

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

*Desarrollando el aprendizaje y la
participación en las escuelas*

Tony Booth
Mel Ainscow

Con la colaboración de:
Kristine Black-Hawkins

**Consortio Universitario Para la Educación Inclusiva.
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de Madrid**

Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.

Versión original en inglés escrita por:
Tony Booth
Mel Ainscow

Con la colaboración de:
Kristine Black-Hawkins

Editado por CSIE, UK por:
Mark Vaughan
Linda Shaw

© De la versión original en lengua inglesa: CSIE Ltd. ISBN. 1872001-82-3

© De la traducción y adaptación: Ana Luisa López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval.

© De la edición en castellano: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

ISBN: 84-607-5734-X

Depósito Legal: M- 50289-2002

© Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000

Traducción al castellano realizada por

UNESCO-Santiago
Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe.
Ana Luisa López, consultora.

Revisión y adaptación de la traducción realizada por

David Duran, Universidad Autónoma de Barcelona
Gerardo Echeita, Universidad Autónoma de Madrid
Climent Giné, Universidad Ramón Llul, Barcelona
Esther Miquel, Universidad Autónoma de Barcelona
Marta Sandoval, Universidad Pontificia de Comillas

Corrección de estilo realizada por

Sebastián Moratalla, Centro de Apoyo al Profesorado de Leganés

Traducida y adaptada al español de la versión original en inglés publicada por,
Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000

El **Consortio Universitario para la Educación Inclusiva** está formado por un grupo abierto de profesores y profesoras interesados en impulsar el conocimiento y desarrollo de la inclusión educativa en España. Con esta finalidad nuestra primera actividad ha sido la de traducir, adaptar y difundir este trabajo de Tony Booth y Mel Ainscow. Las personas interesadas en contactar con nosotros pueden hacerlo a través de la dirección de correo que se indica a continuación.

Contactos:

Gerardo Echeita. Dpt. De Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Despacho: 309 Módulo II. Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. Madrid 28049.-
E-mail: consorcio.educacion.inclusiva@uam.es



PROLOGO A LA VERSIÓN ESPAÑOLA DEL *Index for Inclusion*.

Desde hace algún tiempo, especialistas de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), junto con un grupo de profesores y profesoras universitarios de distintos centros españoles, hemos venido coincidiendo en nuestro interés por la “*educación inclusiva*”. No se trata de una simple coincidencia en un interés “teórico” sino, sobre todo, de una actitud común y de un compromiso con la tarea de contribuir, allí donde sea posible, a una educación de calidad para todo el alumnado, sin exclusiones.

Por distintos caminos todos nosotros habíamos llegado a conocer la obra de Tony Booth y Mel Ainscow “*Index for Inclusión*” publicada en el Reino Unido por *el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE)* y habíamos podido apreciar su gran utilidad para ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado. El interés por este texto se convirtió de inmediato en la necesidad de poder disponer de una traducción y adaptación que pudiera facilitar un conocimiento y uso más extenso entre el profesorado de nuestro país; la primera iniciativa y traducción del texto – que además nos ha servido de punto de partida para esta versión– surgió de Rosa Blanco, especialista regional de UNESCO-OREALC y Ana Luisa López, consultora. Asimismo, el CSIE nos ha concedido su entera aprobación para hacerlo.

A partir de este primer impulso quienes hemos traducido, revisado y adaptado la edición en castellano de esta obra hemos albergado la ilusión de contribuir a la difusión de este trabajo con la finalidad de que también sea entre nosotros un material útil para la reflexión sobre las políticas y las prácticas educativas que puedan promover una educación de calidad para todo el alumnado en nuestros centros escolares.

Desde su lanzamiento en Marzo del año 2000 el *Index* también se ha traducido para ser utilizado en numerosas escuelas locales de Alemania, Australia, Finlandia, Noruega, Portugal, Rumania, y se pretende traducir próximamente al chino para probarlo en escuelas locales de Hong Kong, al árabe, al francés (Québec) y al maltés. La sede central de UNESCO en París ha financiado diferentes estudios sobre cómo se podría desarrollar un *Index* adaptado en escuelas de Brasil, Sudáfrica e India. Algunas universidades del Estado de Nueva York y de Connecticut han expresado un gran interés en llevar a cabo pruebas del *Index* en escuelas públicas de esas regiones de Norte América.

En un momento en el que en nuestro país soplan vientos de diferenciación y separación entre el alumnado dentro de los centros ordinarios, creemos que resulta muy oportuno que se perciba que “*es posible otra política educativa*” respecto a la atención a la diversidad, así como que se conozca un trabajo que en el Reino Unido ha sido enviado a cada escuela y a cada Autoridad Educativa Local (LEA), por incitativa de las propias autoridades educativas. Quisiéramos resaltar que *La Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* es, en primer lugar, un documento muy sugerente en el plano de la reflexión sobre los presupuestos teóricos con los que, frecuentemente, nos aproximamos al hecho de las diferencias individuales. En este sentido, por ejemplo, su defensa del concepto de “*barreras para el aprendizaje*” en lugar del entre nosotros ya “clásico” concepto de “*necesidades educativas especiales*”, es por sí sólo un acicate intelectual frente al conformismo y la complacencia y una llamada a que las comunidades educativas

asuman su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado.

Pero éste es, sobre todo, un texto eminentemente práctico y versátil, por cuanto nos presenta los pasos secuenciados de un proceso de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje con una orientación inclusiva y en sus distintas dimensiones y nos proporciona las preguntas y los indicadores para guiar la indagación y la concreción de un plan de acción coherente y contextualizado a las necesidades de cada centro. Hemos intentado no hacer una traducción literal sino adaptada a nuestro contexto educativo de forma que sea más fácil su utilización por quienes, como nosotros, quieran embarcarse en este proyecto de avanzar hacia una escuela para todos y con todos.

LOS AUTORES DE LA TRADUCCIÓN Y LA ADAPTACIÓN.

RESUMEN

El *Index*¹ es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro.

El propio proceso de utilización del *Index* es, en sí mismo, una ayuda decisiva con miras a contribuir a la consecución de ese objetivo. Ello es así porque este material anima al equipo docente a compartir y, construir nuevas iniciativas sobre la base de sus conocimientos previos y además, les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus centros para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos.

El *Index* se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de los centros educativos. Se comienza con la organización de un grupo de coordinación. Este grupo trabaja junto con el equipo docente, con los miembros del consejo escolar, con el alumnado y con las familias en el análisis de todos los aspectos del centro educativo, identificando barreras al aprendizaje y la participación, y definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los progresos.

La investigación-acción que se propone se apoya en un conjunto detallado de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis detallado de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión.

¹ A lo largo de este documento hay que hacer notar que se utilizará el término *Index* en dos sentidos: uno, para designar el proceso global de mejora la inclusión en los centros educativos, y otro para referirse exclusivamente al conjunto de materiales que aquí se presentan. Por otra parte nos ha parecido positivo mantener el término *Index* puesto que buena parte de sus significados latinos (“catálogo”, “lista”, “registro”, y también “delator”) son muy pertinentes respecto del sentido de esta obra y, al mismo tiempo, nos sirve para mantener el término con el que este trabajo se ha popularizado en el Reino Unido (“*Index for inclusion*”).

Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos

El Equipo del *Index*:

- Catedrático Mel Ainscow, Centro de Necesidades Educativas, University of Manchester
- Kristine Black-Hawkins, investigadora, Open University.
- Tony Booth, Catedrático del Centro de Investigación Educativa, Canterbury Christ Church University College
- Chris Goodey, Presidente del Consejo de Padres, London Borough of Newham
- Janice Howkins, Directora del Apoyo Pedagógico, Whitmore High School, London Borough of Harrow
- Brigid Jackson-Dooley, Directora del Cleves Primary School, London Borough of Newham
- Patricia Potts, investigadora Adjunta, Canterbury Christ Church University College
- Richard Rieser, Asesor Docente para la Inclusión, London Borough of Hackney y miembro del Grupo de Asesoramiento Nacional en Necesidades Educativas Especiales
- Judy Sebba, profesora universitaria, Escuela de Educación, University of Cambridge.
- Linda Shaw, Co-Directora, Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Mark Vaughan, Co-Director, Centro de Estudios en Educación Inclusiva.

Reconocimientos

Damos un reconocimiento especial al Dr. Yola Centre, Macquarie University, New South Wales, Australia, que junto con sus colegas, desarrolló en 1988 un “índice de integración” para niños individualmente considerados. En 1996, se organizó una primera reunión entre Mark Vaughan de CSIE y el Catedrático Mel Ainscow en el Centro de Necesidades Educativas, University of Manchester, para debatir sobre el modelo australiano junto con el trabajo de Luanna Meyer y colegas de Syracuse University, EEUU. El enfoque varió de un índice para cada niño hacia un índice para cada escuela. Se formó así el Equipo del *Index*, con el resultado de una primera, segunda y finalmente tercera versión del *Index for Inclusion* para los centros educativos.

Otros muchos han participado en el desarrollo de este trabajo. Nos gustaría mencionar en particular a Susan Hart, John MacBeith y Mara Sapon-Shevin.

Queremos dar un agradecimiento especial a las LEA (Autoridades Locales de Educación) y a las escuelas que participaron en las pruebas piloto del *Index*:

1997-98:

- LEA de Birmingham: Ridpool Primary School and Nursery.
- LEA de Harrow: Cannon Lane First School.
- LEA de Stockport: Etchells Primary School.
- LEA de Tameside: Egerton Park Community High School, Flowery Field Primary School, Two Trees High School.

1998-99:

- LEA de Birmingham: Acocks Green Junior School, Frankley Community High School, Gilberstone Primary School, Golden Hillock Secondary School.
- LEA de Bradford: Beckfoot Grammar School, Buttershaw Upper School, Girlington First School, Scotchman Middle School.
- LEA de Harrow: Harrow High School, Hatch End High School, St John Fisher RC First y Middle School, Welldon Park Middle School.
- LEA de Tower Hamlets: Bangabandhu Primary School, George Green's Secondary School, Morpeth Secondary School, Olga Primary School.

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

(INDEX FOR INCLUSION)

Desarrollando el aprendizaje y
la participación en los centros educativos

El *Index* se encuentra disponible en su versión original en:
CSIE 1 Redland Close, Elm Lane, Redland, Bristol BS6 6UE, UK
Teléfono 0117 923 8450; *Fax* 0117 923 8460

© Copyright CSIE Ltd 2000
ISBN 1 872001 82 3

CSIE brinda cualquier información sobre escuela inclusiva y aspectos relacionados con ella (ver página web : <http://inclusion.uwe.ac.uk>). Su trabajo está basado en los principios de los Derechos Humanos aprobados en la Convención de 1989 de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y en la Declaración y Marco de Acción de Salamanca de 1994 de UNESCO. El Centro se fundó gracias a numerosas donaciones de fondos y fundaciones, con un ingreso adicional proveniente de la venta de publicaciones y donaciones de las autoridades locales de educación, junto con subvenciones puntuales del Gobierno central para proyectos específicos, tal como el *Index for Inclusion*.

CSIE Organización Benéfica Registrada 327805; Compañía Registrada 2253521

Fotocopias

CSIE, CEN y CER animan a fotocopiar esta publicación con el objetivo de facilitar el proceso de utilización del *Index* en los centros educativos.

Contenidos

Parte 1

Un enfoque inclusivo para la mejora de los centros educativos

Introducción

El proceso de trabajo con el *Index*

La perspectiva sobre la inclusión en el *Index*

Lo que los centros educativos pueden esperar que van a lograr

Parte 2

El proceso de Trabajo con el *Index*

Etapas 1 Iniciación del proceso del *Index*

Etapas 2 Análisis del centro

Etapas 3 Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva

Etapas 4 Implementación de los aspectos susceptibles de mejora

Etapas 5 Revisar el proceso del *Index*

Parte 3

Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas

Dimensiones y secciones

Indicadores

Indicadores y preguntas

Parte 4

Cuestionarios y bibliografía

Parte 1

Un enfoque inclusivo para la mejora de los centros educativos

Contenidos

Introducción

Uso del material

El proceso de trabajo con el *Index*

Las dimensiones, los indicadores y las preguntas

La perspectiva sobre la inclusión en el *Index*

Desarrollo de un lenguaje para la inclusión

Un modelo social sobre las dificultades de aprendizaje y las discapacidades

Lo que los centros educativos pueden esperar que van a lograr

Parte 1

Un enfoque inclusivo para la mejora de los centros educativos²

Introducción

El *Index* es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado³, de las familias y de otros miembros de la comunidad.

Estos materiales se plantean mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas. El propio proceso de trabajo con el *Index* se ha diseñado con la intención de contribuir a la consecución de ese objetivo. Éste anima al equipo docente a compartir y 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 al mismo tiempo, les ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado.

Es necesario señalar que estos materiales no deben percibirse como “una iniciativa más para los centros educativos”, sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de mejora del centro educativo, fijando prioridades de cambio, implementando innovaciones y evaluando los progresos.

El *Index* ha sido elaborado durante tres años por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad con amplia experiencia en iniciativas de desarrollo de formas de trabajo más inclusivas. Se realizó una prueba piloto con una primera versión del *Index* en seis centros de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra en el curso 1997-1998 y 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.

Inspirados por esta experiencia, se elaboró una segunda versión del *Index*. Esta versión se evaluó a través de un detallado programa de investigación- acción, financiado por la Agencia de Formación Docente, en 17 centros educativos de cuatro LEAs (Autoridades Locales de Educación) de Inglaterra durante el año escolar 1998-1999. El trabajo en estos centros fue utilizado para generar las ideas y los materiales que se proporcionan en esta versión, apoyada por la financiación del *Department for Education and Employment* (Departamento de Educación y Empleo), incluyendo su distribución gratuita a todos los centros de Educación Primaria, Secundaria y especial, y a todas las administraciones territoriales de Educación de Inglaterra.

² En todo el documento se utiliza preferentemente, el término “centro educativo” al de “escuela” y con él nos referiremos tanto a los Centros de Educación Infantil, como a los Centros de Educación Primaria o los Institutos de Educación Secundaria.

³ En todo el documento se utiliza el término de alumnado o estudiantes para referirse a niños y adolescentes, independientemente de su edad y del género.

Formas diferentes de usar este material

El material puede ser utilizado de diversas maneras aunque, en el proceso del *Index* presentado en este documento y descrito en la Parte 2, se elaboró con la intención de que se utilice, sobre todo, en centros educativos. En algunos lugares, los centros trabajarán en colaboración entre ellos y con el apoyo de diferentes servicios o equipos de asesoramiento. Algunos aspectos de los materiales pueden usarse como base del trabajo con grupos de docentes, o con miembros de los consejos escolares, con el objetivo de crear conciencia sobre la educación inclusiva y de forma que posteriormente pueda llegarse a un mayor compromiso con estos materiales. Del mismo modo, el *Index* puede ser utilizado para estructurar investigaciones individuales o grupales de los centros educativos.

Queremos dejar constancia de que nos gustaría conocer cualquier otro tipo de utilización de los materiales que promuevan una mayor reflexión acerca de la educación inclusiva y que implique una mayor participación del alumnado en la cultura, los currículos y en la comunidad educativa⁴.

El proceso del *Index*

La Parte 2 presenta un proceso de 5 etapas para desarrollar el trabajo colaborativo propuesto por el *Index*.

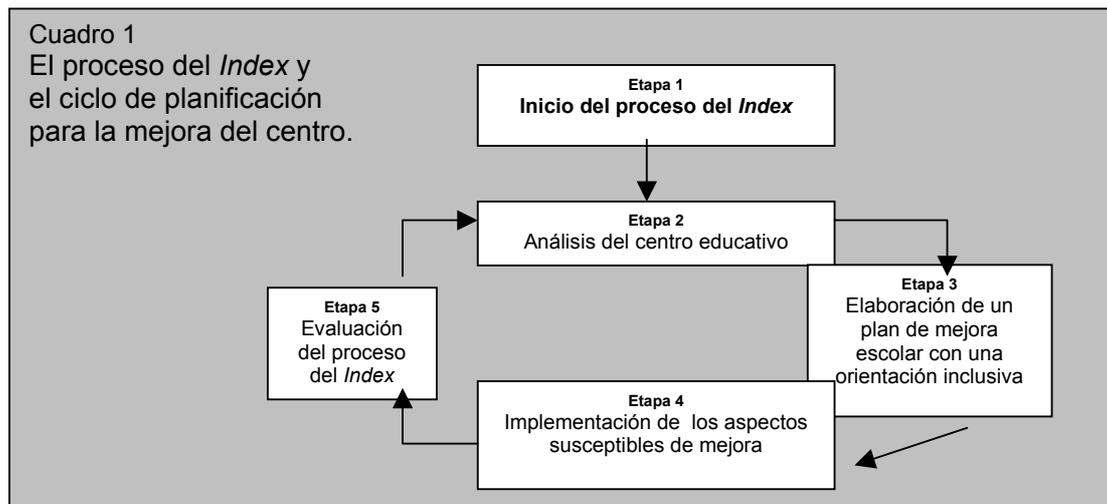
Se muestra en el Cuadro 1 la relación entre el proceso del *Index* y el trabajo cíclico relativo al plan de mejora del centro. La primera etapa se inicia cuando el equipo responsable del plan de mejora, establece un grupo de coordinación. Los miembros de este grupo se informan y posteriormente transmiten la información al resto del profesorado sobre los conceptos del *Index*, los materiales y la metodología para recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar.

En la segunda etapa, se utilizan los materiales como base para el análisis del centro educativo y la identificación de las prioridades que se quieren llevar a cabo.

La tercera fase se trata de elaborar un plan de mejora que refleje los objetivos inclusivos y las prioridades particulares identificadas en la etapa 2.

En la etapa 4 se implementan y apoyan las innovaciones, y finalmente en la etapa 5 se evalúa el progreso del *proceso inclusivo* en relación con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

⁴ En el contexto español, creemos que el *Index* puede servir para promover y mejorar los procesos de diversificación de la oferta educativa según las necesidades del alumnado, facilitar la formación en centros, sugerir ideas de acciones de formación, asesoramiento o investigación-acción, completar la evaluación interna de los centros y generar elementos prácticos en el ámbito de la atención a la diversidad o la calidad educativa.



No obstante, el *Index* no sólo implica una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, sino que el *Index* también tiene como objetivo generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten a los docentes y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad particular identificada. Con un apoyo adecuado el proceso de trabajo con el *Index* puede añadir un impulso nuevo al ciclo de innovación de los centros educativos.

Las dimensiones, los indicadores y las preguntas

Como citamos con anterioridad, la inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica (ver Cuadro 2)⁵.

Las dimensiones seleccionadas pretenden dirigir la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en los centros educativos. En efecto, durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de los centros, factor que puede apoyar o perjudicar los avances en la enseñanza y en el aprendizaje. Gracias a la cultura de los centros educativos inclusivos se producen cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar.

⁵ Entendemos que el sentido de las dos primera dimensiones (Cultura y Política), se corresponden, en buena medida, con el sentido y la finalidad que tienen en nuestro actual sistema educativo los Proyectos Educativos de Centro (Cultura) y los Proyectos Curriculares de Etapa (Política).

Cuadro 2 Las dimensiones en el Index

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.

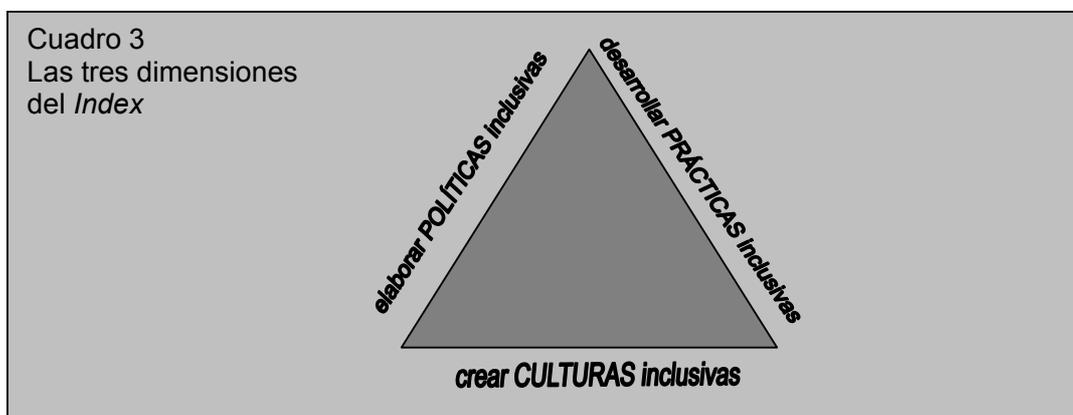
Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

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

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

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

Aunque estas tres dimensiones aparecerán en un orden particular en este documento, deben ser consideradas de igual importancia para el desarrollo de la inclusión dentro del centro. Se pueden representar como los lados de un triángulo equilátero (ver cuadro 3).



Cada dimensión se divide en dos secciones, que se centran en un conjunto de actividades en las que los centros deben comprometerse como vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación (ver Cuadro 4).

Cuadro 4 Dimensiones y secciones

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

1. Construir comunidad
2. Establecer valores inclusivos

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

1. Desarrollar una escuela para todos
2. Organizar la atención a la diversidad

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

1. Orquestar el proceso de aprendizaje
2. Movilizar recursos

Estas dimensiones y secciones podrían también utilizarse para estructurar el plan de mejora del centro educativo y servir de epígrafes principales del mismo. Si el significado del título de una sección no se comprende de forma inmediata, es aconsejable una relectura de la breve descripción que se ha hecho de las dimensiones. Cada sección contiene indicadores, hasta un máximo de doce, y el significado de cada uno se explica a través de una serie de preguntas. Las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas proporcionan progresivamente un mapa más detallado que guía el análisis de la situación del centro en ese momento y determina futuras posibilidades de acción. (Las dimensiones, los indicadores y las preguntas se presentan en una versión completa en la Parte 3 de estos materiales).

Es importante recordar que las dimensiones se superponen entre sí, ya que los avances en la cultura escolar requieren a su vez la formulación de políticas y la implementación de

prácticas. No obstante, hemos intentado evitar la duplicación de indicadores y preguntas y, por tanto, cada tema se localiza en la sección donde presumiblemente pueda tener mayor impacto. A la hora de establecer prioridades y promover cambios en su centro se ha de tener presente esta superposición, y sería bueno que se considere que una prioridad específica asociada a una dimensión requerirá, sin lugar a dudas, cambios en las otras.

Los indicadores representan una formalización de “aspiraciones” con las que se compara la situación existente en el centro, para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora. En algunos centros educativos el profesorado y los miembros del consejo escolar pueden concluir que no desean comprometerse con determinados indicadores por el momento, o que éstos no indican la dirección hacia la que desean avanzar. A este respecto debemos señalar que nosotros asumimos y esperamos que los centros respondan, en efecto, de diferentes maneras y que adapten los materiales a sus propias necesidades. Pero también entendemos que la mejora de los centros implica un cuestionamiento de las modalidades de trabajo existentes.

Las cuestiones vinculadas a cada indicador ayudan a definir su significado de una forma que invita a los centros a explorarlo con detalle. Tales indicadores pueden cumplir varias funciones distintas. Pueden servir para impulsar la reflexión de grupos de trabajo dentro del centro y sacar a la luz su conocimiento previo acerca del funcionamiento de su centro. Llegado el caso también pueden moldear los procesos de investigación que se quisieran llevar a cabo o pueden servir como criterio de evaluación de los progresos. No debe olvidarse que una parte esencial del uso del *Index* lo constituye el intercambio de información acerca de lo que sabe sobre el funcionamiento actual del centro educativo y las barreras para el aprendizaje que se existen dentro de él. Es importante indicar, por otra parte, que el trabajo con el *Index* no pretende desconsiderar las soluciones potenciales que ya estén bien articuladas en el centro educativo, todo lo contrario, en lo posible intentará dotarlas de un mayor énfasis.

Existen centros donde no se aplican algunos indicadores, como por ejemplo, los centros que atienden sólo a niños o a niñas; o centros educativos religiosos que no permiten incluir a todo el alumnado de su localidad con distinto credo religioso. Pero a pesar de estas limitaciones, estas escuelas generalmente están dispuestas a realizar un plan de mejora del centro con una orientación inclusiva y por tanto, adaptarán los indicadores y las preguntas a sus propósitos y características propias.

Otros indicadores y preguntas se refieren a aspectos que son de responsabilidad de las administraciones educativas, tales como la accesibilidad a los edificios o las políticas de admisión de alumnos. Obviamente nuestra intención es que el trabajo con estos materiales facilite el hecho de que los centros escolares y la administración trabajen juntos de manera constructiva para que se elaboren planes que conduzcan a una mejor atención al alumnado con necesidades especiales y, a la elaboración de políticas de admisión de alumnos que alienten la participación de todos el alumnado en los centros de su localidad.

La definición de “apoyo” en el Index

En la dimensión B, se considera el “apoyo” o “apoyo pedagógico”, desde una orientación inclusiva como “*todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado*”. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es sólo una de las formas a través de las cuales es posible hacer accesible los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. También se presta “apoyo”, por ejemplo, cuando los docentes programan unidades didácticas donde consideran distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje o cuando se plantean una metodología cooperativa, como por ejemplo las tutorías entre iguales. El apoyo, entonces, es parte integral de toda enseñanza, y esto se refleja en la dimensión C, en la noción de “orquestrar el aprendizaje”.

Aunque la mayor responsabilidad de la coordinación del apoyo puede recaer en un número limitado de personas, todo el personal del centro debe estar involucrado en las actividades de apoyo.

El enfoque sobre la inclusión en el Index

El desarrollo del *Index* se ha construido sobre la base del trabajo anterior de investigadores de Australia y América del Norte que crearon una serie de índices para evaluar la calidad de la inclusión con alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (NEE) (ver referencias bibliográficas 1 y 2). 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 nuestro trabajo, la inclusión está relacionada con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado. Ocurre con frecuencia que centros que aparentemente han tenido éxito incluyendo a algunos estudiantes con NEE pueden, al mismo tiempo, impedir la participación de otros grupos de alumnado. Además, consideramos que la inclusión de estudiantes con NEE, que son un grupo muy amplio y variado, mejora cuando los centros tratan de responder a todos los aspectos de su diversidad.

Algunas veces, la inclusión se percibe como algo que, en lo fundamental, sólo tiene que ver con el movimiento de un grupo de alumnos que estaba fuera de los centros ordinarios y que ahora se busca que esté dentro. Y se piensa que los alumnos están “incluidos” desde el momento que están en el centro ordinario.

No obstante, desde nuestro punto de vista, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin. También supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio. Por esa razón es relevante para cualquier centro educativo, independientemente de lo inclusivas o excluyentes que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. Requiere que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos el alumnado en el centro y en su localidad.

En el Cuadro 5 se presentan algunos elementos sobre la perspectiva que hemos adoptado respecto a la inclusión en el *Index*. Éstos pueden usarse como punto de partida

para el debate. Nuestro convencimiento es que el profesorado y los demás profesionales del centro educativo vayan profundizando en torno a esta perspectiva de la inclusión, a la vez que, paulatinamente se vayan involucrando en el trabajo con los materiales del *Index*.

Cuadro 5 La educación inclusiva

- 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 la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere a la mejora de las 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 tiene 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 de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

Desarrollo de un lenguaje para la inclusión

La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEEs). Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” no se utiliza en este documento debido a que consideramos que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Ello ocurre porque al “etiquetar” a un alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiene a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como

“con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado.

Sin embargo, no podemos obviar que en la actualidad el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” permanece como parte del marco cultural y político de todos los centros educativos e influye en una gran variedad de prácticas educativas. Así, por ejemplo, y aunque no están obligados por la ley, la mayoría de las escuelas del Reino Unido designan a un profesional del centro como “coordinador de necesidades educativas especiales”.

La administración anima a crear esta figura desde el “Código de Práctica para la identificación y la evaluación de niños con necesidades educativas especiales”,⁶ al igual que desde los “Estándares para los coordinadores de Necesidades Educativas Especiales” de la Agencia de Formación Docente (ver referencias bibliográficas 3 y 4). También se sigue reforzando este concepto desde el momento en que los centros tienen que justificar explícitamente los gastos en “necesidades educativas especiales”, así como por el hecho de que debe existir un *dictamen (Statement)* específico para cada caso y Planes Pedagógicos Individuales para quienes estén considerados con N.E.E.

Nosotros pensamos que los términos “coordinador de apoyo pedagógico”, “coordinador de desarrollo pedagógico” o “coordinador de inclusión” servirían mejor para ayudar a relacionar el trabajo del alumnado que experimenta dificultades de aprendizaje con aquellas preocupaciones más generales de la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado del centro y, por tanto, serían más coherentes con nuestra propuesta sobre la inclusión. Es indudable que el cambio hacia una concepción diferente en la atención a las dificultades educativas crea perplejidad entre los docentes, a los que se les está pidiendo en muchos momentos que hagan dos cosas al mismo tiempo. Sin embargo, esto no debería ser tan nuevo para ellos que están acostumbrados a enfrentarse a varias tareas simultáneamente.

⁶ El código de la práctica para la identificación y valoración de Necesidades Educativas Especiales (*Code of practice on the identification and assessment of special educational needs*) puesto en marcha en 1994, recoge un conjunto de acciones propuestas por la administración educativa a los centros educativos, los servicios de salud y los servicios sociales. El objetivo de este código es guiar las prácticas de los centros educativos en la evaluación e intervención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En su artículo 2:14 (p.9-10) se explicitan las funciones del coordinador de NEE, entre las que se encuentran la coordinación de apoyos para los alumnos con NEE en el centro, la formación a los docentes sobre las necesidades e intervenciones de los alumnos con NEE, la gestión de apoyos de otras agencias e instituciones externas al centro y la implicación de los padres de los alumnos con NEE en el proceso educativo del centro. La figura de coordinador de apoyo pedagógico no existe como tal en nuestro sistema educativo. No obstante, esta función puede ser desempeñada bien por el orientador, por el propio profesor de apoyo del centro o alguien del equipo directivo.

Barreras al aprendizaje y la participación

En el *Index*, el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que 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. Las preguntas en el cuadro 6 pueden usarse para compartir lo que ya se conoce sobre las barreras a la inclusión dentro de un centro.

Cuadro 6 Sobre las barreras y los recursos

- ¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?
- ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación en el centro educativo?
- ¿Cómo se pueden minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación?
- ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden generar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación?

Un modelo social sobre las dificultades de aprendizaje y las discapacidades

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

Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo clínico en 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 aparecen a través de una interacción entre los estudiantes 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 institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.

La **deficiencia** se puede definir como “una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial” (ver referencia bibliográfica 5), aunque la noción de una deficiencia intelectual es problemática, pues puede sugerir una justificable base física a las dificultades.

Mientras que es posible que los centros tengan poco que hacer para superar las deficiencias, si que éstos pueden producir un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales.

El Informe Macpherson (ver referencia bibliográfica 6), que impulsó la investigación acerca del modo en que se había manejado el asesinato de Stephen Lawrence en Londres por parte de la Policía Metropolitana, atrajo la atención social, durante un tiempo, sobre el racismo institucional que reside no sólo en las fuerzas policiales, sino también en todas nuestras instituciones, incluyendo los centros educativos y los departamentos de educación. Debido a que la gente encuentra más familiar la discusión sobre el racismo o el sexismo que sobre la discapacidad, puede que estén menos sensibilizados sobre la influencia que tiene la gente y las instituciones en la creación y el mantenimiento de la discapacidad. El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la discapacidad y la intimidación o “bullying”, comparten todos ellos una raíz común que es la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar desigualdades. Hacer a los centros escolares más inclusivos, puede suponer al profesorado de los mismos un doloroso proceso de cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias.

Lo que los centros educativos pueden esperar que van a lograr

Se dice que la inclusión es “la pieza clave”(ver referencia bibliográfica 7) para la política educativa del Gobierno del Reino Unido⁷. Sin embargo, no estamos sugiriendo que los centros educativos tengan el poder para acabar con todas las barreras necesarias para lograr la inclusión educativa. Ya que muchas de esas barreras residen en contextos sobre los que el centro educativo no tiene ningún control. Por ejemplo, algunas de las barreras más poderosas para el aprendizaje y la participación están asociadas con la pobreza y el estrés que ésta produce.

Hasta donde hemos podido, en esta parte del documento hemos presentado una perspectiva clara y comprensiva de lo que debiera significar la inclusión en el desarrollo de los centros escolares. Nuestra experiencia nos dice que muchos centros educativos, incluyendo algunos que se ubican en áreas económicamente pobres, encuentran útil esta perspectiva y la tarea de analizar lo que hacen, con el fin de determinar prioridades de cambio y poner en práctica estas prioridades.

⁷ De igual manera podría afirmarse que en España la educación inclusiva, o la opción comprensiva, constituye una opción fundamental de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Centre, Y., Ward, J. y Ferguson, C. (1991) *Towards an index to evaluate the integration of children with disabilities into regular classes*. Centro de Educación Especial Mcquaire, Sydney, Australia.
- ² Eichinger, J., Meyer, L.H. y D'Aquanni, M.(1996) 'Evolving best practices for learners with severe disabilities'. *Special Education Leadership Review*, (pp. 1-13)
- ³ Department for Education and Employment (1994) *The Code of Practice on the identification and assessment of children with special educational needs*, Londres, DfEE.
- ⁴ Teacher Training Agency (1998) *National standards for special educational needs co-ordinators*, Londres, TTA.
- ⁵ Adaptado del Disabled People's International.1981.
- ⁶ Macpherson, W. (1999) *The Stephen Lawrence inquiry*, Londres, HMSO.
- ⁷ Department for Education and Employment (1998) *Meeting special educational needs; a programme of action*, Londres, DfEE (p. 8)

Parte 2

El proceso de trabajo con el *Index*

Contenidos

- Etapas**
- Etapas 1** **Inicio del proceso del *Index***
 - Constitución de un grupo coordinador
 - Sensibilización del centro respecto al *Index*
 - Análisis del conocimiento del grupo
 - Preparación en el uso de los indicadores y las preguntas
 - Preparación en el trabajo con otros grupos

 - Etapas 2** **Análisis del centro**
 - Exploración del conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar
 - Exploración del conocimiento del alumnado
 - Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad
 - Decisión de las prioridades a mejorar

 - Etapas 3** **Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva**
 - Introducción del *Index* en el proceso de planificación escolar
 - Introducción de las prioridades en el plan de mejora

 - Etapas 4** **Implementación de los aspectos susceptibles de mejora**
 - Poner en práctica las prioridades
 - Mantener el proceso de mejora
 - Registro del progreso

 - Etapas 5** **Revisar el proceso del *Index***
 - Evaluación de los progresos
 - Revisión del trabajo realizado con el *Index*
 - Continuación del proceso del *Index*

Parte 2

El proceso del *Index*

A continuación se describe cómo se puede incorporar el *Index* en el plan de mejora del centro y cómo el *Index* puede influir en él. El propio proceso del *Index* contribuye a la mejora de la inclusión, ya que involucra a todas las personas relacionadas con el centro. El proceso comienza desde el momento en que se adquiere el primer compromiso con los materiales. El *Index* se va construyendo sobre la base del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y se adapta a las circunstancias específicas de ésta. De este modo, anima a todo el centro a sentirse partícipe y protagonista del proceso de mejora. Este paso puede que sea el más crítico. Si se pretende que se mantengan los cambios introducidos como resultado del trabajo con el *Index*, necesitan ser experimentados tanto por los docentes como por el alumnado como mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje. Estos cambios necesitan entrar a formar parte de la cultura del centro.

Se detallan en el Cuadro 7 las etapas del *Index*.

Cuadro 7 El proceso de trabajo con el *Index*

Etapas 1 Inicio del proceso del *Index* (medio trimestre)

- Constitución de un grupo coordinador
- Sensibilización del centro respecto al *Index*
- Exploración del conocimiento del grupo
- Preparación para usar los indicadores y las preguntas
- Preparación para trabajar con otros grupos

Etapas 2 Análisis del centro (un trimestre)

- Exploración del conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar
- Exploración del conocimiento del alumnado
- Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad
- Decisión de las prioridades susceptibles de mejora

Etapas 3 Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva (medio trimestre)

- Introducción del *Index* en el proceso de planificación escolar
- Introducción de las prioridades en el plan de mejora

Etapas 4 Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo (continuo)

- Poner en práctica las prioridades
- Mejora sostenida
- Registro del progreso

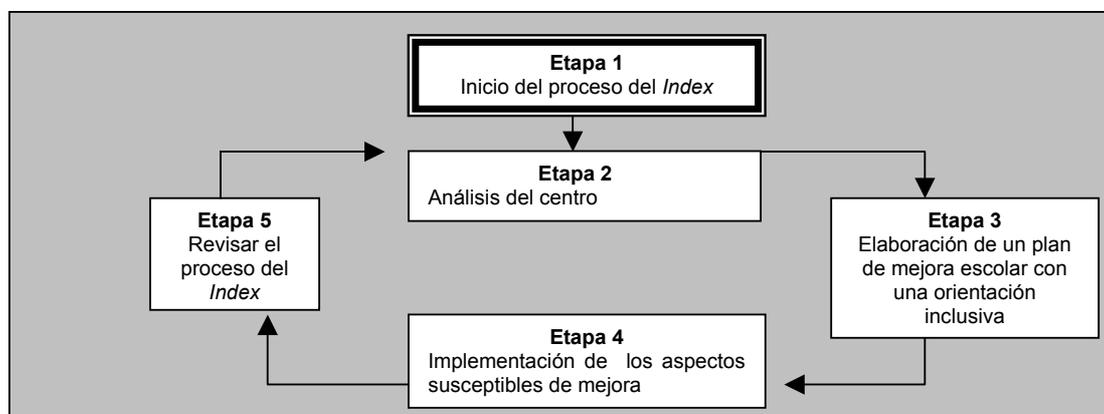
Etapas 5 Evaluación del proceso del *Index* (continuo)

- Evaluación de las innovaciones
- Revisión del trabajo realizado con el *Index*
- Continuación el proceso del *Index*

Es necesario completar adecuadamente las etapas 1, 2 y 3 antes de que termine el curso escolar para que se puedan introducir las prioridades en el plan de mejora del curso siguiente. Las etapas 4 y 5 se llevarán a cabo cuando se comience el plan anual. La etapa 4 implica poner en práctica todas las prioridades del plan de mejora, incluyendo aquellas identificadas a través de los materiales del *Index*. En la etapa 5, se revisa el progreso y se hacen modificaciones al proceso de utilización del *Index* en el centro. Los materiales del *Index* se utilizan para analizar lo que se ha logrado y para identificar nuevas prioridades para el siguiente curso.

Al mismo tiempo que se procede con el análisis de la cultura, las políticas y las prácticas del centro, puede que aparezcan oportunidades de cambio, en el ámbito de la inclusión, que no se habían detectado anteriormente. Puede que el profesorado experimente la sensación de que el centro es menos inclusivo en algunos aspectos que lo que pensaban al principio, como ocurrió en algunas de los centros piloto ingleses. Esto se puede equilibrar descubriendo en el profesorado, el alumnado, las familias y la comunidad, recursos de apoyo para la participación y para la práctica.

Etapa 1 Iniciación del proceso del *Index*



Esta primera etapa del *Index* comienza introduciendo el proceso dentro las estructuras de planificación existentes en el centro y debería completarse en medio trimestre. Se establece un grupo coordinador que refleje 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 todo el profesorado del centro y con las familias, el alumnado y los miembros de las instituciones de la comunidad.

Constitución de un grupo coordinador

Si se considera el *Index* como un medio para la mejora del centro, entonces el director y otros miembros con experiencia del profesorado deben involucrarse desde el principio y deben planificar el trabajo con el *Index*, de tal manera que coincida con el ciclo de la planificación escolar. El equipo actual de planificación escolar⁸ debería iniciar el trabajo, y formar la parte principal del grupo coordinador. Es importante que el coordinador del apoyo pedagógico del centro⁹ sea miembro del grupo. No obstante, 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 algunos representantes de las familias y a los estudiantes. Es necesario que el grupo refleje todos los aspectos de la vida del centro. Se puede captar a nuevos miembros a la vez que el trabajo va progresando. Se deberá elegir una presidencia del grupo. Si esta persona va a ser otra que la que ocupa la presidencia del equipo de planificación del mejora escolar.

Incluir a un observador externo o "amigo crítico"

Se hace hincapié en la recomendación de incluir en el grupo "un amigo crítico" u observador externo. Suele ser alguien externo al centro, pero que lo conoce con detalle. Desempeña un rol de apoyo, más que de supervisión, 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

⁸ En nuestros centros escolares vendría a ser el formado por las actuales Comisiones de Coordinación Pedagógica.

⁹ Aunque en nuestros contextos no existe esta figura, la más próxima vendría a ser el orientador que trabaja en el centro o en su ausencia aquel o aquellos profesores "de apoyo" más implicados en la atención al alumnado con N.E.E.

en la investigación detallada que habrá que realizar en el centro y en la recopilación 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. No obstante, todos los miembros del equipo docente necesitarán compartir este rol, ofreciendo un "desafío constructivo" a sus colegas para que planteen opiniones y conclusiones sobre el centro. De igual manera, cuando alguien haga una afirmación sobre el funcionamiento del centro deberá hacerlo de tal forma que invite a la discusión.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Index*

“Se debería asesorar a cualquier centro que se esté planteando utilizar el *Index* para que se asocie con otro (u otros) para mantener el impulso de cambio y una amplitud de temas a debatir.”

Entre las personas a las que se les pidió desempeñar el rol de observador externo en los centros piloto se encontraron, docentes de otros centros, asesores psicopedagógicos y profesores universitarios. Un colegio de primaria y un instituto de secundaria decidieron utilizar la oportunidad que les brindaba el *Index* para establecer vínculos entre ellos acordando que el coordinador del apoyo pedagógico de cada centro participara como observador externo en el otro.

Atender los procesos del grupo

Es importante que el grupo coordinador se convierta en un modelo de práctica inclusiva dentro del centro, colaborando, y garantizando que todos son escuchados, independientemente de su género, su historia profesional o su estatus y que nadie domina en las discusiones. Es necesario que quede claro desde el principio que el *Index* no se utilizará como instrumento para poner en cuestión las competencias profesionales de nadie, sino 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 después de una breve sesión inicial acerca del *Index* con todo el profesorado para que puedan ofrecerse voluntarias aquellas personas que deseen involucrarse. Es importante que se informe a todos los miembros de la comunidad educativa sobre el *Index* y sus objetivos, antes de que se tome cualquier decisión específica de planificación.

Debe aclararse al profesorado que, en esta etapa, el grupo coordinador se encuentra en proceso de conocimiento de los materiales. En esta primera sesión podría participar alguien externo al centro que ya haya trabajado con el *Index* y con los temas de inclusión que en él se presentan, o si no, podría dirigir la sesión un miembro del profesorado, como

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 al 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 tiempo limitado. Para preparar la reunión, necesitarán leer cuidadosamente la parte 1. Es probable que el grupo necesite discutir los aspectos adicionales que emerjan de la lectura de la parte 1 o que aparezcan en el transcurso de las actividades.

Actividad 1 ¿Qué es la educación inclusiva?

En el Cuadro 5 se presentan algunos elementos que configuran el enfoque hacia la inclusión. Hay otras maneras de entender lo que es la inclusión, pero aquí se plantea la perspectiva adoptada por el *Index*. Las tareas centrales para la inclusión implican mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes y reducir las barreras a su aprendizaje y su participación. Éstas concuerdan con las metas principales del plan de mejora escolar. No esperamos que se esté de acuerdo con todos los aspectos de nuestro enfoque. El *Index* pretende ser lo suficientemente flexible como para que se adapte a una gran variedad de opiniones dentro de los centros siempre y cuando se adopten los objetivos centrales. La discusión sobre inclusión generalmente revela creencias muy arraigadas que no es probable que se aireen por completo o que se resuelvan las diferencias con una pequeña actividad sobre inclusión. A medida que el trabajo progresa con las dimensiones, los indicadores y las preguntas, a lo largo de los años, se irá formando un enfoque más detallado y práctico de la inclusión. Sin embargo, sugerimos que, en este momento, el grupo coordinador dedique algún tiempo a discutir cada elemento del enfoque.

Actividad 2 ¿Qué es el apoyo pedagógico?

En la Parte 1 se introdujo una concepción inclusiva del apoyo pedagógico como “todas aquellas actividades que contribuyen a que el centro tenga capacidad de responder a la diversidad de sus estudiantes”. Esta amplia concepción es un concepto clave del *Index* y el grupo de coordinación debería considerar la implicación que esta perspectiva tiene en el modelo de apoyo organizado dentro del centro. Puede que deseen volver a este punto cuando consideren los indicadores y las preguntas en la actividad 5 y 6.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Index*

“Consideramos el *Index* como la base para un trabajo más amplio respecto a la capacidad de las centros a incluir estudiantes con necesidades diversas”

Actividad 3 Uso de las dimensiones del *Index*

El grupo de coordinación necesitará discutir el resumen de las dimensiones presentadas en el cuadro 2 y sobre el modo en que éstas se dotan de significado con las secciones y los indicadores de las listas presentadas en la parte 3. Necesitarán explorar el modo en que las dimensiones se solapan. Por ejemplo, los aspectos de evaluación se encuentran dentro de la dimensión C (*prácticas*) pero, a su vez, habrá *políticas* de evaluación en el centro. Esto no se representa en la dimensión B para evitar repeticiones. Cada dimensión se divide en dos secciones, y el grupo debe reflexionar sobre cómo los encabezados de estas secciones pueden usarse para hacer avanzar la reflexión.

Actividad 4 Barreras al aprendizaje y a la mejora

El grupo coordinador debe empezar a compartir su conocimiento previo sobre el centro, teniendo en cuenta quiénes, entre los estudiantes y, también entre el profesorado, experimentan barreras al aprendizaje y a la participación. A continuación, ellos intentan intercambiar sus conocimientos al respecto, viéndolo desde la cultura, las políticas y las prácticas existentes en el centro. Reconocemos que muchas de las barreras puede que se localicen dentro de las comunidades y en las condiciones sociales, sobre las que el profesorado del centro tiene poco control, pero se debe poner énfasis sobre lo que puede hacer el centro para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. El grupo puede estructurar su discusión alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Quién experimenta barreras al aprendizaje y a la participación en nuestro centro ?
- ¿Cuáles son esas barreras al aprendizaje y a la participación en nuestro centro ?
- ¿Cómo se pueden reducir las barreras al aprendizaje y a la participación?

Actividad 5 Recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

Otro concepto central del *Index* es la idea de movilizar recursos, lo que se presenta como el encabezado de la segunda sección de la dimensión C. El *Index* anima a los centros educativos a considerar los recursos materiales y humanos que están infra-utilizados en ese momento pero que podrían organizarse para mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Por ejemplo, se podría compartir ampliamente el conocimiento de algunos profesores en áreas específicas del currículo o métodos de enseñanza; o se podría recurrir más frecuentemente al conocimiento de las familias sobre sus hijos. Al analizar las barreras al aprendizaje y a la participación puede parecer que se pone énfasis en los puntos débiles de la práctica. El análisis de los recursos humanos brinda la oportunidad de centrarse en los aspectos positivos del centro.

Sugerimos que los miembros del grupo coordinador continúen analizando su conocimiento del centro discutiendo las respuestas a las siguientes preguntas, con respecto a los recursos materiales del centro, al profesorado, a los miembros del consejo escolar, los estudiantes, las familias y las comunidades:

- ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden movilizar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación?

Preparación para el uso de los indicadores y de las preguntas

Es necesario que el grupo se familiarice con los indicadores y las preguntas y con el modo en el que se pueden utilizar para explorar con todos los grupos la cultura, las políticas y las prácticas existentes en el centro. El uso de los indicadores y las preguntas pretende apoyarse sobre lo que ya se conoce, haciéndolo público, y fomentando un análisis detallado del centro. No obstante, es también importante evitar los juicios y utilizar el *Index* para cuestionarse las ideas preconcebidas sobre el centro. Aunque compartir el conocimiento previo puede revelar prioridades de mejora personales, e incluso compartidas, éstas deben considerarse "provisionales" hasta que se realice una consulta más amplia y una evaluación más a fondo del centro mediante los indicadores y las preguntas que, por otra parte, dirigen la atención hacia áreas de la vida escolar que no suelen considerarse.

Actividad 6 Examinar los indicadores

Cada miembro del grupo debería leer cuidadosamente el índice de indicadores que aparece al inicio de la parte 3. Un método que se ha encontrado útil como punto de partida para que los grupos se familiaricen con los indicadores es escribir cada uno, o su letra o número, en tarjetas separadas. El grupo distribuye las tarjetas en cuatro montones con respecto a cuanto sienten que el indicador en cuestión refleja lo que sucede en el centro.

Los cuatro montones se corresponden con: "*totalmente de acuerdo*", "*de acuerdo en cierta medida*", "*en total desacuerdo*" y "*se necesita más información*" para decidir. Los ítems que se deberían colocar en el último montón deberían ser aquellos que no aportan suficiente información para tomar una decisión o los que no está claro lo que significa para el centro. De modo alternativo, esta actividad puede ser llevada a cabo por el grupo trabajando con los indicadores que aparecen en el Cuestionario 1 (parte 4).

Esta actividad se puede repetir después de realizar un examen detallado de los indicadores y de sus preguntas. Las preguntas pueden conducir a una revisión de los juicios y a clarificar el significado de un indicador, es decir, ayudan a formarse una idea provisional de los ítems que se encuentran en el montón de "*se necesita más información*".

Actividad 7 Examinar ejemplos de preguntas

El grupo puede necesitar ver juntos un par de indicadores y de preguntas para reflexionar sobre cómo se pueden utilizar de forma más adecuada. Los indicadores, con sus preguntas asociadas, se han impreso en hojas separadas para que se puedan reproducir como transparencias. Por ejemplo, B.1.5. es un indicador de la dimensión B, *Desarrollar políticas inclusivas*, sobre las políticas de acogida para el nuevo alumnado. La respuesta a este indicador específico depende de las opiniones de los estudiantes y sería difícil contestar si no se conocen perfectamente estas opiniones.

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?
- ¿Funciona el programa de acogida 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?
- ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y sobre el centro en concreto?
- ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez en el centro?
- ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de pocas semanas?

- ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente 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?
- ¿Cuándo el alumnado pasa de un centro a otro, el profesorado de cada centro colabora para suavizar el cambio?

Al observar los indicadores, cada miembro del grupo se puede haber formado un juicio sobre lo adecuadamente que funciona, o no, el programa de acogida en el centro. Aunque por cuestiones de diseño, las preguntas implican una simple respuesta de sí o no, pretenden ser preguntas de extensión, con un abanico de respuestas para debatir. Los miembros del grupo deberían observar cada pregunta y ponerla en las cuatro categorías, como se comentó para los indicadores. Cada pregunta debería marcarse con un + (totalmente de acuerdo), con un +/- (de acuerdo en cierta medida), con un - (en total desacuerdo) y unas ¿? (se necesita más información). La lista de preguntas, como los indicadores, no es sacrosanta ni exhaustiva. Esperamos que se muestre desacuerdo con la utilidad de algunas preguntas y que se añadan otras cuando un aspecto no esté contemplado. Como grupo, deben considerar los pasos a tomar para examinar más en detalle las políticas de acogida de los estudiantes y poner en práctica mejoras del programa para los nuevos estudiantes.

Una discusión sobre las políticas de acogida para los estudiantes podría plantear preguntas sobre las políticas de acogida para el profesorado, examinadas en el indicador B.1.2. La inclusión en el centro se refiere a todo el profesorado, además de a los estudiantes. En algunos centros esta discusión puede plantear aspectos relacionados con qué personas se sienten sensibles a estas cuestiones y esto puede servir como un ensayo a la hora de manejar las discusiones durante las consultas amplias en las que, seguramente, emergerán fuertes sentimientos. Aunque cada miembro del grupo ha sido nuevo en el centro en algún momento en el pasado, las preguntas serían difíciles de responder sin la contribución de las experiencias del profesorado recién llegado al centro.

B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.

- ¿El centro reconoce las dificultades que el nuevo docente puede tener al establecerse en su nuevo puesto de trabajo en la que puede ser una nueva localidad?
- ¿El profesorado con más experiencia evita que el profesorado nuevo se sienta como alguien externo, por ejemplo utilizando un “nosotros” que les excluya?
- ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo profesorado?
- ¿Cada nuevo docente tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarle a establecerse en el centro?
- ¿El centro hace que el profesorado nuevo sienta que la experiencia y el conocimiento que ellos traen son valorados?
- ¿Hay oportunidades para todo el profesorado para compartir su conocimiento y experiencia y que esto incluya las contribuciones del nuevo profesorado también?
- ¿Se proporciona al profesorado nuevo la información básica que necesita sobre el centro?
- ¿Se le pregunta al profesorado nuevo sobre la información adicional que necesita, y se le proporciona?
- ¿Las observaciones del profesorado nuevo sobre el centro educativo son tenidas en cuenta y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?

Actividad 8 Revisar todos los indicadores y todas las preguntas

Después de haber trabajado juntos en un par de indicadores y sus preguntas asociadas, los miembros del grupo coordinador deben leer cuidadosamente todos los indicadores y sus preguntas. Deben responder a cada pregunta, tomar notas de los aspectos que surgen, y donde sea apropiado, sugerir preguntas nuevas. Se debe disponer de suficientes copias de los indicadores y sus preguntas. Esta lectura y este análisis podrían realizarse dentro de una reunión del grupo coordinador o hacerse entre dos reuniones.

El objetivo es familiarizarse con los materiales, no llevar a cabo una investigación completa del centro educativo. La idea es examinar el modo en que los indicadores y las preguntas se podrían usar para ampliar el conocimiento previo que se tiene de la escuela, guiando una detallada exploración durante un periodo de tiempo que conduciría al establecimiento de las prioridades. El grupo podría identificar aspectos específicos que necesitan ser explorados dentro de la escuela y que no se abarcan con las preguntas realizadas.

Hay una hoja resumen en la parte 4 donde las personas que están trabajando con los indicadores pueden registrar sus prioridades de desarrollo. Esta hoja se utilizará con el profesorado, pero la mayoría de los estudiantes y de las familias probablemente no trabajarán con los materiales hasta este nivel de detalle. Los miembros del grupo coordinador deben considerar una prioridad de cambio en cada sección de cada dimensión del *Index*. Pueden sentir que no hay nada por hacer en una sección específica, pero deben también pensar que al identificar una prioridad de cambio en una dimensión va a implicar transformaciones en otra. Se podría enmarcar la prioridad en términos de un indicador o un grupo de indicadores, una pregunta o un grupo de preguntas o un aspecto que es importante para la escuela pero no está cubierto dentro de los indicadores y las preguntas del *Index*.

Comentario extraído de las pruebas piloto del Index

“ El Index ofrece un proceso para las escuelas para identificar los cambios necesarios en términos de actitudes, creencias y prácticas con el objetivo de incluir a todos los estudiantes ”.

Los miembros del grupo podrían presentar un informe considerando qué aporta el uso de los indicadores y las preguntas para explorar el conocimiento previo sobre las culturas, las políticas y las prácticas dentro del centro educativo. Podría hacer esto con relación a las siguientes preguntas:

- ¿Qué se ha hecho en la escuela para superar las barreras al aprendizaje y la participación?
- ¿Qué es necesario volver a definir?
- ¿Qué requiere mayor investigación?
- ¿Qué nuevas iniciativas son necesarias?

A continuación podrían observar uno o dos indicadores más respecto a qué preocupaciones específicas han surgido y revisar las preguntas juntos en detalle.

Preparación del trabajo con otros grupos

Es necesario que el grupo coordinador se prepare concienzudamente para el trabajo con el profesorado y los otros grupos del centro y que estudie la guía para las etapas 2, 3, 4 y 5 antes de comenzar cualquier actividad. El trabajo con grupos de profesores, miembros del consejo escolar, padres/tutores o miembros de la comunidad puede proporcionar una considerable cantidad de información en poco tiempo. Todos los miembros de la comunidad educativa deben contribuir y se deben realizar planes específicos para recoger las opiniones del profesorado que puede que no asista a las reuniones generales, como los responsables del servicio de comedor o el personal administrativo.

Puede que no haya tiempo para recoger información de cada estudiante del centro y el grupo coordinador necesitará tomar decisiones con respecto a los grupos a los que se va a involucrar en discusiones más detalladas aunque se le debería dar a todo el mundo la oportunidad de contribuir de alguna manera. Igualmente un hay que tener previsto un abanico de oportunidades para tratar de recoger las opiniones de las familias.

El uso de cuestionarios

En versiones anteriores del *Index* se utilizaron los indicadores como la base para el cuestionario que se pretendía que respondiera el profesorado, las familias y el alumnado. Surgieron dificultades porque de toda la gama de indicadores algunos eran más relevantes para algunos grupos que para otros, y porque había una tendencia a ver la finalización de los cuestionarios como el fin del proceso de recogida de información.

Al trabajar con el profesorado, los indicadores siempre se relacionarían con las preguntas que definen su significado y que conducen a un compromiso más profundo con las culturas, las políticas y las prácticas en el centro. Hemos incluido los indicadores en formato de cuestionario en la parte 4. Otros cuestionarios útiles para las familias y el alumnado se pueden elaborar mediante la combinación de afirmaciones derivadas de los indicadores y afirmaciones específicas acerca de aspectos reconocidos como importantes en el centro.

Los cuestionarios deberían ser distintos para las familias y para el alumnado, y deberían tener en cuenta con la edad de los estudiantes. En la parte 4 (cuestionario 2), se puede encontrar una versión corta y modificada de los indicadores que parecían ser los más relevantes para el alumnado y para las familias. Algunos estudiantes y la familia y miembros de la comunidad, puede que deseen comprometerse con todos los indicadores y las preguntas y completar la hoja resumen. Puede que los cuestionarios necesiten ser adaptados para que sean accesibles para aquellos que no pueden leer castellano¹⁰ con fluidez. Se debería obtener ayuda de alguien con experiencia en preparar cuestionarios sencillos.

Los cuestionarios del alumnado serán probablemente completados en grupo. Puede ser mejor, para niños pequeños, leer cada pregunta antes de que la respondan, y ofrecer ayuda a aquel alumnado que tiene dificultad con el idioma, o con las instrucciones o al escribir sus prioridades al final de los cuestionarios.

¹⁰ En la versión original, el idioma era el Inglés.

Se presentan también en la parte 4 (cuestionarios del 3 al 6), cuatro ejemplos de cuestionario para alumnado y para padres que han sido utilizados en los trabajos exploratorios y con los cuales el grupo coordinador debería estar familiarizado. Al igual que para el profesorado, los cuestionarios para padres y alumnado deberían contemplarse como un punto de partida para un compromiso mayor.

Hay otros riesgos al utilizar los cuestionarios. Las personas tienden a mostrar deseabilidad social, esto es, a estar de acuerdo con las afirmaciones que se consideran más “deseables o correctas” y, por lo tanto, a hacer que el centro aparezca más inclusivo de lo que es. En centro del estudio piloto, se trabajó con el alumnado para ayudarlos a distinguir en sus respuestas entre lo que a ellos les gustaría creer que era cierto y lo que realmente pensaban que ocurría allí. “*Bradford City es el equipo de fútbol favorito de todos*” se tomó como ejemplo de afirmación con la que muchos estudiantes debían estar tentados a estar de acuerdo en esa ciudad, pero que era claramente falsa. Debería discutirse también la tendencia de algunos estudiantes a decir lo que ellos pensaban que les gustaría escuchar a sus profesores. Como un profesor comentó: “*Los estudiantes probablemente no estarán en desacuerdo con la afirmación “los profesores piensan que todas las lecciones son importantes” por el miedo a las represalias si el profesor no deja claro que se requiere una respuesta totalmente honesta*”.

Comunicación perdida y recuperada

Siguiendo la preocupación expresada por el equipo de inspección de las autoridades locales un centro nuevo pasó un periodo de innovación intenso con el resultado de un positivo informe del servicio de inspección. Una nueva directora decidió introducir el *Index*. Sin embargo, el profesorado no compartió el mismo entusiasmo ante cambios mayores.

Al final del primer trimestre de utilizar el *Index* la directora estaba desilusionada. Ella informó que no había logrado reunir un grupo de coordinación y se encontró trabajando sola con el *Index*. Utilizar el *Index* sin apoyo de su profesorado lo encontró mucho más difícil de lo que había pensado.

Su profesorado tenía serias dudas sobre lo que ella entendía por inclusión y querían confirmar que ciertos alumnos continuarían siendo excluidos del centro.

Ella afirmó que, “*fue un error no consultar al profesorado antes de empezar a trabajar con el Index. Pero debido a que yo deseaba que el centro fuera más inclusivo, dejé que mi propia pasión me guiara*”.

Durante el siguiente trimestre la directora continuó con sus investigaciones utilizando el *Index*. Éstas revelaron que:

- Los esfuerzos del profesorado para involucrar a padres/tutores asiáticos no tuvieron éxito.
- La comunicación entre los miembros del Consejo Escolar y el profesorado era pobre.

Estas dos preocupaciones específicas, además del comienzo difícil del *Index*, sugirieron a la directora que los niveles de comunicación en el centro eran un motivo real de preocupación.

Como resultado se identificaron las siguientes prioridades y se comenzaron a desarrollar:

- Proporcionar más información a los miembros del consejo escolar para que se involucren activamente en la vida escolar y, en particular, en los avances escolares.
- Organizar un programa de eventos sociales escolares que ayuden a romper las barreras entre padres/tutores y el profesorado.
- Desarrollar un programa de acogida para los alumnos nuevos que les sirva de apoyo, y también a sus padres/tutores y al profesorado.
- Idear un marco para responder a las preocupaciones del profesorado sobre aspectos de la inclusión para que se puedan desarrollar políticas inclusivas, a través de las que se hacen explícitas la filosofía y las intenciones del centro, que puedan ser entendidas y difundidas.

Después de un comienzo difícil al principio del *Index*, estas cuatro prioridades han conducido a mejoras en las comunicaciones entre los diferentes grupos del centro. Esto ha ayudado, al mismo tiempo, a mantener el proceso de mejora escolar a nivel general.

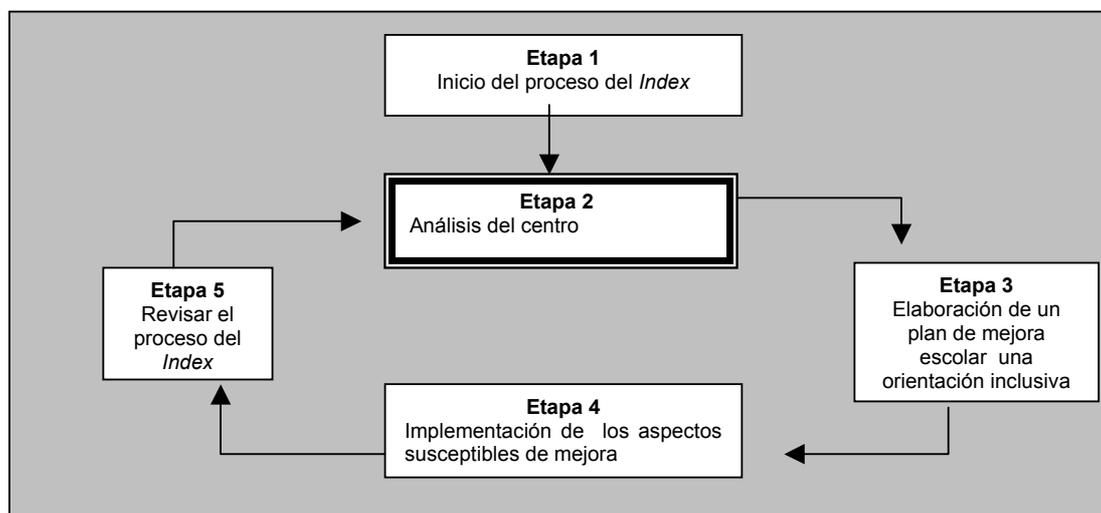
Recursos requeridos

Trabajar con el *Index* requiere recursos tanto personales como materiales, particularmente de fotocopias. Se requiere de tiempo del profesorado, especialmente del grupo de coordinación. En el primer año de aplicación del *Index*, éste es mayor del que normalmente se emplea en los planes de mejora escolar, aunque si se integran las actividades dentro del ciclo de planificación, éste se puede reducir en los años siguientes. En algunos centros, el profesorado ha utilizado el trabajo para su postgrado, o para la consecución de otras cualificaciones profesionales, con lo cual el uso del *Index* en sus centros ha sido de doble utilidad.

Gestión de los materiales

Es necesario que todos los materiales sean accesibles a todo el grupo. Cada centro puede tener sólo uno o dos archivadores del *Index*. Los centros son libres de fotocopiar cualquier material y esto puede colocarse en archivadores adicionales. Cada miembro del grupo de coordinación necesitará tener su propio conjunto de materiales. Los miembros del grupo coordinador y otros miembros del profesorado que trabajen con los materiales pueden desear añadir páginas al archivador al tiempo que el trabajo progresa. Éstos deberían incluir tanto nuevos ítems como indicadores y preguntas adicionales, trabajo profesorado con las dimensiones, informes del análisis de los descubrimientos derivados de las consultas, láminas para presentaciones, etc.

Etapa 2 Análisis del centro



En esta segunda etapa del *Index*, los miembros del grupo coordinador utilizan sus conocimientos sobre el proceso del *Index* para trabajar con otros grupos del centro. Ellos garantizan que estarán representadas las perspectivas de todos los grupos existentes en el 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. A continuación se acuerda con el profesorado del centro las prioridades de mejora. Esta etapa podría durar alrededor de un trimestre.

La etapa 2, al igual que el resto del trabajo con el *Index*, será distinta en cada centro. El grupo coordinador se responsabiliza de decidir el mejor modelo para llevar a cabo el proceso y el modo de ofrecer la mayor cantidad de oportunidades de mejora. Estas oportunidades se van presentando a lo largo del intercambio de conocimiento 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 el profesorado y los miembros del Consejo Escolar parte de la experiencia del grupo coordinador adquirida al familiarizarse con los materiales. Sugerimos que el grupo siga el mismo proceso, aprovechando el conocimiento previo acerca de los conceptos clave para, a continuación, pulirlo utilizando para ello los indicadores y las preguntas y todo ello con el objetivo de centrarse en las prioridades.

La estrategia específica para recopilar información sobre el centro puede verse afectado por cuestiones como el tamaño del centro, o si éste es de primaria o secundaria así como por la naturaleza del grupo que comparte su conocimiento. En centros de secundaria grandes, por ejemplo, será imposible trabajar con todo el profesorado junto, excepto en una sesión inicial de sensibilización. La implicación en el proceso se puede conducir en grupos según departamentos o niveles, con un miembro del grupo coordinador que los relacione. Será necesario que grupos de distinta naturaleza se reúnan para considerar diferentes bloques temáticos.

Para que el proceso del *Index* sea satisfactorio no se deben penalizar las expresiones de opiniones minoritarias sobre algún aspecto del centro. Estas reflexiones se deberían utilizar como oportunidades para el debate y para una mayor investigación. Puede que esto sea difícil dentro de algunos departamentos o de algunos centros, sobre todo si hay opiniones distintas debidas a recelos. En algunas centros si no se sigue una línea específica de pensamiento, se pueden suscitar sentimientos de inseguridad por ver en peligro las perspectivas de promoción.

Se debe poner atención a la posibilidad de que algunos miembros del profesorado no quieran expresar su opinión delante de otros. Se deben tener pensadas diversas estrategias que faciliten el hecho de poder recoger la información del mayor número posible de personas, incluyendo modalidades de respuestas a los indicadores y las preguntas de manera individual y que se gestionaran por un miembro del grupo coordinador. El grupo coordinador debería considerar el establecer grupos específicos donde 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 disponibles (Seminarios o Grupos de Trabajo) de que dispone el profesorado y que se realizan dentro del propio centro, como vía para comenzar con el proceso de recopilación de información¹¹. Presentamos un posible ejemplo de esquema en el cuadro 8, que al eco de las actividades de la etapa 1. Por supuesto que no pretendemos dar recetas. Las actividades podrían distribuirse en varias sesiones o pasarse a los departamentos o a los niveles, trabajando en todo caso con una persona del grupo de coordinación. Una jornada de formación podría ser una oportunidad para involucrar a más de un centro a trabajar de manera colaboradora.

Es necesario que se plantee 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 (transparencias de los indicadores y una muestra de indicadores con sus preguntas). Se debe tomar una decisión sobre el modo en que se van a examinar los indicadores y si se van a necesitar copias del cuestionario de los indicadores. Se necesitará disponer de copias de los indicadores y de las preguntas además de la hoja resumen para cada miembro del profesorado. Se deben tomar medidas para registrar las opiniones expresadas por diferentes grupos y recopilar las hojas resumen.

El grupo coordinador será capaz de juzgar, desde su propia experiencia de trabajo con los materiales, cuánto tiempo será necesario para completar las mismas tareas. Puede que sea imposible que el profesorado complete las tareas en un día, si se examinan específicamente los indicadores y las preguntas. Se deben tomar medidas para continuar las actividades contando que todo el profesorado pueda responder a los indicadores y a

¹¹ En Inglaterra el profesorado dispone de una serie de días al año que puede usar libremente para actividades de formación. El esquema que se propone es para "un día de formación" que hubiera sido elegido por todo el profesorado de un centro.

las preguntas y completar la hoja resumen. Independientemente de que se hayan completado o no todas las tareas al final del día, será importante reunir a todos para compartir ideas y para explicar los siguientes pasos a desarrollar en el proceso de mejora.

Cuadro 8 Una jornada de formación con el profesorado
Explorar el aprendizaje y la participación en el centro

| | |
|-----------------------|---|
| 9.30 a.m.-10.00 a.m. | Introducción del <i>Index</i> y de los conceptos clave (todo el profesorado) |
| 10.00 a.m.-11.30 a.m. | Trabajo con los conceptos clave para compartir el conocimiento previo (en grupos) |
| 11.30 a.m.-12 a.m. | Descanso |
| 12 a.m.-13.30 p.m. | Trabajo con los indicadores (en grupos) |
| 1.30 p.m.-3.30 p.m. | Almuerzo |
| 3.30 p.m.-4.30 p.m. | Trabajo con los indicadores y las preguntas (en grupos) (trabajo con una muestra de indicadores en los grupos (media hora) a continuación trabajo individual o en grupos pequeños con el resto de los indicadores/preguntas.) |
| 4.30 p.m.-5.30 p.m. | Intercambio de ideas respecto a las áreas de mejora y de mayor investigación (todo el profesorado) |
| 5.30 p.m.-5.45 p.m. | Próximos pasos del proceso (dirigido por el grupo coordinador con todo el profesorado) |

Áreas provisionales de mejora y de mayor investigación

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

Garantizar la oportunidad de que todo el profesorado y los miembros del Consejo Escolar serán incluidos

Puede que algunos miembros del profesorado y del Consejo Escolar no asistan el día que se haya dedicado a realizar el trabajo de análisis. Es necesario hacer un esfuerzo para incluirlos en otras reuniones o en estudios individuales de los materiales.

Planificar los nuevos pasos a dar

En el caso de que se estuviera aprovechando “un día de formación”, el director o directora del grupo coordinador hará un resumen sobre la manera en que se tomará en consideración la información recopilada y las opiniones expresadas. El grupo coordinador necesitará concluir con la recogida de la información y empezar a cotejarla. Se deben identificar los temas específicos que necesitan ser tratados con el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad. Para este fin puede utilizarse el cuestionario 2 en la parte 4, tal cual está, o con los añadidos que se consideren necesarios.

Exploración del conocimiento del alumnado

En los centros piloto, fue la perspectiva del alumnado la que más frecuentemente proporcionaba nuevas reflexiones sobre los procesos de exclusión y las posibilidades inclusivas que se podrían iniciar en los centros. El trabajo con el *Index* se puede integrar dentro del currículo, por ejemplo, al tratar la comunicación, o en los trabajos de “búsqueda de información”, o en los temas transversales. Como hemos planteado anteriormente, las centros piloto descubrieron que la mejor forma de trabajar los cuestionarios con el alumnado era la discusión en grupo. Se presenta en la parte 4, (cuestionario 2) una lista simplificada y corta de indicadores a la que se pueden añadir las preguntas específicas sobre las que el centro desearía obtener opiniones del alumnado. Algunos estudiantes necesitan ayuda para responder a las preguntas. Cualquier método que se elija para recopilar información debería terminar animando a la identificación de prioridades para el cambio.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Index*

“El uso del cuestionario y de las entrevistas posteriores con los estudiantes han sido muy útiles. Uno de los centros que utilizó el *Index* tiene intención de crear un consejo de estudiantes el próximo curso. El profesorado ha tomado en serio las percepciones de los estudiantes de que el centro no aprecia otras culturas.”

Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad

Puede ser útil planificar formas de consulta a la familia y otros miembros de la comunidad para que se cumpla el objetivo del *Index* de mejorar la comunicación entre el centro y las familias. Se pueden elaborar también cuestionarios para la familia partiendo de la lista corta de indicadores y añadiendo preguntas específicas. Se presenta en la parte 4, (cuestionario 5), un ejemplo de cuestionario para padres utilizado con un centro. Se debería construir el cuestionario en colaboración con los miembros de la asociación de padres y madres, que deberían ayudar, a su vez, en la organización de grupos específicos de consulta a padres. En un centro, un trabajador social junto a un miembro del grupo coordinador, dispusieron de traducciones de las preguntas para aquellas familias que se expresaran mejor en otra lengua, y actuaron como intérpretes en estos grupos.

Los grupos deberían empezar con un cuestionario y seguir con una discusión más general que se centre en las siguientes preguntas:

- ¿Qué ayudaría a mejorar el aprendizaje de su/s hijo/s o hija/s en este centro?
- ¿Qué podría hacer el centro para que su hijo/a se sienta más feliz en el centro?
- ¿Qué cosas de este centro le gustaría cambiar?

Sería útil ir más allá de las opiniones particulares de las familias, tomando en consideración aquéllas que se tienen de forma más amplia dentro de las instituciones de la comunidad que rodea al centro. La composición del contexto social en el que está el centro puede no estar suficientemente reflejada en la población estudiantil, por ejemplo, en términos de etnia, deficiencia o clase y el centro puede que desee intentar ser más representativo. Considerar las percepciones de miembros de la comunidad puede apoyar este proceso.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Index*

“El trabajo más provechoso con el *Index* se produjo a partir de la discusión con las familias y el alumnado sobre las dimensiones e indicadores.”

En un centro, donde hay un alto número de estudiantes de origen bengalí, se organizó una reunión con miembros de la comunidad de Bangladesh para escuchar sus opiniones sobre lo que impedía el progreso educativo de sus hijos/as. Sin embargo, asistió muy poca gente. Dos consultas posteriores se organizaron con la ayuda de un miembro

veterano del servicio de asesoramiento social de la localidad, miembro de la comunidad bengalí. Él dispuso que estas consultas tuvieran lugar en una mezquita y en el centro de la comunidad. Actuó como intérprete en ambas consultas. Tuvieron mucha asistencia y se recopiló mucha información. Los miembros de la comunidad revelaron una serie de áreas de preocupación con relación al currículo, a la necesidad de un lugar fuera de casa donde se pudieran hacer los deberes, a una respuesta apropiada a las ausencias largas de los estudiantes que van a visitar Bangladesh, y a la representación de la comunidad en el Consejo Escolar.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Index*

“Ha surgido una sensibilización sobre las maneras de comunicarse con las familias y sobre como incluirlos”

Implicación de la familia en el centro

En este centro de primaria, el 96% los niños y niñas son de origen asiático, principalmente de familias que tienen sus orígenes en dos pueblos de Pakistán. El centro tiene 14 profesores y 8 asistentes, algunos de ellos son bilingües y de orígenes parecidos a los estudiantes. Entre algunas de las iniciativas recientes, se ha puesto énfasis en la implicación familiar-escolar. Por ejemplo, se han establecido talleres regulares para ayudar a los miembros familiares a que apoyen la lectura de sus hijos/as en casa. El director considera que estos cambios han ayudado a formar modalidades de trabajo en el centro más inclusivas.

Dos padres participaron como miembros del grupo coordinador del *Index* del centro, que estaba formado además por el director, el subdirector, dos docentes, una asistente de educación infantil bilingüe y una pedagoga en el rol de “amiga crítica”.

Una de las primeras actividades de investigación fue disponer de una reunión sobre el *Index* para los padres/tutores. En ésta, se utilizó para estimular la discusión un cuestionario basado en algunos de los indicadores y de las preguntas. Se contó con intérpretes que ayudaron en la comunicación. La reunión tuvo buena asistencia y los padres/tutores plantearon muchas preocupaciones. El director sintió que este acontecimiento fue un éxito y consiguió fomentar el debate sobre la inclusión en el centro y ayudó al profesorado a formular prioridades de mejora.

Decisión sobre las prioridades de mejora

¿Qué es necesario tratar de las culturas, las políticas y las prácticas dentro del centro para mejorar el aprendizaje y la participación?

Analizar los datos

Con el objetivo de preparar las prioridades de mejora, el grupo coordinador examina y analiza las contribuciones de cada persona que ha sido consultada. Esto implica una considerable cantidad de trabajo que ha de ser compartido, especialmente en centros grandes. El observador externo o “amigo crítico” debería haber sido elegido por su capacidad de ayuda en este proceso. Dada la naturaleza de las consultas, sería posible cotejar la información a la vez que se va recogiendo. Es recomendable, al principio, mantener por separado la información del alumnado, de las familias, del profesorado y de los miembros del consejo escolar, en caso de que se puedan revelar y explorar algunas diferencias en las perspectivas grupales. Puede ser importante observar específicamente los subgrupos del profesorado, tales como los auxiliares de aula y el profesorado de apoyo. Sería deseable cotejar por separado la información de los diferentes departamentos del centro.

Recoger mayor información

Durante las consultas iniciales, se habrán identificado temas que se pueden clarificar recogiendo mayor información. Algunas de estas preocupaciones pueden haberse alimentado durante el proceso de consulta cuando el profesorado, por ejemplo, identifica preguntas que desean que sean dirigidas a los otros grupos. No obstante, puede que sea necesario que el grupo coordinador recoja información adicional antes de que se finalice con la tarea de establecer las prioridades. El grupo coordinador necesitará identificar las áreas sobre las que se requiere información, cómo se va a recoger, y quién va a ser responsable de recopilarla y analizarla. Por ejemplo, puede que una o dos personas se encarguen del conocimiento sobre las situaciones en las que un alumno es excluido de su grupo por razones disciplinarias. Puede ser necesario analizar las evidencias ya disponibles dentro del centro, como registros de asistencia o resultados de los exámenes. La recopilación de más información puede armonizarse con el trabajo de mejora. Por ejemplo, las prioridades asociadas con la dimensión C pueden requerir que los docentes y los asistentes o auxiliares de clase observen la práctica de los otros y reflexionen sobre ello con el objetivo de plantear ideas que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.

Preparar una lista de prioridades

Se puede organizar el análisis de la información utilizando un esquema que contenga las dimensiones y las secciones, como se muestra en el cuadro 9. Finalizar las prioridades no implica simplemente incluir aquellos aspectos que fueron identificados por la mayoría. Requerirá considerar de forma cuidadosa las necesidades de grupos específicos del centro. El grupo coordinador necesitará asegurarse de que en esta etapa no se pierdan las opiniones de los grupos menos poderosos y que se reflejen en la lista final las voces del alumnado y las familias, en particular. Las prioridades variarán ampliamente en la

escala así como el tiempo y también los recursos para implementarlas. Debería haber una mezcla de prioridades a corto y largo plazo. El cuadro 10 brinda algunos ejemplos de prioridades de los centros piloto.

Los miembros del grupo necesitarán observar las implicaciones de las prioridades identificadas en una dimensión para el trabajo en las dos restantes. Las secciones son una guía de las áreas que los centros necesitan considerar para mejorar la inclusión en el centro y el grupo necesitará pensar cuidadosamente sobre si se han identificado las prioridades que representan a cada una de estas áreas. Puede ser, por ejemplo, que las prioridades identificadas en otras áreas impliquen un trabajo para movilizar recursos, aunque no se hubieran categorizado así en un principio. Puede ser también que las prioridades de algunas de las secciones del *Index* hayan sido identificadas en planes de mejora del centro anteriores.

Cuando el grupo coordinador haya desarrollado un esquema claro para sus propuestas necesitará negociarlas con el profesorado y los miembros del Consejo Escolar.

Cuadro 9 Resumen de las prioridades de mejora

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas
Construir comunidad *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Establecer valores inclusivos *Indicadores/preguntas/otros temas:*

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas
Desarrollar una escuela para todos *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Organizar el apoyo para atender a la diversidad *Indicadores/preguntas/otros temas:*

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas
Orquestar el aprendizaje *Indicadores/preguntas/otros temas:*

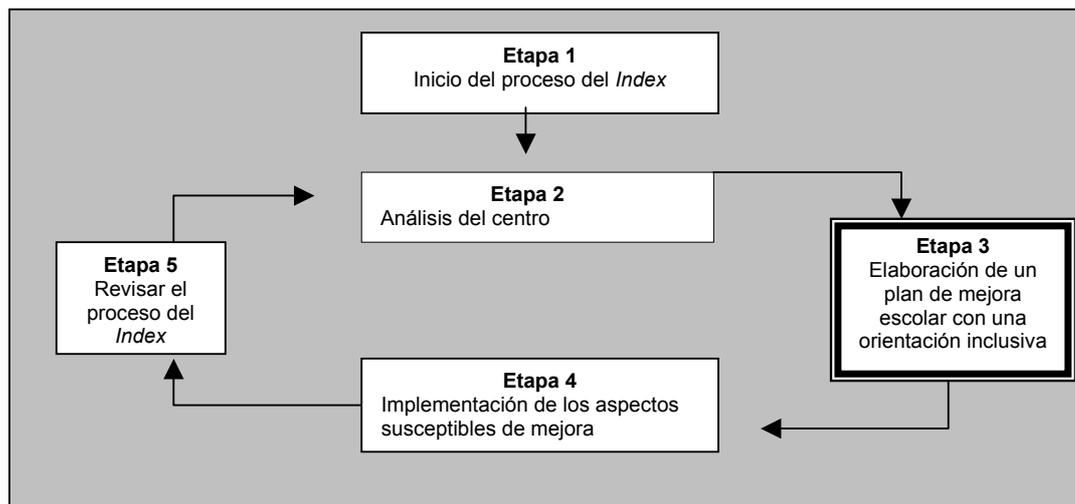
Movilizar recursos *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Cuadro 10 Algunos ejemplos de prioridades de los centros piloto del *Index*

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.

Etapa 3

Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva



La tercera etapa del *Index* requiere que los miembros del equipo de planificación revisen el plan de mejora escolar. El equipo tendrá que decidir hasta qué punto va a cambiar éste a la luz del trabajo con el *Index*. Introducirán en el plan de mejora escolar¹² las prioridades que hubieran sido acordadas con el profesorado al final de la etapa 2. Esta etapa debería ser completada en medio trimestre.

Introducción del *Index* en el proceso de planificación escolar

La etapa 3 se debería describir también como “introducción del proceso del *Index* dentro del plan de mejora escolar”. El equipo tendrá que 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. Puede que algunos centros decidan que la inclusión debiera emparar todo su planificación. El equipo de planificación tendrá que ponerse de acuerdo en la amplitud con la que utilizarán el marco del *Index* para determinar encabezamientos dentro del plan. Sugerimos que el uso de los encabezamientos de las dimensiones y las secciones ayudarán a asegurar que hay un movimiento global hacia la inclusión en todas las áreas de las actividades escolares.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Index*

“Después de utilizar el *Index*, me dí cuenta que la inclusión... se refiere a la cultura y a los valores del centro.”

¹² En nuestro contexto se trataría de proyectos de innovación, planes de formación de centro, proyectos estratégicos de mejora.

Se debe tomar una decisión sobre si el grupo de coordinación del *Index* es idéntico al equipo de planificación del centro. Para simplificar, desde este punto, este documento asume que el equipo de planificación del centro es ahora responsable de llevar adelante el trabajo del *Index*.

Introducción de las prioridades en el plan de mejora

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Index*

“Como resultado del trabajo con el *Index*, el profesorado y los niños están evaluando la efectividad de nuestra política anti-intimidación.”

El equipo de planificación tiene una lista de prioridades acordadas para mejorar, preparadas en la etapa 2. Esto debe ser integrado en la planificación del centro. Cada prioridad se analiza en detalle, observando la temporalidad, los recursos y las implicaciones en términos de formación del profesorado. La responsabilidad global de controlar el progreso de cada prioridad debería tomarla un miembro del equipo de planificación pero se necesitará que las responsabilidades del trabajo a desarrollar sean distribuidas de manera más amplia. Se deberá establecer un criterio para el progreso de la implementación de las prioridades. Las preguntas del *Index* pueden ser útiles aquí, complementadas por preguntas específicas respecto de preocupaciones que emergen en el centro, a raíz de su organización y su culturas específicas.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Index*

“Nuestro departamento ha pegado un salto significativo hacia la inclusión y el *Index* nos ha ayudado a medir nuestra reflexión acerca del proceso por el que se puede apoyar a los centros.”

En uno de los centros, el primer año de trabajo con el *Index* fue descrito “como andar saltando a la comba” debido a que el profesorado intentó combinar el proceso con los cambios del ciclo de mejora escolar ya existente. Los centros tienen distintas maneras de llevar a cabo la planificación escolar. Algunos centros tienen un plan de tres años mientras que otros planifican para cinco años. Algunos producen un plan detallado para el año siguiente, mientras que otros detallan sólo cada trimestre. Los centros tendrán que decidir si se pueden incluir las prioridades que ya están en el plan dentro del marco de las mejoras escolares inclusivas y si hay prioridades adicionales que están fuera de los epígrafes del material.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Index*

“El proceso del *Index* ha identificado temas a llevar a cabo por el centro a largo plazo como prioridades dentro de sus planes de mejora escolar.”

Construir sobre una filosofía inclusiva

Este centro lleva funcionando 10 años y se encuentra en un atractivo y bien cuidado edificio. Tiene 480 estudiantes de edades comprendidas entre 9 y 13 años. El distrito es económicamente pobre y alrededor del 50% de los niños y niñas reciben alimentación escolar gratuita. La directora está muy comprometida con los principios de una educación inclusiva por su experiencia de haber tenido polio cuando era una niña; sus padres lucharon para que se educara en un centro ordinario. Como ella dijo: *“Los niños y las niñas tienen el derecho a estar en centros ordinarios...Las centros deberían cambiar para hacerlo posible.”*

El centro cuenta con seis niños y niñas con deficiencias visuales, aunque no está formalmente designado como un centro “de integración”. Simplemente ha desarrollado una reputación de que los niños y niñas con discapacidad son bienvenidos. El centro únicamente ha excluido a un niño de diez años. Cuentan con cinco asistentes pedagógicos en el centro, pero se hacen grandes esfuerzos para asegurar que no se conviertan en “guardaespaldas” de algún niño en particular.

El grupo de coordinación del *Index* del centro tenía una amplia representación, incluyendo a padres/tutores y miembros del Consejo Escolar. Contaban con dos amigos críticos. El grupo eligió integrar el *Index* en el proceso de planificación del centro, que ya era ‘inclusivo’ para todo el profesorado. Requería de una serie de reuniones en las que los coordinadores de asignatura informaban a sus colegas sobre lo que se había logrado durante el año. Cuando la agenda se cambió para el año siguiente, se negociaron las metas y los compromisos presupuestarios. La directora ve el *Index* como el medio para aumentar la participación en este proceso además de para poner un énfasis en la identificación y la resolución de las barreras al aprendizaje y la participación. Se han realizado los cuestionarios de los estudiantes y los docentes. El coordinador de apoyo pedagógico del centro se responsabilizó del análisis de la información como parte de sus estudios superiores.

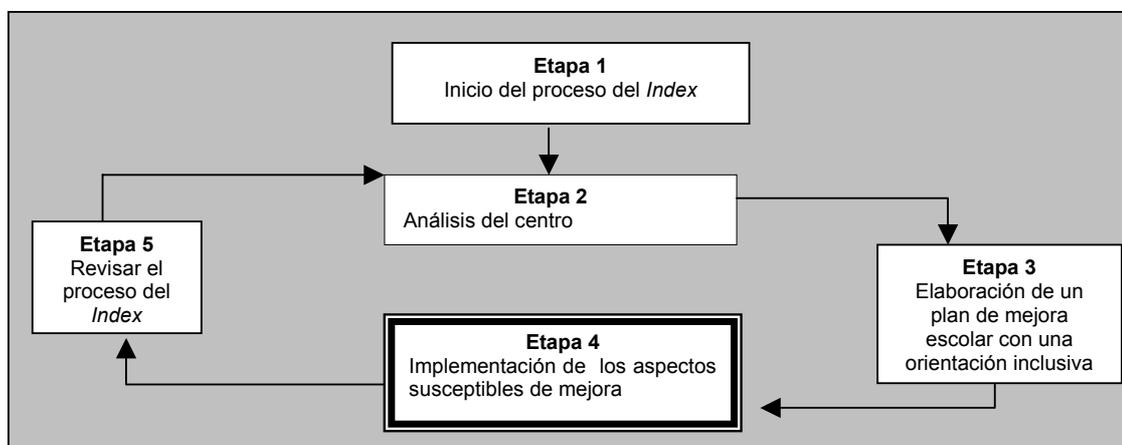
El centro identificó un número de prioridades para desarrollar la inclusión. Ellos querían una estrategia global para “proporcionar oportunidades curriculares para que todos los estudiantes tuvieran éxito”. Esto se convirtió en uno de los principales objetivos del plan de mejora escolar para el año siguiente, que implicaba una serie de actividades de formación del profesorado.

Algunos estudiantes habían dicho que ellos no se sentían “escuchados” por el profesorado y algunas veces por otros estudiantes. Se puso en marcha un plan para mejorar los canales de comunicación existentes, incluyendo el foro de estudiantes. Los docentes involucraron a los estudiantes en discusiones de fondo que los mantenían interesados en el tema y los hacía participar a todos, sin favorecer a los amigos del líder.

Se crearon planes para asambleas de todo el centro para explorar la inclusión. Los temas incluían: la deficiencia y la discapacidad; intimidar y llamar por el nombre; el trabajo en equipo y la cooperación; respetar las diferencias individuales; aspectos de la empatía; el significado de comunidad, a nivel nacional e internacional; dar ayuda a otros que la necesitan. La directora se refirió a la asamblea sobre la deficiencia y la discapacidad como la primera vez que ella había reconocido su deficiencia directamente a los estudiantes y la había discutido con ellos.

Etapa 4

Implementación de los aspectos susceptibles de mejora



Esta cuarta etapa del *Index* implica implementar las prioridades del plan de mejora escolar y mantener su desarrollo. Las actividades de mejora requerirán investigaciones continuas dentro del centro, por lo que se convierte en una forma de investigación-acción. Los avances se mantienen a través de la motivación del trabajo colaborador y una buena comunicación y el fomento de un compromiso general para hacer que los centros sean más inclusivos para el profesorado y el alumnado. Los avances se observan, se evalúan según el criterio del plan de mejora escolar y se hacen informes de progreso cada medio trimestre. Esta etapa continuará su curso una vez que las prioridades formen parte de la planificación del centro.

Poner en práctica las prioridades

Poner en práctica las prioridades puede requerir un periodo de investigación en profundidad dirigida hacia la mejora. Esta mayor exploración puede ser guiada a través de los indicadores y las preguntas. Un par de ejemplos, basados en problemas reales en los centros, ilustran brevemente cómo los centros pueden trabajar con los materiales del *Index* para apoyar la investigación-acción.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Index*

“El *Index* ha demostrado ser un proceso útil que ayuda a la mejora escolar. Nos ayuda a clarificar nuestro pensamiento dándonos un proceso metodológico para llevar a cabo un análisis exhaustivo de nuestra situación actual.”

En un centro de secundaria, los docentes decidieron que la coordinación del apoyo era una prioridad en el centro. Se expresó la preocupación por las políticas de apoyo relacionadas con los indicadores comprendidos entre B.2.1. a B.2.6. Había problemas específicos sobre el modo en que se coordinaban los docentes de apoyo. No había ningún plan conjunto entre los docentes de apoyo del centro por un lado (profesorado de apoyo en general y aquellos otros dedicados específicamente a la enseñanza del inglés como segunda lengua), ni con el profesorado de apoyo que acudía al centro cada cierto

tiempo para ayudar al alumnado con problemas de conducta. Los docentes decidieron examinar en detalle la situación existente en el centro, trabajando juntos en las preguntas relacionadas con estos indicadores. Observaron sus prácticas recíprocamente durante seis semanas y a continuación, se reunieron para discutir sus observaciones y sus posibilidades de colaboración. Decidieron hablar con el alumnado que habían observado, sobre su experiencia de apoyo, para entender el apoyo desde su perspectiva. Completaron sus descubrimientos con una consulta general sobre las políticas de apoyo dentro del centro, dirigida por un docente con más experiencia encargado de cuestiones de innovación curricular.

Una centro de primaria recogió por parte del alumnado y de las familias, la evidencia de que la intimidación entre los alumnos era una preocupación específica del centro. El equipo de planificación escolar decidió usar las preguntas del indicador B.2.9. “La intimidación¹³ se reduce” para estructurar una exploración en detalle de las actitudes respecto a la intimidación, y las experiencias de intimidación. Se centraron, en particular, en las siguientes preguntas:

- ¿Hay una opinión compartida sobre qué constituye la intimidación, entre el profesorado, las familias, los miembros del Consejo Escolar y el alumnado?
- ¿Es el miedo a perder una amistad un tipo de intimidación?
- ¿Hay una clara declaración política sobre la intimidación, accesible a todos los miembros del Consejo Escolar, el profesorado, el alumnado, las familias, y otros miembros de la comunidad que presente con detalle qué comportamiento es aceptado y cuál no para el centro?
- ¿Hay un grupo de personas disponibles con los que los que el alumnado puedan discutir problemas sobre la intimidación, de forma que los alumnos se sientan apoyados?
- ¿Sabe el alumnado a quién acudir si sufre intimidación?
- ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?
- ¿Se ha reducido la intimidación?

Habiendo establecido la amplitud y la naturaleza de estas preocupaciones, comenzaron un trabajo de lenguaje sobre varios de temas que incluían la lectura, la discusión y la redacción sobre las amistades. Establecieron un foro donde el alumnado pudo aportar contribuciones a las estrategias para prevenir y reducir la intimidación. Se elaboró una nueva política escolar anti-intimidación, accesible a los idiomas del alumnado, que se hizo pública ampliamente. Un claro sistema para guardar registros de los incidentes de intimidación ayudó a identificar patrones de comportamiento en algunos estudiantes. El profesorado evaluó los cambios que tuvieron lugar a través de la repetición de la investigación y la discusión utilizando las preguntas del *Index*, con adiciones específicas del centro para tomar en cuenta los descubrimientos del trabajo realizado durante dos trimestres para reducir la intimidación.

Manteniendo el proceso de mejora

La mejora de relaciones de colaboración es un rasgo esencial del *Index*. El equipo de planificación debería ayudar a asegurar que los avances contribuyan a la participación del

¹³ Se refiere a las conductas de “bullying” y que entre nosotros se han denominado “maltrato entre iguales por abuso de poder”.

profesorado y de los otros involucrados en el centro, además de contribuir al aprendizaje y la participación del alumnado. El profesorado puede aprovecharse de la experiencia de los otros sectores, compartir tareas y brindar su apoyo mutuo.

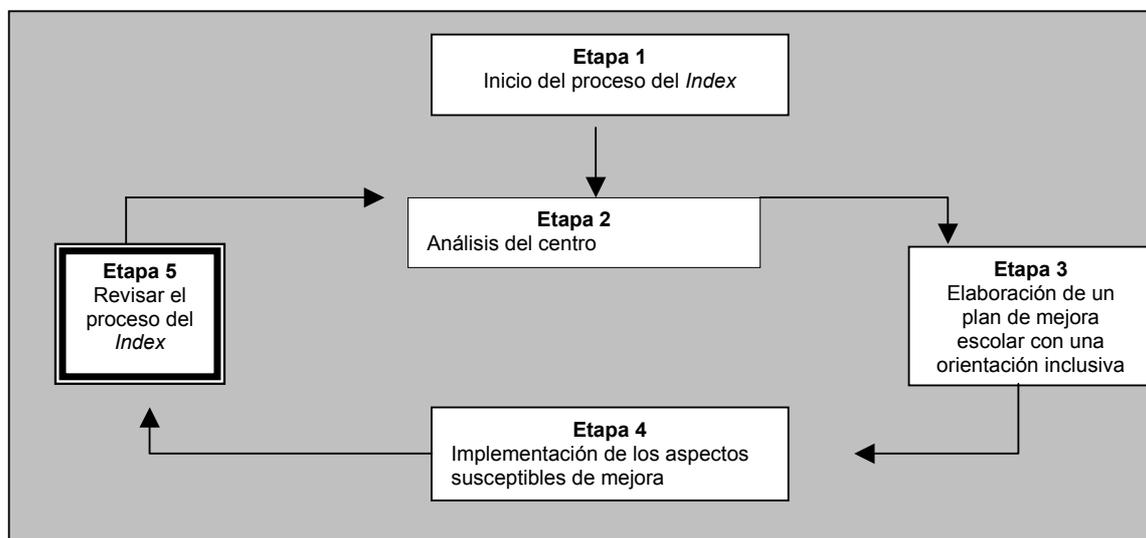
Puede que algunos miembros del profesorado, algunos estudiantes o padres no estén de acuerdo con alguna mejora específica dentro del centro. El equipo de planificación tendrá que motivar al profesorado a discutir sus diferencias de opinión y a utilizar la crítica constructiva como una forma de redefinir las mejoras para que se conviertan en relevantes para la mayor cantidad posible de personas del centro. El equipo de planificación debería asegurarse de que todos estén informados sobre el progreso en el plan de mejora escolar a través de, por ejemplo, asambleas, reuniones de profesorado, días de formación del profesorado, boletines, tutorías, actividades, consejos de alumnado, paneles de noticias y organizaciones comunitarias. Además de proporcionar información, la comunicación requiere escuchar a las personas y, en particular, a aquellas que tienen menos oportunidades para ser escuchadas.

Se debe mantener el compromiso de todas las personas involucradas a lo largo de la etapa de implementación. Mantener este compromiso general será esencial para proporcionar motivación para continuar el trabajo de mejora hacia una educación inclusiva. El proceso del *Index* conlleva un profundo examen crítico de las creencias de todos los miembros del centro. Ésta no es una actividad superficial, completada durante la exploración del centro en la etapa 2. Los miembros del equipo de planificación y otros necesitarán organizar actividades que, a lo largo de los años, creen una cultura más inclusiva. Esto, en parte, mantendrá la implicación del profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias en el cambio de las políticas y las prácticas dentro del centro.

Registro del progreso

El equipo de planificación debería garantizar la realización de un informe de progreso, hacia la mitad del trimestre, sobre las prioridades de mejora según el criterio establecido en la etapa 3. Durante la etapa 3, también se habrá asignado la persona responsable de cada avance. Cada persona del equipo de planificación que tenga un interés general en cada prioridad, tomará la responsabilidad de garantizar que el progreso está controlado y registrado y que se hacen las modificaciones de acuerdo a la consulta con el equipo y el profesorado involucrado. Las evaluaciones implicarán discusiones con el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, el examen de los documentos de políticas, y la observación de la práctica. El equipo podrá desear volver a consultar aquellos indicadores y preguntas que son instrumentales en la formulación de las prioridades de mejora.

Etapa 5 Revisar el proceso del *Index*



En esta quinta etapa del proceso de trabajo con el *Index*, los miembros del equipo de planificación revisan el progreso general de las mejoras identificadas como prioridades en la etapa 2 y puestas en práctica en la etapa 4. Se debe considerar también cualquier progreso mayor en la creación de culturas inclusivas, producción de políticas inclusivas y mejora de prácticas inclusivas como parte de una revisión del uso del *Index* en el apoyo al mejora escolar. Las dimensiones, los indicadores y las preguntas, al ser adaptadas a un centro específico, desempeñan un papel central en la exploración de la extensión de los cambios dentro del centro y en el comienzo de la formulación 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 de los criterios del plan de mejora escolar. Deberán volver a los indicadores y a las preguntas más relevantes que han surgido durante el curso de los cambios puestos en marcha. Empezarán a formarse una idea de cómo este trabajo debe realizarse en el siguiente año. El avance debe también 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 debe revisar el modo en que han utilizado el *Index*, incluyendo su rol en el proceso, y decidir cómo se pueden aprovechar al máximo los

materiales existentes para apoyar la mejora del centro en el futuro. Se debe considerar hasta que punto el *Index* ha ayudado al centro a adoptar un mayor compromiso con formas de trabajo más inclusivas.

El equipo de planificación necesitará reflexionar sobre la composición del grupo de coordinación del *Index* y su relación con las estructuras de planificación escolar. Evaluará si estaba bien preparado para realizar sus tareas; el modo en 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 prioridades; el modo en que se apoyaron a éstos. El amigo crítico debería ser de gran valor en este proceso, siempre que haya sido capaz de mantener una distancia crítica. No obstante, el éxito de este tipo de auto-evaluación requiere que todos los miembros del grupo deseen desafiar sus propias prácticas. El equipo de planificación debería considerar esta revisión del *Index* en relación con las preguntas del cuadro 11.

Cuadro 11 Revisión del trabajo con el *Index*

- ¿Cómo ha trabajado el grupo coordinador en términos de preparación de las tareas, la composición del grupo, el reparto de trabajo entre los miembros y la distribución del trabajo a desarrollar por otros?
- ¿Hasta qué punto ha habido un cambio en el compromiso hacia formas de trabajo más inclusivas en el centro?
- ¿Hasta qué punto han sido útiles las dimensiones del *Index* y sus seis secciones, en la estructuración del plan de mejora escolar?
- ¿Hasta qué punto han sido asimilados en la reflexión de las políticas y las prácticas del centro los conceptos claves del *Index*, tales como la inclusión, las barreras al aprendizaje y la participación, los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación y el apoyo para atención a la diversidad?
- ¿Hasta qué punto contribuyó el proceso de trabajo con el *Index* mismo a que haya formas de trabajo más inclusivas?
- ¿Hasta qué punto fue inclusivo el proceso de consulta y quién más podría contribuir en los años siguientes?
- ¿Hasta qué punto el proceso del *Index*, en general, y las dimensiones, los indicadores y las preguntas en particular, ayudaron a identificar las prioridades o los detalles de las prioridades que debían haber sido examinadas?
- ¿Hasta qué punto fueron apropiados los métodos utilizados para recopilar información y cómo se podrían mejorar?
- ¿Cómo se han mantenido las prioridades y cómo se debería mejorar este proceso?

Continuación del proceso del *Index*

En esta etapa final del proceso, el equipo de planificación revisa el modo en que el *Index* debe coordinarse y se prepara para iniciar un nuevo examen del centro, inspirándose en las dimensiones, los indicadores y las preguntas. A estas alturas, la mayoría del profesorado estará familiarizado con el *Index*. Se deberían explicar sus procesos al nuevo profesorado en el momento en que entren a formar parte del centro, como parte del programa de acogida. Entonces, esta quinta etapa del *Index* se transforma poco a poco en un regreso a la etapa 2 y la continuación del ciclo de planificación escolar.

Parte 3

Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas

Contenidos

Dimensiones y secciones

Indicadores

Indicadores y preguntas

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

Sección A.1 Construir comunidad

Sección A.2 Establecer valores inclusivos

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Sección B.1 Desarrollar una escuela para todos

Sección B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Sección C.1 Orquestar el aprendizaje

Sección C.2 Movilizar recursos

Parte 3

Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

SECCIÓN A.1 Construir comunidad

SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos

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

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

SECCIÓN B.1 Desarrollar una escuela para todos

SECCIÓN B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Esta dimensión se centra en asegurar la inclusión en la base misma del desarrollo del centro educativo, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera que los apoyos son esas actividades que aumentan la capacidad de un centro de responder a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en vez de desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras de la administración educativa.

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

SECCIÓN C.1 Orquestar el aprendizaje

SECCIÓN C.2 Movilizar recursos

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 alienten 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 “orquestar” el aprendizaje y la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Indicadores

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

- INDICADOR A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.
- A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.
- A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
- A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
- A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
- A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

A.2 Establecer valores inclusivos

- INDICADOR A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.
- A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.
- A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.
- A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".
- A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.
- A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Indicadores

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

- INDICADOR B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas
- B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.
- B.1.3. El centro intenta admitir a todos el alumnado de su localidad.
- B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

- INDICADOR B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.
- B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.
- B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
- B.2.4. El *Código de Prácticas** se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
- B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.
- B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.
- B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar.
- B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “*bullying*”.

* *Código de prácticas sobre la identificación y la evaluación de necesidades educativas especiales* (DfEE 1994)

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

- INDICADOR C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.
- C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.
- C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.
- C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
- C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes
- C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.

C.2 Mover recursos

- INDICADOR C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.
- C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

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

- i. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que la gente tiene con el centro educativo?
- ii. ¿Es el centro acogedor para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con deficiencias y los que están temporalmente?
- iii. ¿Es el centro acogedor para todas las familias y otros miembros de sus instituciones de la comunidad?
- iv. ¿Es la información sobre el centro accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna deficiencia (por ej. en braille, grabado en audio y video, en letras grandes, cuando sea necesario)?
- v. ¿Hay intérpretes de lengua de signos y de otras lenguas de origen disponibles cuando sean necesarios?
- vi. ¿En los documentos del centro, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos?
- vii. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?
- viii. ¿El centro tienen en cuenta las culturas locales y las colectivos de nueva inmigración a través de símbolos y exposiciones?
- ix. ¿Hay actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al profesorado?
- x. ¿El alumnado siente pertenencia a su clase o a su aula de tutoría?
- xi. ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo escolar y los miembros de la comunidad sienten pertenencia al centro?

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

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

- i. ¿ Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria?
- ii. ¿Se percibe en el centro que se valora por igual el trabajo colaborativo que el simplemente individual?
- iii. ¿Se fomenta en el centro el aprendizaje cooperativo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, aprendizaje recíproco...)?
- iv. ¿Se motivan activamente las relaciones de apoyo (grupo de apoyo o alumno tutor)?
- v. ¿ Los amigos se comparten entre el alumnado, en vez de competir por ellos?
- vi. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?
- vii. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar diferentes logros de distintos estudiantes?
- viii. ¿El alumnado entiende que se pueden esperar distintos grados de conformidad con las normas escolares por parte de distintos estudiantes?
- ix. ¿El alumnado aprecia los logros de otros cuyos puntos de partida en el aprendizaje es distinto al de ellos?
- x. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas justa y efectivamente?
- xi. ¿Pueden los estudiantes interferir por otros que sienten que han sido tratados injustamente?
- xii. ¿El alumnado puede sugerir al profesorado formas de ayuda o de adaptación del currículo para los compañeros con más necesidades de ayuda?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

INDICADOR A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.

- i. ¿El profesorado se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?
- ii. ¿Asiste todo el personal (profesorado y profesionales de apoyo) a las reuniones de claustro?
- iii. ¿Hay una amplia participación activa en la reuniones de claustro?
- iv. ¿Se implican todos los docentes y los auxiliares de aula en la planificación y la revisión del currículo?
- v. ¿El trabajo en equipo entre el profesorado es un modelo de colaboración para el alumnado?
- vi. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?
- vii. ¿El profesorado se siente cómodo para poder discutir problemas en su trabajo?
- viii. ¿Las reuniones de departamento o de nivel son productivas?
- ix. ¿Se motiva al profesorado sustituto para que esté involucrado activamente en la vida del centro?
- x. ¿Se implica a todo el profesorado en el planteamiento de prioridades para el plan de mejora escolar?
- xi. ¿Tiene el profesorado un sentimiento de apropiación del plan de mejora?

MÁS PREGUNTAS

-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

INDICADOR A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.

- i. ¿El profesorado se dirige hacia los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean llamarse o pronunciando correctamente su nombre?
- ii. ¿El alumnado trata a todo el profesorado y personal no docente con respeto, independientemente de su status?
- iii. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo debería mejorarse el centro?
- iv. ¿Las aportaciones del alumnado se utilizan para introducir mejoras en el centro?
- v. ¿Tienen los estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?
- vi. ¿El alumnado ayuda al personal cuando se lo piden?
- vii. ¿Existen espacios informales de contacto entre profesorado y alumnado?
- viii. ¿El profesorado y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?
- ix. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?
- x. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver sus dificultades?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

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

- i. ¿Se respetan mutuamente las familias y el profesorado?
- ii. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el profesorado?
- iii. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas escolares?
- iv. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de mejora del centro?
- v. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro?
- vi. ¿Se tienen en consideración los miedos que algunas familias tienen a reunirse con los docentes, y se toman medidas para ayudarles a superarlo?
- vii. ¿Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en el centro (desde apoyar en actividades puntuales hasta ayudar en el aula)?
- viii. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias pueden discutir el proceso de, y las preocupaciones sobre, sus hijos o hijas?
- ix. ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer al centro?
- x. ¿El profesorado valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos e hijas?
- xi. ¿El profesorado motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?
- xii. ¿Las familias tienen claro lo que pueden hacer para apoyar el aprendizaje de sus hijos o hijas en casa?
- xiii. ¿Todas las familias sienten que sus hijos o hijas son valorados por el centro?
- xiv. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en el centro?

MÁS PREGUNTAS



Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.

- i. ¿El profesorado y los miembros del consejo escolar se conocen mutuamente?
- ii. ¿Se invita a los miembros del consejo escolar a que contribuyan al trabajo del centro en cualquier momento?
- iii. ¿ Las habilidades y el conocimiento de los miembros del consejo escolar se valoran?
- iv. ¿ La composición del consejo escolar refleja los colectivos de nueva inmigración del centro?
- v. ¿Cada miembro del consejo escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?
- vi. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del consejo escolar sobre las políticas del centro?
- vii. ¿ Los miembros del consejo escolar y el profesorado están de acuerdo en lo que los miembros del consejo escolar pueden contribuir al centro?
- viii. ¿Los miembros del consejo escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?
- ix. ¿ Los miembros del consejo escolar comparten oportunidades de formación con el profesorado?
- x. ¿El profesorado y los miembros del consejo escolar comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales”?
- xi. ¿El profesorado y los miembros del consejo escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir comunidad

INDICADOR A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

- i. ¿El centro implica a las distintas instituciones de la comunidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...) en sus actividades?
- ii. ¿El centro está implicado en actividades de las instituciones de la comunidad?
- iii. ¿ Los miembros de las instituciones de la comunidad comparten recursos con el profesorado y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores...?
- iv. ¿Las instituciones de la comunidad participan en el centro de igual manera, independientemente de su clase social, su religión y su raza?
- v. ¿Se consideran todas las secciones de las instituciones de la comunidad como un recurso para el centro?
- vi. ¿El profesorado y los miembros del consejo escolar buscan las opiniones de los miembros de la comunidad sobre el centro?
- vii. ¿ Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la comunidad afectan las políticas del centro?
- viii. ¿Hay una opinión positiva del centro entre las instituciones de la comunidad?
- ix. ¿Los miembros adultos de los colectivos de nueva inmigración participan en actividades escolares de descubrimiento de las respectivas culturas?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADOR A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.

- i. ¿Todos el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?
- ii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?
- iii. ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?
- iv. ¿Se muestra al alumnado que puede aprender, si se lo propone, en cualquier área curricular?
- v. ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?
- vi. ¿Se valora el logro del alumnado con relación a sus propias posibilidades en vez de en comparación con el logro de los demás?
- vii. ¿El profesorado evita tener una visión de que los estudiantes tienen una habilidad fija basándose en sus logros del momento?
- viii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?
- ix. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?
- x. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje?
- xi. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?
- xii. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante a aquellos de un hermano o hermana?
- xiii. ¿Se evitan las comparaciones entre grupos-clase, transmitiendo que todo grupo tiene grandes posibilidades de éxito?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos.

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

- i. ¿Se considera la construcción de una comunidad escolar que apoye tan importante como el incremento del logro académico?
- ii. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como la motivación de la independencia o del trabajo individual?
- iii. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?
- iv. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema?
- v. ¿Se comparte un propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?
- vi. ¿El profesorado comparte el deseo de aceptar al alumnado de la localidad, independientemente de su contexto, su logro o su deficiencia?
- vii. ¿El profesorado ve la incorporación del alumnado con más necesidades de ayuda como una oportunidad de desarrollo profesional?
- viii. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inacabable de aumento de la participación en vez de como un estado de encontrarse dentro o fuera de la escuela?
- ix. ¿Se entiende la exclusión como un proceso que comienza en el aula y en el patio de recreo que puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?
- x. ¿Todos los miembros del centro toman responsabilidades para hacer que la enseñanza sea más inclusiva?
- xi. ¿El proyecto educativo de centro recoge claramente la voluntad inclusiva del centro?

MAS PREGUNTAS.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos.

INDICADOR A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.

- i. ¿Se tienen en cuenta y son vistas como positivas las diferencias en las estructuras familiares?
- ii. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para el centro, independientemente del status de su trabajo o si están o no empleados?
- iii. ¿La variedad de lenguas de origen y de contextos se ve como una contribución positiva para la vida escolar?
- iv. ¿Se considera que los distintos acentos y formas de hablar enriquecen la escuela y la sociedad?
- v. ¿Se valora al alumnado y profesorado con deficiencias como a aquellos sin deficiencias?
- vi. ¿Se valora al alumnado que tiene notas más bajas, como a los estudiantes con logros altos?
- vii. ¿Se ayuda al alumnado a entender que el profesorado y el centro valora el progreso personal de cada cual y que, por lo tanto, un compañero con peores resultados que él puede tener mejor nota?
- viii. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?
- ix. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletines de notas sean comprensibles para el alumnado y sus familias?
- x. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de los niños y de las niñas?
- xi. ¿La mayoría del alumnado de secundaria acredita la etapa?
- xii. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando que aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos.

INDICADOR A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.

- i. ¿Todo el alumnado, especialmente aquellos más necesitados de ayuda, tiene claro quien es su tutor?
- ii. La tutoría se utiliza para que el alumnado exprese, en un clima de confianza, sus preocupaciones personales?
- iii. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo?
- iv. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?
- v. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan?
- vi. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, en vez de con relación su rendimiento o nota?
- vii. ¿El profesorado se siente valorado y apoyado?
- viii. ¿Se reconocen y hay una reacción apropiada ante eventos significativos, como nacimientos, muertes y enfermedades?
- ix. ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de las ‘minorías étnicas’, tienen una cultura o culturas?
- x. ¿El alumnado y el profesorado pueden ser apoyados para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?
- xi. ¿Se acepta que el profesorado pueda expresar sentimientos personales negativos sobre los estudiantes en privado como una manera de superarlos?
- xii. ¿Además de la tutoría, hay espacios de tiempo donde el alumnado puede charlar con el profesorado sobre la materia o sobre aspectos personales?
- xiii. ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, duchas y armarios, en buenas condiciones?

xiv. ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en las duchas y en la natación?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos.

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

- i. ¿El profesorado entiende el potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?
- ii. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje pueden presentarse, potencialmente, a cualquiera y en cualquier momento?
- iii. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje aparecen en la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?
- iv. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje ocurren dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza del centro al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?
- v. ¿Se reconocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre la cultura del centro y la de la casa?
- vi. ¿El profesorado evita considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de los defectos o las deficiencias de los estudiantes?
- vii. ¿El profesorado evita utilizar etiquetas para el alumnado que han sido clasificado “con necesidades educativas especiales”?
- viii. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como “con necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela ordinaria?
- ix. ¿El profesorado evita comparar a los estudiantes ordinarios con los estudiantes con “necesidades especiales”?
- x. ¿Existe una preocupación por parte del profesorado por encontrar recursos y apoyos de todo tipo que le ayuden a orquestar el aprendizaje en el aula?
- xi. ¿El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito del alumnado?

MÁS PREGUNTAS.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos.

INDICADOR A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

- i. ¿El centro intenta disminuir toda discriminación institucional, con relación a la edad, la “raza”, la clase, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?
- ii. ¿El alumnado y el profesorado entienden los orígenes de la discriminación en la intolerancia hacia la diferencia?
- iii. ¿El profesorado y el alumnado entienden que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado del centro?
- iv. ¿Se pone atención a las presiones de exclusión puestas en los estudiantes de minorías étnicas?
- v. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de criterios y de grados de cumplimiento?
- vi. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo técnico (como mover mesas...)?
- vii. ¿El centro valora a las personas gays o lesbianas como opciones sexuales legítimas?
- viii. ¿El profesorado considera que la discapacidad se crea cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?
- ix. ¿El profesorado evita ver una deficiencia como la causa de las dificultades experimentadas en la escuela por los estudiantes con discapacidad?
- x. ¿El profesorado reconoce la limitada contribución que da el conocimiento de las deficiencias para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico?
- xi. ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?
- xii. ¿Intenta el personal contrarrestar las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión o que son luchadores heroicos contra la adversidad)?
- xiii. ¿Se entiende la exclusión de los estudiantes con deficiencias severas como el reflejo de las limitaciones de las actitudes y las políticas en vez de como dificultades prácticas?

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.1. *Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.*

- i. ¿En el momento de la elección, el equipo directivo presenta al claustro un programa de actuación concreto?
- ii. ¿Cuándo se configuran los equipos directivos se tiende a mantener el equilibrio de género?
- iii. ¿El profesorado que se incorpora al centro conoce previamente su PEC?
- iv. ¿Se apoya y se fomenta entre el profesorado la demanda de licencias de estudio que permitan conocer y aportar experiencias diferentes?
- v. ¿Se establecen programas de formación vinculados a necesidades del propio centro, con la participación de todo el claustro?
- vi. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes de mejora acordados?
- vii. ¿El profesorado del centro puede actuar tanto de profesor de aula como de apoyo, si es necesario?
- viii. ¿Hay una actitud favorable de buscar otros apoyos (estudiantes en prácticas, voluntarios,...), si es necesario?
- ix. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado de apoyo además de a los docentes de aula cuando no pueden asistir?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.

- i. ¿El centro reconoce las dificultades que el nuevo docente puede tener al establecerse en su nuevo puesto de trabajo en la que puede ser una nueva localidad?
- ii. ¿El profesorado con más experiencia evita que el nuevo profesorado se sienta como alguien externo, por ejemplo utilizando un “nosotros” que les excluya?
- iii. ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo profesorado?
- iv. ¿Cada nuevo docente tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en el centro?
- v. ¿El centro hace que el profesorado nuevo sienta que la experiencia y el conocimiento que ellos traen son valorados?
- vi. ¿Hay oportunidades para todo el profesorado para compartir su conocimiento y experiencia y que esto incluya las contribuciones del nuevo profesorado también?
- vii. ¿Se proporciona al nuevo profesorado la información básica que necesita sobre el centro?
- viii. ¿Se le pregunta al nuevo profesorado sobre la información adicional que necesita, y se le proporciona?
- ix. ¿Las observaciones del nuevo profesorado sobre el centro educativo son tenidas en cuenta y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

- i. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista al centro educativo, independientemente de sus características y necesidades educativas?
- ii. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo del centro?
- iii. ¿El centro acoge activamente al alumnado que transitoriamente reside en la localidad?
- iv. ¿Se motiva activamente al alumnado de la comunidad y a su familia, que está por el momento en escuelas especiales, para que asista al centro?
- v. ¿Hay evidencia de un aumento en la proporción del alumnado de la localidad que está incluido en el centro?
- vi. ¿Hay evidencia de un aumento de la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en el centro?
- vii. ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso?
- viii. ¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como un reto para la mejora del centro?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

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

- i. ¿Se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con deficiencias físicas, a la hora de hacer los edificios accesibles?
- ii. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de todos los aspectos de los edificios y las áreas del centro, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego, el comedor o cafetería y las exposiciones?
- iii. ¿Se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre la accesibilidad del centro?
- iv. ¿El acceso a las personas con discapacidad es parte del plan de mejora arquitectónica?
- v. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto al personal docente y no docente, a los miembros del consejo escolar, a la familia y a otros miembros de la comunidad, además de al alumnado con discapacidad?
- vi. ¿Se han tomado medidas para ir mejorando la accesibilidad al centro y a sus dependencias?
- vii. ¿El centro se preocupa por conocer las leyes antidiscriminación (por razones de discapacidad, de género,...) existentes y que pueden afectar al trabajo educativo?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

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

- i. ¿El centro tiene un programa de acogida para el alumnado?
- ii. ¿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?
- iii. ¿El programa toma en consideración las diferencias en cuanto la capacidad de comprensión y de manejo de la lengua de acogida?
- iv. ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y sobre el centro en concreto?
- v. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez en el centro?
- vi. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de pocas semanas?
- vii. ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez en el centro?
- viii. ¿El alumnado tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?
- ix. ¿Se han establecido programas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria, y entre Educación Primaria y Secundaria?
- x. ¿Cuándo el alumnado pasa de un centro a otro, el profesorado de cada centro colabora para suavizar el cambio?

MÁS PREGUNTAS

-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 Desarrollar una escuela para todos

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

- i. ¿El centro utiliza el orden alfabético del apellido para crear grupos-clase o utiliza otras formas más ricas y ajustadas?
- ii. ¿Se permite al alumnado, con ayuda del profesor, construir grupos naturales o de amistad para componer luego los grupos-clase?
- iii. ¿El criterio básico para construir los grupos-clase es la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses,...)?
- iv. ¿El centro intenta reducir al máximo la organización de grupos teniendo en cuenta solamente el nivel de logro o la capacidad?
- v. ¿Cuando se realizan agrupamientos flexibles o de nivel, hay planes para prevenir el descontento en los grupos más bajos?
- vi. ¿Cuando se realizan agrupamientos por niveles, se llevan a cabo disposiciones que den al alumnado la misma oportunidad para moverse entre grupos?
- vii. ¿Se reorganizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?
- viii. ¿El centro es consciente de la normativa educativa respecto a la no discriminación del alumnado que puede presentar dificultades de aprendizaje?
- ix. ¿El centro evita restringir el currículo (como no teniendo en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?
- x. ¿Cuando hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones reales?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

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

- i. ¿Se consideran todas las políticas de apoyo como parte de un plan general de mejora de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en todo el centro educativo?
- ii. ¿Hay una política de apoyo general explícita que está clara para los profesionales del centro y para aquellos que proporcionan apoyos externos al proceso de enseñanza-aprendizaje?
- iii. ¿Se dirigen las políticas de apoyo a la prevención de las dificultades de aprendizaje del alumnado?
- iv. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia/ autonomía?
- v. ¿Se fomentan las formas de apoyo ordinarias (que afectan al 100% del alumnado) frente a las específicas (dirigidas a un pequeño porcentaje) utilizando éstas sólo cuando las primeras no han funcionado?
- vi. ¿El retorno del alumnado al apoyo ordinario se hace tan pronto como es posible?
- vii. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y está dirigida por un miembro del claustro con experiencia?
- viii. ¿Las políticas de apoyo están guiadas por lo que es mejor para los alumnos en vez de, por el mantenimiento de *status quo* entre profesionales?
- ix. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras de aprendizaje y de participación es una responsabilidad de todos los miembros del claustro?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo a la diversidad

INDICADOR B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.

- i. ¿Las actividades de formación de los profesores del centro les ayudan a desempeñar un trabajo conjunto de forma más eficaz?
- ii. ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio de reflexiones posterior para apoyar a los docentes en la atención a la diversidad del alumnado?
- iii. ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar y analizar sus propias clases, para reflexionar sobre ellas desde el punto de vista de sus alumnos?
- iv. ¿Recibe formación el profesorado sobre la creación y la gestión de actividades de aprendizaje colaborativo?
- v. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que el personal del centro desarrolle de forma conjunta una colaboración más eficaz?
- vi. ¿Hay oportunidades para que el profesorado y los alumnos aprendan sobre la tutoría entre iguales (trabajo cooperativo en parejas de alumnos en la que el tutor aprende enseñando a su compañero y el tutorizado aprende por el apoyo personal y permanente del tutor)?
- vii. ¿Aprenden los docentes a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, vídeo, proyector de transparencias, ordenadores /Internet)?
- viii. ¿Analizan los profesores las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes a través del aumento de la participación de los alumnos en la programación de aula?
- ix. ¿Se proporcionan a todo el profesorado formación con respecto a la igualdad de oportunidades educativas de las personas con discapacidad?
- x. ¿El personal del centro educativo aprende a mediar en las situaciones de intimidación, incluyendo el racismo, el sexismo y la homofobia?
- xi. ¿El personal del centro y los miembros del consejo escolar se responsabilizan de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

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

- i. ¿Se intenta reducir la categorización de alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”?
- ii. ¿ El centro educativo denomina al coordinador del apoyo como coordinador de apoyo pedagógico o coordinador de inclusión, en vez de “coordinador de necesidades educativas especiales”?
- iii. ¿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?
- iv. ¿Se consideran los intentos de eliminar las barreras de aprendizaje y de participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes?
- v. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos que lo necesitan en vez de un suplemento especial a su educación?
- vi. ¿Los detalles de las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para estos y sus padres o tutores y están incluidos en los folletos informativos del centro?
- vii. ¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación?
- viii. ¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y por tanto, a la reducción de la exclusión?
- ix. ¿Se está reduciendo la práctica de enviar a los alumnos fuera de su grupo-aula (clase) para recibir apoyo pedagógico fuera de ella?
- x. ¿El profesorado de apoyo se incorpora al aula, en lugar de “retirar” de ella a determinado alumno o alumnos?

MÁS PREGUNTAS.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.4. El “Código de prácticas” se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

- i. ¿El “Código de prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico” está integrado dentro de la política general del centro sobre inclusión?
- ii. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a fomentar un apoyo psicopedagógico en vez de a categorizar al alumnado?
- iii. ¿Los apoyos para responder a la diversidad son considerados como una alternativa a los usuales apoyos individuales puestos en marcha tras categorizar a un alumnos como con n.e.e ?
- iv. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación de una enseñanza inclusiva?
- v. ¿Los profesionales del centro explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?
- vi. ¿Entienden los servicios de apoyo externo su rol de fomentar y apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes?
- vii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I.), se centran en proporcionar el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común?
- viii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I.), sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?
- ix. ¿Los informes de evaluación psicopedagógica y los dictámenes sobre “necesidades educativas especiales” se centran en los “puntos fuertes” de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de concentrarse en identificar las deficiencias de aquellos?
- x. ¿Los informes de evaluación psicopedagógica y los dictámenes sobre “alumnos necesidades educativas especiales” especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridos para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes?
- xi. ¿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?
- xii. ¿La A.C.I. son revisadas periódicamente con la intención de incorporar al alumnado al currículo general tan pronto como sea posible?.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano¹⁴ como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

- i. ¿Se considera que el apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal del centro educativo?
- ii. ¿Se dirige el apoyo a identificar y reducir las barreras al aprendizaje y la participación de estos alumnos, en vez de clasificarles en categorías del tipo “con dificultad en una segunda lengua” o “con dificultades de aprendizaje”?
- iii. ¿Se mantienen expectativas altas de logro para todos los estudiantes que aprenden o han aprendido castellano como segunda lengua?
- iv. ¿Se dispone de intérpretes de Lengua de Signos y otras lenguas maternas para apoyar a todos los alumnos que lo necesiten?
- v. ¿Se tiene en cuenta el efecto que produce el cambio de país y de cultura como una posible barrera al aprendizaje y la participación?
- vi. ¿El centro educativo cuenta con alguien que comparta el contexto cultural de los alumnos para enseñarles y apoyarles?
- vii. ¿El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua supone una oportunidad para la reflexión de los docentes sobre los modos de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todos los alumnos?
- viii. ¿El apoyo que reciben los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua, implica que se consideran las barreras existentes para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, del currículo y de la organización escolar?
- ix. ¿Se organizan actividades adicionales de aprendizaje del castellano al alumnado inmigrante que lo necesita?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

¹⁴ En la versión original en vez de castellano, es inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para la atención a la diversidad

INDICADOR B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.

- i. ¿Se considera la mejora del aprendizaje y la participación de los estudiantes como el primer objetivo de los profesionales que prestan apoyo psicopedagógico individualizado?
- ii. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y la interacción con los demás?
- iii. ¿Las estrategias de orientación psicopedagógica empleadas son una oportunidad para la reflexión acerca de los modelos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?
- iv. ¿Se preocupan los responsables del apoyo psicopedagógico de las barreras al aprendizaje y a la participación en las políticas y las culturas del centro educativo además de en las prácticas?
- v. ¿Se forma a el profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento y la indisciplina del alumnado los conflictos y conductas disruptivas de los alumnos?
- vi. ¿Intenta el centro educativo mejorar los sentimientos de valoración de aquellos con baja autoestima?
- vii. ¿Se utiliza la información que proporcionan la familia de los alumnos para resolver el descontento y la indisciplina que estos alumnos puedan generar?
- viii. ¿Contribuyen todos los estudiantes a superar el descontento y la indisciplina de los estudiantes en el centro educativo?
- ix. ¿Los apoyos que se proporcionan a los alumnos en situación de tutela motivan a estos a conseguir logros educativos y a su continuidad en los estudios?
- x. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos en situación de tutela se orienta hacia la creación de vínculos entre el centro educativo y los educadores de las residencias u hogares?
- xi. ¿Tratan las políticas de apoyo emocional y psicológico el bienestar de los alumnos con graves dificultades emocionales y conductuales?
- xii. ¿Se toman medidas para evaluar y responder a la usual tendencia que pone de manifiesto que los varones tienen logros más bajos y exhiben más problemas de conducta que las mujeres?

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina

- i. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede ser interrumpido por el apoyo y la intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?
- ii. ¿Hay reuniones, implicando al profesorado, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, para intentar hacer frente a los problemas de forma flexible antes de que se empeoren?
- iii. ¿Se tiene en cuenta las relaciones que existen entre la baja autoestima de los alumnos y la insatisfacción de éstos, con los problemas de conducta y la exclusión disciplinaria?
- iv. ¿Las respuestas del centro educativo orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionados con la educación y la rehabilitación, en vez de con el castigo?
- v. ¿Se ha previsto un sistema de hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)?
- vi. ¿En caso grave, se contempla la posibilidad de que el alumno y su familia deban pedir disculpas al consejo escolar?
- vii. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?
- viii. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?
- ix. ¿Los miembros del claustro comparten el objetivo de reducir las expulsiones temporales o permanentes, formales e informales?
- x. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?
- xi. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales?
- xii. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al consejo escolar?
- xiii. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales?

MÁS PREGUNTAS.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar

- i. ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia a clase, incluyendo las actitudes de los alumnos y las de sus familias?
- ii. ¿Evita el centro educativo utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como razón de expulsión?
- iii. ¿Se reconocen las relaciones entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato entre iguales y el aislamiento social?
- iv. ¿Responde el centro educativo a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva, no discriminatoria, para las chicas?
- v. ¿Responde el centro activamente a los estudiantes que han sufrido la muerte de un familiar, una enfermedad crónica o una ausencia larga de tal manera que se alivie su participación en el centro educativo?
- vi. ¿Hay registros claros de los permisos prolongados que se hayan negociado con las autoridades educativas para determinados alumnos?
- vii. ¿Hay guías para integrar dentro del currículo las experiencias de los que se ausentan en periodos prolongados del centro educativo?
- viii. ¿Hay un plan para mejorar la cooperación entre el profesorado y los padres con respecto a las ausencias injustificadas?
- ix. ¿Hay una estrategia coordinada entre el centro educativo y otros servicios externos con responsabilidades en esta cuestión?
- x. ¿Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos de éstas?
- xi. ¿Se guarda un registro de ausencias diarias en cada materia?
- xii. ¿Se utiliza los registros de las ausencias diarias como un recurso para investigar las relaciones entre el profesor y los alumnos, así como con la materia que imparte?
- xiii. ¿Los datos recopilados por el centro educativo muestran un reflejo exacto de las ausencias “reales”?
- xiv. ¿Las ausencias desautorizadas de los estudiantes están aumentando o disminuyendo?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o bullying

- i. ¿ El profesorado, los padres, los miembros del consejo escolar y los alumnos tienen una opinión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder entre iguales, la intimidación, o “bullying”?
- ii. ¿Se considera la intimidación como un derivado potencial de todas las relaciones de poder?
- iii. ¿Se considera que la intimidación tiene que ver tanto con el maltrato verbal y emocional como con la violencia física?
- iv. ¿El miedo a perder una amistad es entendido como una causa para que se produzca intimidación?
- v. ¿Se considera que la intimidación puede ocurrir en el centro educativo no sólo entre los alumnos sino entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres ?
- vi. ¿Se consideran los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad, como formas de intimidación?
- vii. ¿Existe un documento del centro sobre la intimidación, que sea accesible a todos los miembros del consejo escolar; el personal, los estudiantes, los padres, y otros miembros de la comunidad, que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no?
- viii. ¿Hay personas disponibles, hombres y mujeres, con las cuales los chicos y las chicas pueden discutir sus preocupaciones sobre las situaciones de abuso de poder entre iguales y, en su caso, recibir apoyo ?
- ix. ¿Saben los estudiantes a quién acudir si sufren intimidación?
- x. ¿Hay personas dentro y fuera del centro educativo a la que el personal puede acudir si están siendo intimidados?
- xi. ¿Se involucra a los estudiantes en la creación de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?
- xii. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?
- xiii. ¿Se ha reducido la intimidación?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

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

- i. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo?
- ii. ¿Se elaboran las unidades didáctica y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?
- iii. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos?
- iv. ¿Reflejan las clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?
- v. ¿ Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos?
- vi. ¿Son claros para el alumnado los objetivos pedagógicos de las actividades?
- vii. ¿Se apela al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?
- viii. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?
- ix. ¿Comienzan algunas veces las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?
- x. ¿Está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica?
- xi. ¿Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?
- xii. ¿Permite el currículo que se aprendan distintas asignaturas de distintas formas, por ejemplo, la alfabetización intensiva o los cursos de lenguas extranjeras?
- xiii. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.

- i. ¿ Se presta atención específica a la adecuación del lenguaje oral y escrito?
- ii. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos encuentran fuera del centro educativo?
- iii. ¿Se explica y se practica con el vocabulario técnico que aparecerá en la unidad didáctica?
- iv. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos y las experiencias de todos los alumnos?
- v. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros?
- vi. ¿Hay oportunidades para los estudiantes que están aprendiendo *castellano*² como una segunda lengua para que hablen y escriban en su lengua materna?
- vii. ¿Se motiva a los estudiantes que están aprendiendo *castellano* como segunda lengua a que desarrollen habilidades de traducción de la lengua materna al *castellano*?
- viii. ¿Pueden los estudiantes participar en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, en la ropa apropiada según sus creencias religiosas?
- ix. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte, o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus creencias religiosas?
- x. ¿Reconoce el profesorado el esfuerzo físico que algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas emplean para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?
- xi. ¿Reconoce el profesorado el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer en los labios o utilizar ayudas visuales?
- xii. ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en el trabajo práctico?

xiii. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en educación física?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje.

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

- i. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?
- ii. ¿Se proporcionan oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su contexto, etnia, discapacidad o género?
- iii. ¿Evita el profesorado el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios y por ello, actúan como modelos positivos para sus alumnos?
- iv. ¿Demuestran el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases
- v. ¿Se consideran las diferentes lenguas familiares del alumnado como una riqueza cultural?
- vi. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?
- vii. ¿Se procura desde el currículo desarrollar un entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?
- viii. ¿Se enseña a los estudiantes sobre las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?
- ix. ¿Tienen todos los estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?
- x. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos...)?
- xi. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?
- xii. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

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

- i. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
- ii. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?
- iii. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?
- iv. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza, y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?
- v. ¿Se considera suficiente el apoyo y el “andamiaje” utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje ,a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?
- vi. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que ellos/as puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?
- vii. ¿Se enseña a los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?
- viii. ¿Son capaces los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?
- ix. ¿Se enseña a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?
- x. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?
- xi. ¿Se motiva a los estudiantes a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido?
- xii. ¿Se enseña a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o la de sus compañeros?
- xiii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?
- xiv. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?
- xv. ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico para los compañeros?

xvi. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?

xvii. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículum?

xviii. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.

- i. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es una tarea habitual de la actividad del aula?
- ii. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?
- iii. ¿Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?
- iv. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzzle, enseñanza recíproca...)?
- v. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?
- vi. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?
- vii. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?
- viii. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo?
- ix. Cuando otros compañeros/as de la clase están enfrentados, ¿los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?
- x. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores?
- xi. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?
- xii. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?
- xiii. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?
- xiv. ¿Sabe el alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

- i. ¿Reflejan los informes de evaluación los logros de los estudiantes en todas sus habilidades y conocimientos, como las lenguas conocidas, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?
- ii. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacionales) de manera formativa para que mejore el aprendizaje de los estudiantes del centro?
- iii. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?
- iv. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?
- v. ¿Entienden los estudiantes por qué están siendo evaluados?
- vi. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?
- vii. ¿Se potencia la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje?
- viii. ¿Pueden los estudiantes marcarse metas claras para su futuro aprendizaje?
- ix. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de minorías étnicas, estudiantes con discapacidad), por si se pueden detectar y abordar dificultades específicas?
- x. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas?
- xi. ¿El alumnado sabe que se valora su progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?
- xii. ¿Las notas de trabajo en equipo son utilizadas para valorar también el progreso individual del alumnado?
- xiii. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?
- xiv. ¿La mayoría del alumnado acredita positivamente la enseñanza obligatoria?

MÁS PREGUNTAS

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

- i. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?
- ii. ¿El profesorado se ayuda entre ellos a infundir respeto sin llegar a enfadarse?
- iii. ¿El profesorado comparte y aúna conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?
- iv. ¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula?
- v. ¿Se involucra a los estudiantes a que ayuden a resolver las dificultades del aula?
- vi. ¿Se debate y se consensúa con el alumnado las normas de comportamiento del aula?
- vii. ¿Se consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar el clima social del aula?
- viii. ¿Se consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar la atención en el aprendizaje?
- ix. Si hay más de un adulto en el aula, ¿comparten las responsabilidades para que el manejo de las clases sea fluido?
- x. ¿Hay procedimientos claros, entendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?
- xi. ¿Reconoce todo el profesorado que sería injusto que no prestaran atención por igual a varones y mujeres?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

- i. ¿Comparten los docentes la planificación de las programaciones de aula y de las tareas o “deberes” para casa?
- ii. ¿Participan los profesores en actividades de enseñanza compartida?
- iii. ¿Se ha dispuesto de un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?
- iv. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?
- v. ¿Están abiertos/as los docentes a los comentarios de otros colegas en relación con cuestiones como, por ejemplo, la claridad del lenguaje de instrucción o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?
- vi. ¿Modifica el profesorado su docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus colegas?
- vii. ¿Comparten los docentes de aula y los docentes de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?
- viii. ¿Proporcionan los docentes y el resto de profesores y profesoras que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?
- ix. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación?
- x. ¿El profesorado que trabaja en colaboración, comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- i. ¿Cumple el profesorado tutor y los especialistas con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?
- ii. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todos los estudiantes durante las clases?
- iii. ¿Los profesores y profesoras prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género o del origen étnico?
- iv. ¿ Sienten todos los estudiantes que son tratados de manera justa?
- v. ¿Intenta el profesorado ponerse en el punto de vista de los estudiantes respecto al aprendizaje y al apoyo?
- vi. ¿El profesorado de apoyo, se preocupa por aumentar la participación de todos los estudiantes?
- vii. ¿Los profesores tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?
- viii. ¿Buscan alternativas los profesores al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación de las unidades didácticas y de los recursos, o con el uso de la enseñanza en grupos?
- ix. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en prácticas...) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para todos los estudiantes?
- x. ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- i. ¿Se involucra al profesorado de apoyo en la programación de aula y en su oportuna revisión?
- ii. ¿Se asigna a los profesores y profesoras de apoyo un área curricular o un nivel en vez de unos estudiantes específicos?
- iii. ¿Se preocupan los profesores de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes?
- iv. ¿ Los profesores que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más autónomos posible de su apoyo directo?
- v. ¿Facilita este profesorado el que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?
- vi. ¿ Tienen cuidado los profesores de apoyo de evitar inmiscuirse en las relaciones de los jóvenes con sus iguales?
- vii. ¿ Tiene el profesorado de apoyo una descripción clara y precisa respecto a las funciones y tareas que debe realizar?
- viii. ¿ Se solicita la opinión del profesorado de apoyo sobre la naturaleza de las funciones de su puesto de trabajo que debe realizar?
- ix. ¿ El centro dispone de unas directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.

- i. ¿Tienen siempre los deberes un objetivo pedagógico claro?
- ii. ¿Se relacionan los deberes para casa con las capacidades y los conocimientos de todos los estudiantes?
- iii. ¿Se da la oportunidad de presentar los deberes para casa de distintas maneras?
- iv. ¿Los deberes para casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?
- v. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar los deberes para casa que deben realizar los estudiantes para que éstos sean útiles?
- vi. ¿Se brindan a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de los deberes para casa antes de finalizar las clases?
- vii. ¿Se modifican las tareas para casa si las opiniones de los alumnos expresan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?
- viii. ¿Se brindan oportunidades de hacer los deberes para casa dentro del centro educativo, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?
- ix. ¿Se integran los deberes para casa dentro de la programación para el trimestre/curso?
- x. ¿Los deberes para casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?
- xi. ¿Aquellos que ponen deberes para casa se aseguran que se puedan completar sin ayuda de los padres/tutores?
- xii. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus deberes?
- xiii. ¿Los estudiantes pueden elegir tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?
- xiv. ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?
- xv. ¿Se promueven los deberes en equipo?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje.

INDICADOR C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.

- i. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares para que atraigan el interés de todos los estudiantes?
- ii. ¿Se dispone de transporte que permita a los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o que tienen una movilidad reducida, para que puedan participar en las actividades extraescolares?
- iii. ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen en música, teatro y actividades físicas?
- iv. ¿ Hay oportunidades para que los niños o las niñas participen indistintamente en actividades en las que suele predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática..?
- v. ¿Hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos, etc.?
- vi. ¿Se disuade a determinados grupos para que no monopolicen el área de juego (por ejemplo, a los que les gusta jugar al fútbol)?
- vii. ¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a chicos y chicas con distintos grados de habilidad?
- viii. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar a sus clases en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes del centro?
- ix. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar al centro reflejan la diversidad de los estudiantes del mismo?
- x. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes del centro, independientemente de su rendimiento académico o de que pudieran tener una discapacidad, por ejemplo.?
- xi. ¿Se da a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades fuera del centro educativo?
- xii. ¿Se brindan a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales?
- xiii. ¿Los juegos y las actividades de educación física fomentan el deporte y las aptitudes físicas de todos?
- xiv. ¿Las jornadas deportivas incluyen actividades en las que todos puedan participar, independientemente de su nivel de capacidad?

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos.

INDICADOR C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

- i. ¿En el centro los recursos son distribuidos de una manera abierta y equitativa?
- ii. ¿Está claro cómo se asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?
- iii. ¿Los recursos se centran en el fomento del aprendizaje autónomo?
- iv. ¿El profesorado es consciente de los recursos asignados al centro para apoyar al alumnado clasificado “con necesidades educativas especiales”?
- v. ¿Los recursos para responder a “las necesidades educativas especiales”, se utilizan para aumentar la capacidad del centro de atender a la diversidad?
- vi. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación del alumnado?
- vii. ¿El profesorado revisa el uso de los recursos regularmente, para que puedan usarse de manera flexible para responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?

MÁS PREGUNTAS



Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos.

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

- i. ¿Hay un registro regularmente actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje?

Esto puede incluir:

- | | |
|---|--|
| - Museos y archivos locales. | - Centros e instalaciones deportivas. |
| - Galerías de arte. | - Parques. |
| - Centros locales religiosos. | - Diputación. |
| - Representantes de los grupos comunitarios y Asociaciones. | - Políticos. |
| - Ayuntamiento. | - Líderes de minorías étnicas. |
| - Autoridades de la Comunidad Autónoma. | - Sindicatos. |
| - Empresas locales. | - Asociación de asesoría ciudadana. |
| - Hospitales. | - Bibliotecas. |
| - Asilos y residencias de ancianos. | - Granjas urbanas y rurales. |
| - Servicio de policía. | - Departamentos del patrimonio y de edificios antiguos. |
| - Servicio de bomberos. | - Estaciones de trenes, aeropuertos, y servicios de autobuses. |
| - Asociaciones de voluntarios. | - Centros de estudio. |
| - Otros. | - Otros colegios y universidades. |

- ii. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al Proyecto Educativo del centro?

- iii. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?

- iv. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)?

- v. ¿En el centro se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo del alumnado?

- vi. ¿Las personas que trabajan en la zona actúan como tutores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades?

- vii. ¿Se pide al alumnado que aporte materiales útiles para la actividad de clase?

MÁS PREGUNTAS



Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos.

INDICADOR C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.

- i. ¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje, no sólo aquellos derivados de su cargo laboral?
- ii. ¿Se motiva al profesorado a desarrollar sus conocimientos y sus habilidades?
- iii. ¿La variedad de lenguas habladas por el profesorado se utilizan como un recurso para el alumnado?
- iv. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrecen su ayuda a los demás?
- v. ¿Se tienen en cuenta las distintas culturas y experiencias previas del profesorado en el desarrollo curricular y en la enseñanza?
- vi. ¿El profesorado tiene oportunidades formales e informales para resolver preocupaciones con respecto al alumnado haciendo uso de la experiencia de cada uno de los demás?
- vii. ¿Se permite al profesorado cuestionar las percepciones de los demás en relación a los orígenes de las dificultades del alumnado?
- viii. ¿En el centro hay un clima que posibilite proponer alternativas al resto de profesorado en relación a las preocupaciones respecto al alumnado?
- ix. ¿El profesorado del centro aprende de la práctica docente y de la experiencia del profesorado de otros centros educativos?
- x. ¿El profesorado de los centros de educación especial de la zona, si los hay, participa con el profesorado de los centros ordinarios en el intercambio de experiencias?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos.

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

- i. ¿Se motiva al alumnado a que aúne su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre historias familiares?
- ii. ¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?
- iii. ¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace tutoría algunas veces a aquellos con menos?
- iv. ¿Se brindan oportunidades al alumnado de distinta edad a que se apoyen entre ellos?
- v. ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?
- vi. ¿Se hace consciente al alumnado tutor que a través de enseñar también se aprende?
- vii. ¿Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad?
- viii. ¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utilizan como un recurso lingüístico rico para el trabajo de lenguaje?
- ix. ¿Los estudiantes que han sobrellevado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?
- x. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso físico a una parte de un edificio o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?
- xi. ¿De entrada, el criterio utilizado para componer los grupos es el principio de máxima heterogeneidad?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos.

INDICADOR C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

- i. ¿El profesorado genera de una manera compartida recursos “reciclables” para apoyar el aprendizaje?
- ii. ¿Todo el profesorado conoce los recursos disponibles para apoyar sus clases?
- iii. ¿Se ha enseñado al alumnado a conocer y utilizar la biblioteca para que finalmente pueda utilizarla de manera autónoma?
- iv. ¿Hay una preocupación para ir mejorando la biblioteca como un recurso de aprendizaje para todos?
- v. ¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no-ficción de buena calidad para todo el alumnado, incluyendo una variedad de lenguas utilizadas por ellos, y Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencias visuales?
- vi. ¿Existe un espacio multimedia bien organizado?
- vii. ¿Los ordenadores se integran en la enseñanza a través del currículo?
- viii. ¿Existe un sistema para el uso eficaz de programas de televisión educativos dentro del currículo?
- ix. ¿El profesorado utiliza eficientemente el correo electrónico e Internet para apoyar la enseñanza y el aprendizaje?
- x. ¿Se da a todo el alumnado las oportunidades para comunicarse con otros por escrito, por teléfono y por correo electrónico?
- xi. ¿El alumnado utiliza eficientemente Internet como ayuda para su trabajo en el centro y sus deberes en casa?
- xii. ¿Se utilizan casetes para apoyar el trabajo oral a través del currículo?
- xiii. ¿Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, cuando están disponibles, por ejemplo, programas de reconocimiento de voz, como un recurso de apoyo para el alumnado que tiene dificultades extremas en la escritura?
- xiv. ¿Se utilizan las fichas de trabajo solamente cuando son claramente entendidas por el alumnado y cuando fomentan su aprendizaje autónomo?
- xv. ¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con deficiencias, por ejemplo, en letras grandes o Braille?

Parte 4

Cuestionarios, Equidad en la Educación de las Personas con Discapacidad y Bibliografía

Contenidos

Prioridades de mejora – hoja resumen

Cuestionario de indicadores

Cuestionario de indicadores adaptados para el alumnado y la familia

Cuestionario de la escuela de *Sleaward*

Cuestionario “Mi instituto”

Cuestionario para la familia

Cuestionario “Mi colegio”

Equidad en la educación de las personas con discapacidad. Formación para la Inclusión

Bibliografía

Prioridades de mejora

Hoja resumen

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

- Docente Profesorado de apoyo Otro miembro del personal
- Alumnado Familia Consejo escolar
- Otros (especificar)

Anote una o dos prioridades en cualquiera de las áreas que usted crea que es necesario mejorar en su centro. Estas prioridades pueden encontrarse relacionadas con uno o varios indicadores, una pregunta o varias o un aspecto no cubierto en los materiales del *Índice*. Debería tener en cuenta las implicaciones que una recomendación respecto a una dimensión puede tener en los cambios de otras dimensiones.

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

Construir comunidad *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Establecer valores inclusivos *Indicadores/preguntas/otros temas:*

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Desarrollar una escuela para todos *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Organizar el apoyo para atender a la diversidad *Indicadores/preguntas/otros temas:*

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Orquestar el aprendizaje *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Movilizar recursos *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Cuestionario 1

Cuestionario de indicadores

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

- Docente Profesorado de apoyo Otro miembro del personal
 Alumnado Familia Consejo escolar
 Otros (especificar)

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

| | Comple- tamente de acuerdo | De acuerdo | En desacuer- do | Necesito más informa- ción |
|---|-------------------------------------|---------------|-----------------------|-------------------------------------|
| A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido. | | | | |
| A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros. | | | | |
| A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos. | | | | |
| A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto. | | | | |
| A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias. | | | | |
| A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos. | | | | |
| A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro. | | | | |
| A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado. | | | | |
| A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión. | | | | |
| A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante. | | | | |
| A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol". | | | | |
| A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro. | | | | |
| A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias. | | | | |

| | | | | |
|--|-------------------------------------|---------------|----------------------|-------------------------------------|
| B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas | | | | |
| B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro. | | | | |
| B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad. | | | | |
| B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos. | | | | |
| B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse. | | | | |
| B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado. | | | | |
| B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo. | | | | |
| B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado. | | | | |
| | Comple- tamente de acuerdo | De acuerdo | En desacuer do | Necesito más informa- ción |
| B.2.3. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión. | | | | |
| B.2.4. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado. | | | | |
| B.2.5. El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico. | | | | |
| B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico. | | | | |
| B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplinaria. | | | | |
| B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia. | | | | |
| B.2.9. Se ha reducido la intimidación. | | | | |
| C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado. | | | | |
| C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado. | | | | |
| C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias. | | | | |
| C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| C.1.5. El alumnado aprenden de manera colaborativa. | | | | |
| C.1.6. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado. | | | | |
| C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo. | | | | |
| C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración. | | | | |
| C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. | | | | |
| C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. | | | | |
| C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos. | | | | |
| C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares. | | | | |
| C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión. | | | | |
| C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad. | | | | |
| C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente. | | | | |
| C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. | | | | |
| C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación. | | | | |

Prioridades a mejorar

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Cuestionario 2

Indicadores adaptados para la inclusión
(alumnado y familia)

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

| | Comple- tamente de acuerdo | De acuerdo | En desacuer- do | Necesito más informa- ción |
|--|-------------------------------------|---------------|-----------------------|-------------------------------------|
| A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido. | | | | |
| A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros. | | | | |
| A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos. | | | | |
| A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto. | | | | |
| A.1.5. La familia se siente implicada en el centro. | | | | |
| A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos. | | | | |
| A.1.7. El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros. | | | | |
| A.2.1. El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa. | | | | |
| A.2.3. El profesorado piensan que todo el alumnado es igual de importante. | | | | |
| B.1.4. El centro hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos. | | | | |
| B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse. | | | | |
| B.1.6. El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje. | | | | |
| B.2.7. Se han reducido las expulsiones por indisciplina. | | | | |
| B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia. | | | | |
| B.2.9. Se ha reducido la intimidación. | | | | |
| C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado. | | | | |
| C.1.3. Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio. | | | | |
| C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje. | | | | |
| C.1.5. El alumnado aprende de manera colaborativa. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo. | | | | |
| C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. | | | | |
| C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. | | | | |
| C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos. | | | | |
| C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares. | | | | |

Continúa

Questionario 2

Señale los tres cambios que le gustaría ver en el centro

1 _____

2 _____

3 _____

Cuestionario 3

Lo que pienso del centro *Sleaward*

Estoy en el grupo _____

Soy hombre

Soy mujer

Por favor, ponga una cruz.

| | Comple- tamente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo |
|--|-------------------------------------|------------|------------------|
| 1. Creo que éste es un buen centro. | | | |
| 2. Este centro es el mejor del área. | | | |
| 3. Mi familia piensa que éste es un buen centro. | | | |
| 4. Me gustaría que hubiera el mismo número de niños y niñas en este centro. | | | |
| 5. Me gustaría que hubiera una mayor mezcla de alumnos de diferentes orígenes. | | | |
| 6. Me gustaría estudiar árabe. | | | |
| 7. Siento que hay un conflicto entre la vida en casa y en el centro. | | | |
| 8. Creo que los alumnos deberían poder conversar en árabe en clase. | | | |
| 9. Algunas veces los alumnos se dicen cosas entre ellos en árabe en la clase para que no les entienda el profesor. | | | |
| 10. Creo que la organización para las duchas en educación física es satisfactoria. | | | |
| 11. Creo que el estado de los baños en este centro es satisfactorio. | | | |
| 12. Me sería más útil si hubiera un armario donde pudiera dejar mis cosas. | | | |
| 13. Me siento incómodo/a en algunas clases debido a mis creencias religiosas. | | | |
| 14. Me preocupa meterme en problemas con las bandas (pandillas). | | | |
| 15. Los niños y las niñas se tratan con respeto en este centro. | | | |
| 16. Es más fácil mezclarse con alumnos del otro sexo dentro que fuera del centro. | | | |
| 17. Se trata al alumnado con discapacidad con respeto en este centro. | | | |
| 18. No se trata a nadie mal en este centro debido al color de su piel. | | | |

| | | | |
|--|--------------------------|------------|---------------|
| 19. Me puedo mezclar con estudiantes dentro del centro que no viven en la zona. | | | |
| 20. Me puedo mezclar con estudiantes de fuera del centro que no vienen de mi zona. | | | |
| 21. Siento que se respeta mi religión en este centro. | | | |
| 22. Siento que mi familia podría desaprobarme con quién me mezclo en la escuela. | | | |
| 23. No se trata mal a nadie por la procedencia de su familia. | | | |
| 24. Me he sentido intimidado en este centro durante el último trimestre. | | | |
| | Completamente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo |
| 25. Muchos estudiantes son intimidados en este centro. | | | |
| 26. El alumnado que está aprendiendo castellano recibe la ayuda que necesita. | | | |
| 27. Cualquier estudiante puede recibir la ayuda de los profesores en las clases cuando la necesitan. | | | |
| 28. Los estudiantes reciben ayuda de otros estudiantes en las clases. | | | |
| 29. Tengo un lugar para hacer los deberes en casa. | | | |
| 30. Puedo hacer los deberes en el centro cuando quiero. | | | |
| 31. Creo que el profesorado y el alumnado se llevan bien. | | | |
| 32. Creo que el profesorado pone más interés en el alumnado que tiene las notas más altas. | | | |

Hay tres cosas principales que me gustaría cambiar en este centro

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Cuestionario 4

Lo que pienso de mi instituto

Soy hombre Soy mujer

Estoy en el curso _____

| | Comple- tamente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo |
|--|-------------------------------------|------------|------------------|
| 1. En las clases suelo trabajar con otros alumnos en parejas y en grupos pequeños. | | | |
| 2. Disfruto de la mayoría de mis clases. | | | |
| 3. Cuando tengo un problema con mi trabajo, pido ayuda al profesorado. | | | |
| 4. Aprendo mucho en este centro. | | | |
| 5. Mis amigos me ayudan en clase cuando me estanco en mi trabajo. | | | |
| 6. Tener un profesor de apoyo en algunas de mis clases me ayuda en mi aprendizaje. | | | |
| 7. En las clases, los profesores están interesados en escuchar mis ideas. | | | |
| 8. Al profesorado no le importa que cometa errores en mi trabajo si he intentado hacerlo lo mejor posible. | | | |
| 9. Se expone mi trabajo en las paredes del centro. | | | |
| 10. El profesorado de este centro es amable conmigo. | | | |
| 11. Creo que los profesores son justos cuando castigan a un alumno. | | | |
| 12. Creo que los profesores son justos cuando premian o alaban a un alumno. | | | |
| 13. Creo que a algunos profesores les gustan determinados alumnos más que otros. | | | |
| 14. Cuando me dan deberes para casa, generalmente entiendo lo que tengo que hacer. | | | |
| 15. Generalmente hago los deberes que me mandan. | | | |
| 16. Me gusta estar en el centro la mayoría del tiempo. | | | |
| 17. Éste es el centro al que quería venir cuando terminé mi educación primaria. | | | |
| 18. De todos los institutos, yo creo que éste es el mejor. | | | |

| | | | |
|--|-------------------------------------|------------|------------------|
| 19. Mi familia piensa que éste es un buen centro. | | | |
| 20. Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes en este centro. | | | |
| 21. Cualquier estudiante que vive cerca de este centro es aceptado. | | | |
| 22. Si realmente te portas mal en este centro te mandarán a casa. | | | |
| 23. El centro tiene razón cuando envía a casa a un alumno que se ha portado mal. | | | |
| 24. Tengo algunos buenos amigos en este centro. | | | |
| | Comple- tamente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo |
| 25. Me preocupa que me pongan motes en el centro. | | | |
| 26. Me preocupa que me intimiden en el centro. | | | |
| 27. Si alguien me intimidara se lo diría a un profesor. | | | |
| 28. En la hora del patio, después del almuerzo, a veces me uno a un grupo o practico deportes. | | | |
| 29. Al salir de la escuela, a veces me uno a un grupo o practico deportes. | | | |
| 30. En la hora del almuerzo, hay lugares en el centro donde me siento a gusto. | | | |
| 31. Me gusta mi tutor. | | | |
| 32. Le gusto a mi tutor. | | | |
| 33. Si he estado fuera del centro por un día, mi tutor quiere saber dónde he estado. | | | |

Si pudiera cambiar tres cosas respecto a este centro, serían

1 _____

2 _____

3 _____

¡Gracias por tu ayuda!

Cuestionario 5

Cuestionario para la familia

Por favor, ponga una cruz en el curso en el que usted tiene un/a hijo/a en esta escuela

Educación Primaria:

1° 2° 3° 4° 5° 6°

E.S.O.:

1° 2° 3° 4°

A continuación, ponga una cruz en la casilla con la respuesta a cada una de las afirmaciones de la siguiente tabla.

| | Comple- tamente de acuerdo | De acuerdo | En desa- cuerdo | Necesito más informa- ción |
|---|-------------------------------------|---------------|--------------------|-------------------------------------|
| 1. De entre las escuelas locales, yo quería que mi(s) hijo(s/as) viniera(n) a este centro. | | | | |
| 2. Mi(s) hijo(s/as) quería(n) venir a este centro. | | | | |
| 3. La información que se me proporcionó cuando mi(s) hijo(s/as) vino (vinieron) por primera vez al centro fue excelente. | | | | |
| 4. El centro me mantiene informado de los cambios (boletines) | | | | |
| 5. Creo que el centro me mantiene bien informado sobre el progreso de mi(s) hijo (s/as). | | | | |
| 6. Creo que el profesorado es amable conmigo y con otras familias. | | | | |
| 7. Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo(s/as) en el centro, sé con quién comunicarme. | | | | |
| 8. Si comento con el profesorado las preocupaciones que tengo respecto al progreso de mi(s) hijo(s/as), tengo la seguridad de que mis opiniones serán tomadas en serio. | | | | |
| 9. El centro proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) hijo(s/as) con sus deberes para casa. | | | | |
| 10. Mi(s) hijo(s/as) disfruta(n) de estar en este centro. | | | | |
| 11. Creo que el profesorado trabaja más duro para ayudar a algunos alumnos que a otros. | | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|--|-------------------------------------|------------|---------------|--|
| 12. Todos los niños, niñas y jóvenes que viven en la localidad son acogidos en el centro. | | | | |
| 13. Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen. | | | | |
| 14. La intimidación es un problema en el centro. | | | | |
| 15. Si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a casa. | | | | |
| 16. Si un alumno está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo permanentemente del centro. | | | | |
| 17. Mi(s) hijo(s/as) participa (n) regularmente con otros compañeros en actividades que se realizan después del almuerzo y al salir de la escuela. | | | | |
| 18. Antes de realizar cambios en el centro se pregunta la opinión de la familia. | | | | |
| | Comple- tamente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | |
| 19. La familia que se involucra ayudando en el centro es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra. | | | | |
| 20. El profesorado en este centro motiva a todos los alumnos a que progresen lo más posible, no sólo a aquéllos que tienen más capacidades. | | | | |

Gracias por completar el cuestionario.

Por favor, incluya a continuación cualquier comentario sobre el centro que contribuya a hacerlo un lugar mejor para su(s) hijo(s/as).

Si pudiera cambiar tres cosas respecto a este centro, serían

Cuestionario 6

Lo que pienso de mi colegio

Soy una niña Soy un niño

Estoy en la clase _____

| | Estoy completamente de acuerdo | Estoy más o menos de acuerdo | No estoy de acuerdo |
|--|--------------------------------|------------------------------|---------------------|
| 1. Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo. | | | |
| 2. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar. | | | |
| 3. Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados. | | | |
| 4. Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado. | | | |
| 5. Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean. | | | |
| 6. A mi profesor le gusta escuchar mis ideas. | | | |
| 7. A mi profesor le gusta ayudarme en mi trabajo. | | | |
| 8. Me gusta ayudar a mi profesor cuando tiene trabajo. | | | |
| 9. Creo que las reglas de nuestra clase son justas. | | | |
| 10. Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables. | | | |
| 11. Algunas veces soy intimidado en el patio. | | | |
| 12. Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un adulto que se preocupa por mí. | | | |
| 13. Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor lo arregla de forma justa. | | | |
| 14. Creo que tener escritas las metas del trimestre me ayuda a mejorar mi trabajo. | | | |
| 15. Algunas veces mi profesor me deja elegir el trabajo que hacer. | | | |
| 16. Me siento contento conmigo mismo cuando he hecho un buen trabajo. | | | |
| 17. Cuando tengo deberes para casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer. | | | |
| 18. A mi profesor le gusta que le cuente lo que hago en casa. | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 19. Mi familia piensa que éste es un buen centro. | | | |
| 20. Si no he ido a clase mi profesor me pregunta dónde he estado. | | | |

Cuestionario 6

Las tres cosas que me gustan más de mi centro son

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Las tres cosas que realmente no me gustan de mi centro son

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

¡Gracias por tu ayuda!

Bibliografía

- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*, Londres, Falmer.
 - Ainscow, M.(2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.
- Ainscow, M. (1991) *Effective schools for all*. Londres, Fulton
 - Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (1996). *Creating the conditions for school improvement*. Londres, Fulton.
- Amstrong, F., Armstrong, D. y Barton, L., (1999) (eds) *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*, Londres, Fulton.
- Balshaw, M. (1990) *Help in the classroom* (segunda edición), Londres, Fulton.
- Barrow, G (1998) *Disaffection and inclusion. Merton's mainstream approach to difficult behaviour*, Bristol, CSIE.
- Bearne, E. (1996) *Differentiation and diversity in the primary curriculum*, Londres, Routledge.
- Blair, M.; Bourne, J.; Coffin, C., Creese, A. y Kenner, C. (1999) *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*, Londres, HMSO.
- Booth, T., Swann, W., Masterton, M., (eds) (1992) *Curricula for diversity in education*, Londres, Routledge.
- Booth, T., Swann, W., Masterton, M., (eds) (1992) *Policies for diversity in education*, Londres, Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998) *From them to us: An international study of inclusion in education*. Londres, Routledge.
- Clark, C., Dyson, A., y Millward, A., (1995) (eds) *Towards inclusive schools?* Londres, Fulton.
- Department of Education and Employment (1999) 'Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils', en *The national curriculum handbook for primary teachers in England*, Londres, DfEE.
- Eichinger, J., Meyer, L.H. y D'Aquanni, M. (1996) 'Evolving best practices for learners with severe disabilities'. *Special Education Leadership Review*, p.1-13.
- Epstein, D. ed. (1998) *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Buckingham, Open University Press.
- Farrell, P., Balshay, M. y Polat, F. (1999) *The management role and training of learning support assistants*, Londres, DfEE.
- Gillborn, D. y Gipps, C. (1996) *Recent research on the achievement of ethnic minority pupils*, Londres, HMSO.
- Hart, S. (1996) *Beyond special needs: Enhancing children's learning through innovative thinking*, Londres, Paul Chapman.

- Hart, S. (ed), (1996) *Differentiation and the secondary curriculum*, Londres, Routledge.
- Jordan, L. y Goodey, C. (1996) *Human rights and schools change, The Newham story*. CSIE, Bristol.
- Language and Curriculum Access Service (LcaS) (1999) *Enabling progress in multilingual classrooms*, Londres, London Borough of Enfield.
- Leicester, M. (1991) *Equal opportunities in school: sexuality, race, gender and special needs*, Harlow, Longman.
- Lipsky, D. y Gartner, A. (1997) *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*, Baltimore, P. Brookes Publishing.
- Louis, K.S. y Miles, M. (1990) *Improving the urban high school: What works and why*, Londres, Teachers College.
- MacBeith, J., Boyd, B., Rand, J. y Bell, S. (1996) *Schools speak for themselves*. National Union of Teachers.
- Macpherson, W. (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry*, Londres, HMSO.
- Marlowe, B. A. y Page, M.L. (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom*, Londres, Corwin Press/Sage.
- Murphy, P.F. y Gipps C. (1999) *Equity in the classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, Londres, Falmer y UNESCO.
- Office for Standards in Education (1999) *Raising the attainment of ethnic minority pupils; schools and local education authority responses*, Londres, Routledge.
- Potts, P., Armstrong, F. y Masterton, M. (1995) *Equality and diversity in education: Learning, teaching and managing schools*, Londres, Routledge.
- Riddell, S. (1992) *Gender and the politics of the curriculum*, Londres, Routledge.
- Rieser, R. y Mason, M. (eds) (1990) *Disability equality in the classroom: a human rights issue*, Londres, ILEA.
- Rogers, R. (1996) *Developing an inclusive policy for your school*, Bristol, CSIE.
- Sapon-Shevin, M (1999) *Because we can change the world; a practical guide to building co-operative, inclusive classroom communities*, Boston, Allyn and Bacon.
- Sebba, J. con Sachdev, D. (1997) *What works in inclusive education?* Ilford, Barnardo's.
- Sebba, J. y Ainscow, M. (1996) 'International developments in inclusive education: mapping the issues'. *Cambridge Journal of Education* 26(1), 5-18.
- Shaw, L. (1998) *Inclusion in action; audio tape pack and guidebook*, Bristol, CSIE.
- Thomas, G., Walker, D. y Webb, J. (1998) *The making of the inclusive school*. Londres, Routledge.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO

- UNESCO/MEC(1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura/UNESCO.

- United Nations (1998) *UN Convention on the rights of the child*, Londres, UNICEF.
- Vaughan, M. (1995) 'Inclusive education in Australia: policy development and research'. En Potts, P., Armstrong, F., y Masterson, M., (eds.) *Equality and Diversity in Education: National and International Contexts*, Londres, Routledge.
- Weekes, D. y Wright, C. (1998) *Improving practice: a whole school approach to raising the achievement of African Caribbean Youth*, Nottingham, The Runnymede Trust.
- Wertheimer, Alison (1997) *Inclusive Education. A framework for change*. CSIE, Bristol.
- Wilson, C. y Jade, R. (1999) *Talking and listening to disabled young people at school*, Londres, Alliance for Inclusive Education.

Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Index for inclusion*

Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas

El *Index* es un conjunto de materiales para apoyar a las escuelas en el proceso de desarrollo hacia una educación más inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares que apoyen el fomento de altos niveles de logro para todos los estudiantes y para ello promueve un análisis y una reflexión a fondo sobre todo lo que forma parte de la vida de un centro escolar.

El *Index* implica una auto-evaluación de las culturas, las políticas y las prácticas escolares, utilizando un conjunto de indicadores, cada uno asociado con preguntas concretas. A través de esta exploración, se identifican las barreras al aprendizaje y a la participación existentes en el centro, se determinan las prioridades de desarrollo y se ponen en práctica las innovaciones consensuadas por la comunidad educativa.

La versión original disponible en

CSIE (<http://inclusion.uwe.ac.uk>)

1 Redland Close
Elm Lane
Redland
Bristol
BS6 6UE

La versión en castellano disponible en

Consortio Universitario para la Educación Inclusiva.
consorcio.educacion.inclusiva@uam.es
