Será necesario que grupos de distinta naturaleza se reúnan para obtener diferentes bloques temáticos.

Para que el proceso del Index sea satisfactorio no se han de rechazar las opiniones minoritarias sobre algún aspecto del centro. Estas reflexiones deben emplearse como oportunidades para debatir y realizar una mayor investigación.

Se ha de tener en cuenta que algunos profesores no quieran exponer sus opiniones delante de todos, por ello se tienen que tener pensadas otras formas en las que se pueda recoger información del mayor número de personas posibles, incluyendo modalidades de respuestas a los indicadores y a las preguntas de forma individual y que se gestionaran por un miembro del grupo coordinador. El grupo coordinador debería considerar la posibilidad de crear grupos específicos para que se puedan compartir las preocupaciones de los miembros del Consejo Escolar, el personal auxiliar, los responsables del servicio de comedor, y los docentes con menos experiencia.

Aprovechar las oportunidades que brinda la formación permanente

Puede ser muy útil aprovechar los esquemas de formación permanente de los que disponen los profesores y se realizan dentro del propio centro, como vía para comenzar el proceso de recopilación de información.

Es necesario que se realice una reunión previa a la planificación o una reunión antes de este día para que los responsables de los grupos decidan los materiales que se van a necesitar. Se debe tomar una decisión sobre la forma en la que se van a examinar los indicadores y si se van a necesitar copias del cuestionario de los indicadores. Será necesario disponer de copias de los indicadores y de las preguntas, además de la hoja de resumen para cada miembro del profesorado. Por otro lado, se deben tomar medidas para registrar las opiniones expresadas por los diferentes grupos y recopilar las hojas de resumen.

El grupo coordinador deberá ser capaz de juzgar, desde su propia experiencia de trabajo con los materiales, cuánto tiempo se necesita para completar las tareas. Puede que sea complicado que los profesores terminen las tareas en un día, si se examinan específicamente cada indicador y cada pregunta. Entonces, se deberán tomar medidas para continuar las actividades contando que todos los profesores puedan responder a los indicadores y a las preguntas y completar la hoja de resumen. Independientemente de que se hayan finalizado o no todas las tareas al final del día, será importante reunir a todos para compartir ideas y explicar los pasos posteriores en el plan de mejora.

Áreas provisionales de mejora y de mayor investigación

En la última parte del día de formación, comenzarán a surgir ideas sobre las posibles áreas a mejorar, además de las áreas que requieren mayor investigación antes de tomar una decisión a cerca de si es necesario o no realizar cambios. Se deberán considerar las prioridades con respecto a un indicador o un grupo de indicadores, o una pregunta o grupo de preguntas en cada dimensión y sección del Index. En la práctica, habrá algunos temas en los que el profesorado deseará empezar a trabajar inmediatamente. Otros se identificarán al poner en común la información. Sin embargo, habrá prioridades que solo aparecerán cuando se complete la consulta en su totalidad.

Exploración del conocimiento del alumnado

En los centros piloto, fue la perspectiva de los alumnos la que más habitualmente proporcionó nuevas reflexiones acerca de los procesos de exclusión y las posibilidades inclusivas que se podría iniciar en los centros. Por otro lado, el trabajo con el Index se puede incluir en el currículo, por ejemplo, al tratar la comunicación o en los trabajos de “búsqueda de información” o en los temas transversales, y se observó también que la mejor manera de trabajar con los alumnos los cuestionarios era a través de la discusión en grupo.

Decisión sobre las prioridades de mejora

El grupo coordinador necesitará asegurarse de que se tengan en cuenta todas las opiniones y que se reflejen en la lista final las voces del alumnado y las familias, en particular. Las prioridades variaran generosamente en el centro, así como el tiempo y los recursos para implementarlas. Se debería hacer una mezcla entre las prioridades de corto y largo plazo. A continuación, plantean algunos ejemplos de una lista de prioridades de los centros piloto en los que se realizó el primer ensayo.

1. Desarrollar estrategias, a través del currículo, para mejorar la autoestima de los estudiantes.
2. Introducir actividades de formación del profesorado para hacer que las clases respondan más a la diversidad.
3. Establecer estructuras de mayor participación del personal auxiliar.
4. Mejorar todos los aspectos de acceso al centro para estudiantes y adultos con discapacidad.

5. Crear un programa de formación del profesorado que se centre en el entendimiento de las perspectivas de los estudiantes.
6. Promover actitudes positivas hacia la multiculturalidad en el centro que ayuden a contrarrestar el racismo entre algunos estudiantes y sus familias.
7. Organizar formación colaborativa para asistentes de apoyo pedagógico y para docentes.
8. Desarrollar formas de fomentar el aprendizaje cooperativo entre estudiantes.
9. Revisar las políticas anti-intimidación en el centro.
10. Mejorar los procesos de acogida para los nuevos estudiantes.
11. Revisar las formas en que se debaten las políticas escolares con los estudiantes.
12. Mejorar la comunicación entre la familia y el centro trabajando con padres/tutores.
13. Tratar la percepción que el centro tiene de mala reputación entre las instituciones de la comunidad.

Etapla 3. Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva

En la tercera etapa del Index va a ser necesario que los miembros del equipo de planificación revisen el plan de mejora del centro y decidan hasta qué punto quieren realizar cambios en este. En el plan de mejora se introducirá la lista de prioridades que se haya acordado con los profesores en la etapa anterior.

Introducción del index en el proceso de planificación escolar.

La etapa 3 se podría describir también como introducción del proceso del Index dentro del plan de mejora escolar. El quipo deberá decidir si continuar con el proceso del Index es una prioridad dentro de la planificación del centro o si el proceso, adaptado para responder a las necesidades del centro, puede convertirse en el modelo principal para revisar y mantener el objetivo de una mejora continua.

Introducción de las prioridades en plan de mejora.

El equipo de planificación tiene una lista de prioridades acordadas para mejorar elaborada en la etapa 2. Esto debe ser incluido en la planificación del centro. Cada prioridad ha de analizarse en detalle, es decir, observando la temporalidad, los recursos y las implicaciones en términos de formación del profesorado. La responsabilidad integral de ir controlando que progreso tiene cada prioridad debería tomarla un miembro del equipo de planificación, pero se necesitará que las responsabilidades del trabajo a

desarrollar sean repartidas de forma más amplia. Se deberá elaborar un criterio para el progreso de la implementación de las prioridades.

Los centros tienen diferentes formas de llevar a cabo la planificación escolar. En algunos colegios tienen un plan de tres años mientras que otros tienen un plan de 5 años, algunos producen un plan detallado para todo el año siguiente, frente a otros que detallan sólo cada trimestre. Los centros tendrán que decidir si se pueden incluir las prioridades que ya están en el plan del centro del marco de las mejoras inclusivas y si hay prioridades que están fuera de los epígrafes de los materiales.

Etapas 4. Implementación de los aspectos susceptibles de mejora

Esta cuarta etapa del Index requerirá implementar las prioridades del plan de mejora escolar y mantener su desarrollo. Las actividades de mejora exigirán investigaciones continuas del centro, por lo que se convertirá en una forma de investigación-acción. Los avances permanecen a través de la motivación del trabajo colaborador y una buena comunicación y fomentar el compromiso general para hacer que los centros sean más inclusivos tanto para el profesorado como para el alumnado. Los avances se observan y se evalúan según el criterio del plan de mejora escolar y se realizan informes de progreso cada medio trimestre.

Poner en práctica las prioridades

Poner en práctica las prioridades puede suponer un período de investigación en profundidad orientada hacia la mejora. Esta mayor investigación puede ser guiada a través de los indicadores y preguntas. Un par de ejemplos basados en problemas reales en los centros pueden enseñar cómo los centros pueden trabajar con materiales del Index para apoyar la investigación-acción.

Manteniendo el proceso de mejora

La mejora de las relaciones de colaboración es un rasgo esencial en el Index. El equipo de planificación debería ayudar a asegurar que los avances contribuyan a la participación del profesorado y de otros involucrados en el centro, además de fomentar el aprendizaje y la participación del alumnado. El profesado puede beneficiarse de la experiencia de los otros sectores, compartir tareas y brindar su apoyo mutuo.

El equipo de planificación deberá asegurarse de que todos estén informados sobre el progreso en el plan de mejora escolar a través de, por ejemplo, asambleas, reuniones del profesorado, tutorías, boletines, consejos de alumnos, paneles de noticias. Además de proporcionar información, la comunicación requiere escuchar a las personas, especialmente a aquellas que tienen menos oportunidades para ser escuchadas.

Se deberá mantener el compromiso de todas las personas involucradas a lo largo de la etapa de implementación. Mantener el compromiso será fundamental para proporcionar motivación para continuar el trabajo de mejora hacia una educación inclusiva.

Registro del progreso

El equipo de planificación deberá garantizar la elaboración de un informe de progreso, hacia la mitad del trimestre, respecto a las prioridades de mejora, según el criterio establecido en la etapa 3. En la etapa 3 también se habrá asignado a la persona responsable de cada avance. Cada miembro del equipo de planificación que tenga interés general garantizará que el progreso está controlado y registrado y que se hacen las modificaciones necesarias de acuerdo con el equipo y el profesorado involucrado. Las evaluaciones implicarán discusiones con el profesorado, los alumnos, los miembros del consejo escolar y las familias, el examen de los documentos de políticas y la observación práctica.

Etapla 5. Revisar el proceso del Index

En esta etapa del proceso de trabajo del Index, los miembros del equipo de planificación revisan el progreso general de mejoras identificadas como prioridades en la etapa 2 y puestas en práctica en la etapa 4. Se debe contemplar también cualquier progreso mayor en la creación de culturas inclusivas, producción de políticas inclusivas y mejora de prácticas como parte de una revisión del uso del Index, en el apoyo a la mejora escolar. Las dimensiones, los indicadores y las preguntas, al ser adaptadas a un centro específico, ejercen un papel central en la exploración de la extensión de los cambios dentro del centro y en el comienzo de la creación de nuevas prioridades para el plan de mejora escolar del año siguiente. Esta etapa como la etapa 4, comenzará en el momento en que las prioridades hayan sido identificadas.

Evaluación de los progresos

Con el objetivo de evaluar los progresos, los miembros del equipo de planificación reúnen y revisan la evidencia del trabajo de mejora de la etapa 4. Reflexionan sobre los cambios a la luz del plan de mejora escolar. Deberán volver a los indicadores y a las preguntas más relevantes que hayan surgido durante el curso de los cambios llevados a cabo. Se empezarán a formar una idea, sobre como este trabajo debe realizarse al año siguiente. El avance también debe ser evaluado como un resultado de la segunda evaluación del centro, utilizando las dimensiones, los indicadores y las preguntas al comienzo de la nueva planificación.

Revisión del trabajo realizado con el Index

Trabajar en el proceso del Index es, en sí mismo, una prioridad de mejora que requiere ser evaluada. El equipo de planificación tiene que revisar el modo en el que han utilizado el Index, incluyendo su rol en el proceso, y decretar cómo se pueden aprovechar al máximo los materiales existentes para afianzar la mejora del centro en el futuro. Se debe analizar hasta qué punto el Index ha ayudado al centro adoptar un mayor compromiso con formas de trabajo más inclusivas.

El equipo de planificación deberá reflexionar sobre la composición del grupo de coordinación del Index y su relación con las estructuras de planificación escolar. Evaluará si estará bien preparado para realizar sus tareas; el modo en el que consultó a otros grupos; su logro en la distribución de responsabilidades a otros en el centro para llevar a cabo mayores investigaciones y poner en práctica las prioridades y el modo en que se apoyaron a estos.

Experiencia del Index en España

No hay muchas experiencias del uso del Index en España. Las primeras experiencias del uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva se realizaron en Cataluña, país vasco o Madrid. He elegido como ejemplo a la comunidad de Madrid.

Comunidad de Madrid. La publicación de numerosos artículos donde se daba a conocer la existencia de la versión traducida al castellano de dicha guía permitió que algunos centros solicitaran asesoramiento en la dinámica de trabajo con esta guía. Uno de ellos fue el Instituto Severo Ochoa de Alcobendas. Se trata de un centro de educación secundaria de la Comunidad de Madrid, con un proyecto educativo de cuál destaca su

constante preocupación por la innovación, al servicio de una mejor educación para todos los alumnos. En los últimos cursos, la preocupación por brindar una mejor respuesta a la diversidad del alumnado ha promovido que se comience un proceso de mejora que tenga esa cuestión en su eje. Hasta la fecha se ha constituido un grupo coordinado que después de familiarizarse con el conjunto de materiales, decidió tener la iniciativa de rehacer los cuestionarios de los profesores, alumnos y familias previstos en el Index, con el objetivo de conocer los ámbitos de prioridad de mejora del centro.

7. EXPERIENCIA DE VALORACIÓN PRÁCTICA

Después de analizar el Index, decidí realizar una encuesta a un grupo de 8 profesores de infantil y primaria del C.E.I.P. Infanta Elena de Utebo, Zaragoza (centro en el que realicé las prácticas escolares). Consideré realizar la encuesta de manera anónima para que los profesores respondieran con total sinceridad, sin sentirse incómodos porque apareciera su nombre. La encuesta la entregué personalmente a cada profesor, explicándole por qué necesitaba su colaboración y en qué consistía dicha encuesta, además de exponerle que si tenía cualquier duda no dudase en comentármela. La encuesta tenía como referente el contenido del Index.

7.1. Objetivos

- Experimentar un proceso valorativo sobre inclusión escolar conociendo la opinión de los profesores.
- Valorar el proceso seguido y el contenido del instrumento utilizado.
- Contrastar los resultados obtenidos a través del cuestionario.

7.2. Contenido del cuestionario: proceso de adaptación

La encuesta la elaboré basándome en los indicadores del Index. Este cuenta con numerosos indicadores y preguntas, por lo que seleccioné los indicadores y a su vez las preguntas que me parecían más adecuados para poder obtener los resultados más precisos posibles a la hora de conocer la situación de inclusión educativa de este centro (Anexo 2).

7.3. Muestra

Como he citado anteriormente, la muestra está formada por un grupo de ocho profesores, constituido mayoritariamente por profesores de educación primaria.

7.4. Resultados

A continuación, presento las puntuaciones medias a cada pregunta, obtenidas de las respuestas de los profesores. Los valores numéricos corresponden a estas categorías: 1;Nunca 2;Pocas veces 3;Algunas veces 4;Bastantes veces 5;Siempre. Debajo de las preguntas se presenta la puntuación media en torno a la ordenación de las preguntas. Hay que recordar que a los profesores se les planteaba, una vez habían respondido a las preguntas, si estas preguntas les parecían adecuadas, con las siguientes puntuaciones 1. Nada adecuado; 2.Poco adecuado; 3.Algo adecuado; 4.Bastante adecuado; 5.Muy adecuado.

En cada cuadro, analizando las puntuaciones medias, se reflejan algunos aspectos que podrán mejorar (aquellos que tienen una puntuación de 3 y menos), a través de alguna propuesta de desarrollo y mejora del nivel inclusivo del centro.

Indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

PREGUNTAS	PUNTUACIÓN MEDIA
¿Los estudiantes ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?	4.1
¿Se fomenta en el centro el aprendizaje cooperativo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, aprendizaje recíproco...)?	3.6
¿Los amigos se comparten entre el alumnado, en vez de competir por ellos?	3.5
¿El alumnado evita el racismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?	4.6
¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes?	3.8
¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje es distinto a ellos?	4
ADECUACIÓN DE LAS PREGUNTAS.	3.5

Con respecto a este indicador habría dos aspectos a mejorar: fomentar el aprendizaje cooperativo y mejorar la cooperación entre alumnos. Cómo se observa en la tabla, la

puntuación en torno a la evitación de conductas de discriminación es de 4.6, que nos invita a pensar un buen nivel de aceptación de las diferencias entre los alumnos.

El nivel de adecuación de las preguntas, para los profesores entrevistados, es de 3.5 (entre algo y bastante adecuados, lo que invita a incorporar nuevas preguntas y modificar algunas de las planteadas).

Indicador A.2.2. El Profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.

PREGUNTAS	PUNTUACIÓN MEDIA
¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje?	3.5
¿Se comparte un propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?	4.7
¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad, independientemente de su contexto, su logro o su deficiencia?	5
¿El profesorado ve la incorporación del alumnado con más necesidades de ayuda como una oportunidad de desarrollo personal?	4.1
¿Todos los miembros del centro toman responsabilidades para hacer que la enseñanza sea más inclusiva?	4.7
¿El proyecto educativo de centro recoge claramente la voluntad inclusiva del centro?	5
ADECUACIÓN DE LAS PREGUNTAS.	4.2

Respecto a este indicador solo habría que mejorar un aspecto, pero de gran importancia, considerar la diversidad como un recurso rico para el aprendizaje y no como un problema. Ello supone cambios actitudinales y de concepción de la diversidad. Sin embargo, en el resto de las preguntas hay muy buena puntuación, lo que nos indica el buen nivel inclusivo del centro, en cuanto a filosofía y concreción.

El nivel de adecuación de las preguntas con respecto al indicador expresado es 4.2, por tanto podemos concluir que es un nivel bastante adecuado.

Indicador B.1.5. Cuando el alumno accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

PREGUNTAS	PUNTUACIÓN MEDIA
-----------	------------------

¿El centro tiene un programa de acogida para el alumnado?	5
¿El programa de acogida funciona de forma adecuada para el alumnado y su familia, independientemente de que entre al principio del curso o en cualquier otro momento?	5
¿El programa toma en consideración las diferencias en cuanto la capacidad de comprensión y de manejo de la lengua de acogida?	5
¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez al 5centro?	4.6
¿El alumnado tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?	4.7
¿Se han establecido programas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria, y entre Educación Primaria y Secundaria?	5
ADECUACIÓN DE LAS PREGUNTAS.	4.5

Respecto a este indicador los resultados son muy positivos, por lo que no sería necesario realizar ningún cambio, ya que el nivel de ayuda a los alumnos cuando acceden al centro por primera vez es muy bueno. También el grado de adecuación de las preguntas para valorar el indicador es considerado por los profesores con un nivel bien adecuado (puntuación 4,5)

Indicador B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.

PREGUNTAS	PUNTUACIÓN MEDIA
¿Se intenta reducir la categorización de alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”?	4.2
¿Se considera que los estudiantes etiquetados con “necesidades educativas especiales” son alumnos con diferentes intereses, conocimiento y habilidades en vez de como parte de un grupo homogéneo?	2.3
¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos que lo necesitan en vez de un suplemento especial a su educación?	4.7
¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y la participación y por tanto, a la reducción de la exclusión?	4.8

¿Se está reduciendo la práctica de enviar a los alumnos fuera de su grupo-aula (clase) para recibir apoyo pedagógico fuera de ella?	4.1
¿Los informes de evaluación psicopedagógica y los dictámenes de los alumnos con “necesidades educativas especiales” especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo ordinario y en la comunidad?	4.7
ADECUACIÓN DE LAS PREGUNTAS.	4.2

En este caso, dado como está planteada la pregunta el resultado inferior a 3, es positivo, ya que refleja que la gran mayoría considera como parte del grupo homogéneo al alumnado con necesidades educativas especiales. El resto de preguntas sobre sí las políticas de necesidades educativas especiales son políticas de inclusión, refleja un resultado positivo con unas puntuaciones entre el 4.1 y 4.7 correspondiendo con la categorización de bastantes veces.

En la adecuación de las preguntas hemos obtenido una puntuación de 4.2, lo que refleja que las preguntas son bastante adecuadas respecto al indicador.

Indicador C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

PREGUNTAS	PUNTUACIÓN MEDIA
¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo?	4.5
¿Se elaboran unidades didácticas y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?	5
¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos?	4.8
¿Reflejan las clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?	4.7
¿Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos?	4.3
¿Está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica?	5
ADECUACIÓN DE LAS PREGUNTAS.	4.3

En este indicador obtenemos dos resultados muy positivos, respecto a la elaboración de las unidades didácticas teniendo en cuenta la diversidad de experiencias de los alumnos

y la metodología de trabajo durante las unidades en las que trabajan individualmente, por parejas o en grupos. En el resto de preguntas los resultados son bastante positivos con unas puntuaciones en torno al 4.5. Correspondiéndose así los resultados con la adecuación de las preguntas obteniendo una puntuación de 4.3.

Indicador C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para enseñanza y el aprendizaje.

PREGUNTAS	PUNTUACIÓN MEDIA
¿Se motiva al alumnado a que aúne su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre historias familiares?	4.1
¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?	4.1
¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace tutoría algunas veces a aquellos con menos?	3.2
¿Se brindan oportunidades al alumnado de distinta edad a que se apoyen entre ellos?	3.5
¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utilizan como un recurso lingüístico rico para el trabajo de lenguaje?	3.6
¿De entrada, el criterio utilizado para componer los grupos es el principio de máxima heterogeneidad?	4
ADECUACIÓN DE LAS PREGUNTAS.	4.3

Respecto a este indicador, surgen 3 aspectos a mejorar: los alumnos con un mayor nivel de conocimiento en un área solo algunas veces ayudan a aquellos que tienen menos, no se fomentan muchas situaciones para que se ayuden entre si los alumnos y no se utilizan a penas las diferencias lingüísticas del alumnado como un buen recurso para aprender y trabajar sobre ello.

En este indicador, tras los resultados analizados de los profesores, expresan que estas preguntas son bastante adecuadas, con una puntuación de un 4.3.

8. CONCLUSIONES

-Es importante tener claro que integración e inclusión son conceptos totalmente diferentes. La integración se centra en las necesidades educativas especiales que

presentan estos alumnos para posibilitar el aprendizaje, mientras que la inclusión, engloba a todos los niños y niñas, sin ningún tipo de exclusión. Por ello es necesario conseguir el avance de un concepto a otro, de la integración a la inclusión.

-Un aspecto que puede contribuir a impulsar el concepto de inclusión es el cambio del concepto de necesidades educativas especiales por el de barreras para el aprendizaje y la participación. Son estas barreras las que hemos de intentar ir eliminando progresivamente, para poder alcanzar la inclusión educativa. Este cambio conceptual plantea que las dificultades en el funcionamiento de algunos niños no hay que buscarlas exclusivamente en ellos, sino que hemos de centrarnos también en los contextos en los que se desarrollan, para analizar si en ellos se observa alguna barrera que dificulta sus aprendizajes y su participación.

-Otro aspecto fundamental es que en el proceso de la inclusión intervienen numerosos agentes, como son los propios alumnos, las familias, asociaciones, profesores, el centro escolar, comunidades locales, instituciones, etc. Además de otros factores de igual importancia como son una financiación adecuada, la disponibilidad de ciertos recursos, formación en atención a la diversidad, etc. Es decir, se necesita un cambio de pensamiento en todos los elementos que forman parte, para así poder seguir avanzando hacia una total inclusión educativa para todos.

-Como he citado anteriormente, en España aún tenemos muchos aspectos que modificar, ya que se podría decir que tenemos “una inclusión a medias” y lo que se quiere es conseguir una inclusión educativa completa sin ningún tipo de exclusión y en todos sus sentidos. Además otro ejemplo práctico serían los resultados de la encuesta que he realizado en la que podemos observar como ciertos aspectos tienen que ser modificados y mejorados.

-En la sociedad actual aún siguen existiendo algunos elementos contradictorios al concepto de inclusión educativa, como serían los diferentes tipos de escolarización vigentes, como centros de educación especial, aulas especializadas en colegios ordinarios, escolarización combinada o colegios preferentes.

-Para solucionar los dilemas y situaciones conflictivas en la inclusión educativa, existen numerosas medidas de mejora que podemos llevar a cabo en los centros. Una medida

que me parece imprescindible destacar y llevar a cabo, es la formación del profesorado, tanto en la fase inicial como en la fase de formación permanente y continua. Y en esta formación hay que incluir precisamente nociones sobre inclusión y sobre atención a la diversidad y específicamente, aprendizaje sobre la valoración de los procesos inclusivos.

-Sería importante e interesante que el instrumento de valoración y mejora de la situación inclusiva (Index for Inclusion) se diera a conocer en todos los centros educativos, ya que muy pocos centros conocen su existencia. Esto podría relacionarse con la escasa formación en educación inclusiva vigente actualmente en los centros, aunque poco a poco vamos avanzando, aún queda mucho trabajo por hacer. El Index for Inclusión es un elemento esencial para conocer y evaluar la situación de la inclusión educativa escolar en los centros escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso M.J. Sánchez I. (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. Consultado el 16 de septiembre de 2017. Recuperado de:

http://www.convenciondiscapacidad.es/Noticias/impacto_convencion_legislacion_educativa.pdf

Artículo 24 (CDPD) (2009).

Asociación Donw España (2014). Buenas prácticas en educación inclusiva: Adaptaciones curriculares. Consultado de 15 de septiembre de 2017. Recuperado de:

http://www.ciapat.org/biblioteca/pdf/990-Buenas_practicas_en_inclusion_educativa_las_adaptaciones_curriculares.pdf

Booth T. y Ainscow M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (traducido al español: Guía para la evaluación y mejora de la situación inclusiva).

Borsani M.J. (S.f.) De la integración a la inclusión educativa. Consultado el 16 de septiembre de 2017. Recuperado de:

<http://elcisne.org/2016/07/27/de-la-integracion-a-la-inclusion-educativa/>

Castro J.R.(2012). Barreras para el aprendizaje y la participación. Consultado el día 16 de septiembre 2017. Recuperado de:

<https://es.slideshare.net/R170/barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacin-15429514>

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (2006).

Cortes (2010) Inclusión Internacional (2009). La educación inclusiva responde al desafío de ofrecer una mejor educación para todos, en la que cualquier niño o niña pueda participar en la vida del colegio que los padres elijan, con otros niños y niñas de su edad y con los apoyos necesarios para su plena participación.

Decreto 135/2014, de 29 de julio. Disposiciones generales. Boletín Oficial de Aragón nº150. 01/08/2014. Consultado el 1 de agosto de 2017. Recuperado de:

<http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805084425151>

Díaz E., Fernández M., Ferreira M., Gómez C., Toboso M y Villa N. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y prácticas, *Revista sociológica de pensamiento crítico*, vol. 6(1), 279-295. Consultado el 30 de julio de 2017. Recuperado de:

[file:///C:/Users/Ariadna/Downloads/10048-35306-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ariadna/Downloads/10048-35306-1-PB%20(1).pdf)

Duran D., Echeita G., Giné C., Miguel E., Ruiz C. y Sandoval M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3 n1. Consultado el 29 de julio de 2017. Recuperado de:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660873/REICE_3_1_43.pdf?sequence=1

Echeita G. Ainscow M. (2010). La educación inclusiva como derecho. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. “*Un marco de referencia y pautas acción para el desarrollo de sistemas de educación concluyentes*”. Celebrado en Granada en mayo de 2010.

European Disability Forum (2009). Educación Inclusiva. *De las palabras a los hechos*. Bruselas: EDF

Farell (2001). La inclusión trata del grado en que una escuela o comunidad acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y los valora por la contribución que hacen. En su opinión, la inclusión habla de tres conceptos: pertenencia, bienvenida y participación.

Johnson D., Johnson R. y Holubec E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. Consultado el 15 de septiembre de 2017. Recuperado de:

<http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) Boletín Oficial del Estado (2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) Boletín Oficial del Estado (2006).

Ley 14/1970 del 4 de agosto, “General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa” Boletín Oficial del Estado (1970).

Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) Boletín Oficial del Estado (1982).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) Boletín Oficial del Estado (1990).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) Boletín Oficial del Estado (2013).

Mojica L.D. (2010) ¿Qué es inclusión educativa? Consultado el 5 de septiembre de 2017. Recuperado de:

http://inclusion.redpapaz.org/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=111

ONU (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Consultado el 4 de septiembre de 2017. Recuperado de:

<http://www.convenciondiscapacidad.es/>

Quicios B. (S.f.). En qué consiste el aprendizaje por proyectos en el aula. Consultado el 15 de septiembre de 2017. Recuperado de:

<https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/escuela-colegio/en-que-consiste-el-aprendizaje-por-proyectos-en-el-aula/>

Reneusaerp (2005). Barreras para el aprendizaje y la participación desde un enfoque inclusivo. Consultado el 20 de agosto de 2017. Recuperado de:

<https://reneusaerpreescolar.wordpress.com/2013/02/25/barreras-para-el-aprendizaje-y-la-participacion-desde-un-enfoque-inclusivo/>

Susinos T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes, *Revista de educación*. 327, 49-68.

UNESCO (2005). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

ANEXOS

Anexo 1. Las ocho actividades, situadas en la etapa 1 del Index.

Actividad 1. ¿Qué es la educación inclusiva?

Actividad 2. ¿Qué es el apoyo pedagógico?

Actividad 3. Uso de las dimensiones del Index.

Actividad 4. Barreras al aprendizaje y a la mejora.

Actividad 5. Recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

Actividad 6. Examinar los indicadores.

Actividad 7. Examinar ejemplos de preguntas.

Actividad 8. Revisar todos los indicadores y todas las preguntas.

Anexo 2. Modelo de la encuesta realizada a un grupo de ocho profesores del C.E.I.P. Infanta Elena, Utebo (Zaragoza).

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CENTRO INFANTA ELENA.

FECHA: 26 de junio del 2017

A continuación, se van a presentar una serie de indicadores y dimensiones sobre la inclusión educativa. Para cada uno de estos indicadores se proponen una serie de preguntas a las que me gustaría que contestase en función de la situación en la que se encuentra el centro respecto a esa pregunta.

Dimensión A. Crear culturas inclusivas.

Sección A1. Construir comunidad.

Indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

PREGUNTAS:	1.NUNCA	2.POCAS VECES	3.ALGUNAS VECES	4.BASTANTES VECES	5.SIEMPRE
¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?					
¿Se fomenta en el centro el aprendizaje cooperativo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, aprendizaje recíproco...)?					
¿Los amigos se comparten entre el alumnado, en vez de competir por ellos?					
¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?					
¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes?					
¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje es distinto al de ellos?					

- ¿Te parecen adecuadas estas preguntas para conocer los aspectos vinculados al indicador señalado? Coloca una X donde consideres oportuno.

1. Nada adecuado
2. Poco adecuado
3. Algo adecuado
4. Bastante adecuado
5. Muy adecuado

INCLUSIÓN EDUCATIVA

1	2	3	4	5

- ¿Qué otras preguntas crees que podríamos añadir para concretar el indicador?

•

Sección A2. Establecer valores inclusivos.

Indicador A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.

PREGUNTAS:	1.NUNCA	2.POCAS VECES	3.ALGUNAS VECES	4.BASTANTES VECES	5.SIEMPRE
¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema?					
¿Se comparte un propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?					
¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad, independientemente de su contexto, su logro o su deficiencia?					
¿El profesorado ve la incorporación del alumnado con más necesidades de ayuda como una oportunidad de desarrollo profesional?					
¿Todos los miembros del centro toman responsabilidades para hacer que la enseñanza sea más inclusiva?					
¿El proyecto educativo de centro recoge claramente la voluntad inclusiva del centro?					

- ¿Te parecen adecuadas estas preguntas para conocer los aspectos vinculados al indicador señalado? Coloca una X donde consideres oportuno.

1. Nada adecuado
2. Poco adecuado
3. Algo adecuado
4. Bastante adecuado
5. Muy adecuado

INCLUSIÓN EDUCATIVA

1	2	3	4	5

- ¿Qué otras preguntas crees que podríamos añadir para concretar el indicador?

•

Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas.

Sección B1. Desarrollar una escuela para todos.

Indicador B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

PREGUNTAS:	1.NUNCA	2.POCAS VECES	3.ALGUNAS VECES	4.BASTANTES VECES	5.SIEMPRE
¿El centro tiene un programa de acogida para el alumnado?					
¿El programa de acogida funciona de forma adecuada para el alumnado y su familia, independientemente de que entre al principio del curso o en cualquier otro momento?					
¿El programa toma en consideración las diferencias en cuanto la capacidad de comprensión y de manejo de la lengua de acogida?					
¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez en el centro?					
¿El alumnado tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?					
¿Se han establecido programas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria, y entre Educación Primaria y Secundaria?					

- ¿Te parecen adecuadas estas preguntas para conocer los aspectos vinculados al indicador señalado? Coloca una X donde consideres oportuno.

1. Nada adecuado
2. Poco adecuado
3. Algo adecuado
4. Bastante adecuado
5. Muy adecuado

1	2	3	4	5

- ¿Qué otras preguntas crees que podríamos añadir para concretar el indicador?

•

Sección B2. Organizar el apoyo para garantizar la diversidad.

Indicador B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.

PREGUNTAS:	1.NUNCA	2.POCAS VECES	3.ALGUNAS VECES	4.BASTANTES VECES	5.SIEMPRE
¿Se intenta reducir la categorización de alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”?					
¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” son alumnos con diferentes intereses, conocimiento y habilidades en vez de como parte de un grupo homogéneo?					
¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos que lo necesitan en vez de un suplemento especial a su educación?					
¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y por tanto, a la reducción de la exclusión?					
¿Se está reduciendo la práctica de enviar a los alumnos fuera de su grupo-aula (clase) para recibir apoyo pedagógico fuera de ella?					
¿Los informes de evaluación psicopedagógica y los dictámenes de los alumnos con “necesidades educativas especiales” especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo?					

ordinario y en la comunidad?					
------------------------------	--	--	--	--	--

- ¿Te parecen adecuadas estas preguntas para conocer los aspectos vinculados al indicador señalado? Coloca una X donde consideres oportuno.

1. Nada adecuado
2. Poco adecuado
3. Algo adecuado
4. Bastante adecuado
5. Muy adecuado

1	2	3	4	5

- ¿Qué otras preguntas crees que podríamos añadir para concretar el indicador?

•

Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas.

Sección C1. Orquestrar el aprendizaje.

Indicador C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

PREGUNTAS:	1.NUNCA	2.POCAS VECES	3.ALGUNAS VECES	4.BASTANTES VECES	5.SIEMPRE
¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo?					
¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?					
¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos?					
¿Reflejan las clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?					

¿Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos?					
¿Está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica?					

- ¿Te parecen adecuadas estas preguntas para conocer los aspectos vinculados al indicador señalado? Coloca una X donde consideres oportuno.

1. Nada adecuado
2. Poco adecuado
3. Algo adecuado
4. Bastante adecuado
5. Muy adecuado

1	2	3	4	5

- ¿Qué otras preguntas crees que podríamos añadir para concretar el indicador?

•

Sección C2. Movilizar recursos.

Indicador C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

PREGUNTAS:	1.NUNCA	2.POCAS VECES	3.ALGUNAS VECES	4.BASTANTES VECES	5.SIEMPRE
¿Se motiva al alumnado a que aúne su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre historias familiares?					
¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?					
¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace tutoría algunas veces a aquellos con menos?					

INCLUSIÓN EDUCATIVA

¿Se brindan oportunidades al alumnado de distinta edad a que se apoyen entre ellos?					
¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utilizan como un recurso lingüístico rico para el trabajo de lenguaje?					
¿De entrada, el criterio utilizado para componer los grupos es el principio de máxima heterogeneidad?					

- ¿Te parecen adecuadas estas preguntas para conocer los aspectos vinculados al indicador señalado? Coloca una X donde consideres oportuno.

1. Nada adecuado
2. Poco adecuado
3. Algo adecuado
4. Bastante adecuado
5. Muy adecuado

1	2	3	4	5

- ¿Qué otras preguntas crees que podríamos añadir para concretar el indicador?
-