

Índice de inclusión

Desarrollando el aprendizaje
y la participación en las escuelas

Versión original en inglés escrita por:

Tony Booth
Mel Ainscow



Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



ÍNDICE DE INCLUSIÓN

Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas

Versión original en inglés escrita por:

Tony Booth
Mel Ainscow
Kristine Black-Hawkins
Mark Vaughan
Linda Shaw

Edición y producción para CSIE:
Mark Vaughan

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

© De la traducción: Ana Luisa López

© De la revisión y edición: Rosa Blanco

ISBN: 84-607-5734-X

Depósito Legal: M- 50289-2002

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

RESUMEN

El *Índice* es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro.

El proceso de utilización del *Índice* es, en sí mismo, una ayuda decisiva para contribuir a la consecución de ese objetivo. Este material anima a los docentes y otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, y les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

El *Índice* constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; 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 las escuelas. Se comienza con la constitución de un grupo de coordinación. Este grupo trabaja junto con el personal de la escuela, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias en el análisis de todos los aspectos de la escuela, identificando las barreras existentes para el aprendizaje y la participación, y definiendo las prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los avances.

La investigación-acción que se propone se apoya en un conjunto detallado de indicadores y de preguntas, que han de ser analizadas en profundidad para identificar la situación actual de las escuelas, así como sus posibilidades para avanzar hacia una mayor inclusión.

INTRODUCCIÓN

Por Mark Vaughan, fundador y codirector, Centro de Estudios en Educación Inclusiva (Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE).

Esta traducción al castellano del *Índice de Inclusión*, realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), es un paso importante para acrecentar el interés mundial por la publicación escrita por Tony Booth y Mel Ainscow en Gran Bretaña. Los editores de Gran Bretaña –Centro de Estudios en Educación Inclusiva (CSIE)– y los autores queremos hacer una cálida invitación a los países de América Latina y el Caribe para que utilicen este *Índice*.

Desde su lanzamiento, en marzo del año 2000, el *Índice* se ha traducido para ser utilizado en numerosas escuelas locales de Noruega, Finlandia, Alemania, Rumania, Cataluña, Portugal y se pretende traducir próximamente al chino para probarlo en escuelas locales de Hong Kong. El *Índice* también se ha utilizado en tres regiones diferentes de Australia, incluyendo un estudio del uso del *Índice* en una escuela de Queensland a lo largo de un año. La sede central de la UNESCO en París ha financiado diferentes estudios de un año de duración, sobre cómo se podría desarrollar un *Índice* adaptado en escuelas de Brasil, Sudáfrica e India. Asimismo, algunas universidades del Estado de Nueva York y de Connecticut han expresado un gran interés en llevar a cabo pruebas del *Índice* en escuelas públicas de esas regiones de Norteamérica.

Al comenzar a utilizarse en los países de América Latina y el Caribe, CSIE y los autores queremos animar a que el *Índice* sea adaptado y cambiado de acuerdo con las circunstancias locales, siempre que permanezca el espíritu central del proceso del *Índice*, revisión, consulta, recopilación de información y plan de desarrollo de una escuela inclusiva, que ayude a romper con las barreras al aprendizaje y la participación.

En el Reino Unido, desde que el gobierno británico distribuyó en mayo de 2000 el *Índice* a cada escuela y a cada Autoridad Local de Educación (LEA), miles de escuelas están utilizando el *Índice* en una variedad de modalidades que han contribuido al desarrollo general de la escuela. Uno de los principales beneficios que se ha informado a los autores y al CSIE es la influencia del *Índice* en el desarrollo de un lenguaje de la inclusión en las escuelas, las Autoridades Locales de Educación y en otros contextos.

Los resultados analizados en el Reino Unido muestran que el *Índice* es considerado un documento profundamente inclusivo y hay evidencia de su influencia positiva en este tema que se refleja desde las declaraciones de los ministros de Educación del Gobierno, hasta los administradores locales de educación en las Autoridades Locales de Educación y los docentes de las escuelas.

Las escuelas del Reino Unido han constatado que puede ser un proceso de investigación y de desarrollo extremadamente poderoso, que revela generalmente más ideas de cambio y de mejora de las que son capaces de abordar durante el primer año de utilización; esto ha conducido a la creación de nuevos programas de desarrollo en las escuelas.

En una región de Inglaterra, la autoridad local constató que sólo una minoría de las escuelas de su área estaba utilizando el *Índice*, razón por la cual se ha realizado un CD-

ROM del *Índice* y se ha distribuido en todas las escuelas primarias y secundarias que aún no lo usaban, dando asesoramiento sobre cómo comenzar el proceso del *Índice*. En otra región, una autoridad local ha adaptado el *Índice* para que lo puedan utilizar los cuidadores y las cuidadoras del nivel preescolar (menores de 5 años) debido a su especial sensibilidad en relación con la perspectiva general de la inclusión.

Los autores del *Índice* y CSIE desean mantener un intercambio de información continuo con la OREALC/UNESCO Santiago en la medida en que se lleve a cabo el proceso con el *Índice* en América Latina y el Caribe.

PRÓLOGO A LA VERSIÓN EN CASTELLANO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

América Latina se caracteriza por altos niveles de iniquidad, exclusión y fragmentación social. Pese a la gran expansión de la educación y los esfuerzos realizados, todavía persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturas y características individuales del alumnado, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos.

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias. Por ello, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza. El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas educativos.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de como se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper.

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

Muchas escuelas de América Latina han iniciado el camino de la inclusión o están interesadas en hacerlo, sin embargo, pueden sentirse perdidas o tener dudas respecto de cómo avanzar hacia una mayor inclusión. En este sentido, los materiales que aquí se presentan pueden ser de gran utilidad porque ofrecen un mapa claro y preciso que puede orientar y ayudar a hacer más fácil el camino. El *Índice* no es una receta sino un proceso que puede tener diferentes bifurcaciones y desarrollos, pero que en lo esencial plantea

una serie de etapas¹ que es preciso recorrer para ir eliminando todas las barreras que existen en las escuelas para lograr el máximo aprendizaje y participación de todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su origen social y cultural y sus características individuales.

En el *Índice* se entiende la inclusión como un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no solo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos.

Hemos intentado respetar al máximo el texto original, aunque en algunos casos se han hecho adaptaciones en la formulación de algunos indicadores y se han añadido o sustituido algunas preguntas en función del contexto de América Latina. El espíritu del material es precisamente que éste no se utilice como un manual rígido, sino que, por el contrario, cada escuela haga las adaptaciones y modificaciones necesarias en función de su realidad y características propias.

Esperamos que el proceso del *Índice* contribuya al desarrollo de escuelas más inclusivas, en las que todos los alumnos y alumnas de una determinada comunidad se eduquen juntos sin perder de vista las necesidades específicas de cada uno, haciendo realidad el principio de una educación para todos, con todos y para cada uno.

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento al Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE, y de forma especial a su fundador, Mark Vaughan, por su generosidad al permitirnos traducir al castellano el *Index for Inclusion*.

Rosa Blanco

¹ Exploración y análisis del centro a través de un conjunto de indicadores y preguntas, establecimiento de las prioridades para avanzar hacia una mayor inclusión, implementación de dichas prioridades y revisión del proceso seguido.

Definición de algunos términos que se utilizan en el *Índice*

Uno de los problemas de los textos de uso internacional es que algunos de los términos que se utilizan tienen diferentes significados o matices distintos en los países. A continuación, se definen algunos de los términos y conceptos más relevantes del *Índice*.

- Los términos “escuela” o “centro educativo” se utilizan indistintamente para referirse a todos los contextos educativos formales que impartan educación inicial, básica o secundaria.
- Los términos “alumnado”, “estudiantes” o “alumno” se usan para referirse a cualquier niño o joven que participe en la educación formal y que, por lo tanto, asiste a escuela, un liceo u otro centro de aprendizaje.
- Los términos “profesorado”, “docentes” o “profesores” se utilizan indistintamente para referirse a cualquiera que cumpla el rol de enseñar en un contexto educativo formal.
- El término personal (staff) se utiliza para referirse al conjunto de profesionales de la escuela; docentes, cargos directivos, profesionales de apoyo y personal no docente, como auxiliares o administrativos.
- El término “**padre**” o “**tutor**” se usa para referirse a cualquiera con la responsabilidad primaria por la crianza y tutela de un niño o niña. “**Familia**” se usa en relación con la unidad social básica en que el niño o niña está creciendo. En muchos contextos, el padre y particularmente la madre asumen la responsabilidad principal de la educación del niño. En otros, pueden ser los abuelos, hermanos mayores, u otros miembros de la familia o la comunidad quienes asuman la responsabilidad. Los términos “**comunidad**” o “**localidad**” se refiere al contexto más amplio al que pertenecen tanto el niño como su familia, y en el que está inserta la escuela.
- El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en *Índice* el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.
- El término “alumnos con necesidades educativas especiales” se refiere a aquellos que hayan sido identificados como tales en función de los criterios y normativas establecidas en cada país. En muchos países, este concepto se utiliza como sinónimo de discapacidad, en otros se considera también a aquellos alumnos que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje que requieren recursos y ayudas adicionales. En general, este término no se utiliza en el *Index* ya que se adopta el de barreras al aprendizaje y la participación. Tan sólo se alude a este concepto en algunas ocasiones, ya que los autores reconocen que es un concepto ampliamente utilizado en los países, pero consideran que el hecho de centrarse en las dificultades del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos y alumnas.
- El término “discapacidad”, proviene del ámbito de la salud, y en este texto alude a las 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. En muchos países, no todos los estudiantes identificados como con discapacidad son también identificados como con necesidades educativas especiales o viceversa. Por tanto, cuando en el *Índice* se habla de estudiantes con discapacidad “o” con necesidades educativas especiales”, no se trata de una mera repetición, sino que indica que los dos grupos no son idénticos.

- El término “**Plan de desarrollo de la escuela**” no es usual en el contexto de América Latina, sin embargo, hemos decidido respetar dicho término ya que refleja muy bien la idea de que la escuela es una institución en permanente desarrollo, que tiene que introducir permanentemente cambios en su propuesta pedagógica y en su funcionamiento, con el fin de aumentar progresivamente su capacidad para dar respuesta a la diversidad de las necesidades educativas de todo su alumnado. En algunos países, se utiliza el término plan de mejora o de innovación educativa. En todo caso, este plan de desarrollo tiene que enmarcarse en los procesos de planificación establecidos en cada país con carácter anual o de largo plazo, como pueden ser por ejemplo, los **proyectos educativos institucionales**.
- Los términos **inclusión o educación inclusiva** son de reciente uso en América Latina y en muchos contextos se utilizan como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad. En el *Índice*, la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros.

Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos

El equipo del *Index for Inclusion*:

- 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

Queremos dar un reconocimiento especial al Dr. Yola Centre, Macquarie University, New South Wales, Australia, quien, 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 y el trabajo de Luanna Meyer y colegas de Syracuse University, EE.UU. El enfoque varió desde un índice para un niño en particular a un índice para cada escuela. Se formó así el equipo del *Índice*, con el resultado de una primera, segunda y finalmente tercera versión del *Índice de Inclusión para las escuelas*.

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 *Índice*:

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.

ÍNDICE DE INCLUSIÓN

(INDEX FOR INCLUSION)

Desarrollando el aprendizaje y
la participación en los centros educativos

El *Index* se encuentra disponible en:

CSIE New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK

Teléfono 0117 328 4007; Fax 0117 328 4005

© Copyright CSIE Ltd 2000

ISBN 1 872001 82 3

CSIE brinda cualquier información sobre inclusión y aspectos relacionados con ella (ver página web: inclusion.org.uk & csie.org.uk). Su trabajo está basado en los principios de los Derechos Humanos aprobados, ratificados por la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, 1989, y en la Declaración y Marco de Acción de Salamanca, UNESCO 1994. 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 *Índice* en las escuelas.

Contenidos

Parte 1		
Un enfoque inclusivo para el desarrollo de las escuelas		15
Introducción		15
El proceso de trabajo con el <i>Índice</i>		16
La perspectiva sobre la inclusión adoptada en el <i>Índice</i>		21
Lo que escuelas pueden lograr		25
Parte 2		
El proceso de trabajo con el <i>Índice</i>		27
Etapas		
Etapa 1	Iniciación del proceso del <i>Índice</i>	29
Etapa 2	Exploración y análisis de la escuela	41
Etapa 3	Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva	51
Etapa 4	Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo	54
Etapa 5	Revisión del proceso seguido con el <i>Índice</i>	57
Parte 3		
Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas		61
Dimensiones y secciones		61
Indicadores		62
Dimensiones, indicadores y preguntas		64
Parte 4		
Cuestionarios y bibliografía		110

Parte 1

Un enfoque inclusivo para el desarrollo de las escuelas

Contenidos

Introducción	15
Diferentes formas de usar el material	16
El proceso del <i>Índice</i>	16
<i>Las dimensiones, los indicadores y las preguntas</i>	17
El enfoque sobre la inclusión adoptada en el <i>Índice</i>	21
<i>Desarrollo de un lenguaje para la inclusión</i>	22
<i>Un modelo social sobre las dificultades de aprendizaje y la discapacidad</i>	24
Lo que las escuelas pueden lograr	25

Parte 1

Un enfoque inclusivo para el desarrollo de la escuela

Introducción

El *Índice* es un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado², las familias y otros miembros de la comunidad. Este material tiene por objetivo mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas. El propio proceso de trabajo con el *Índice* se ha diseñado con la intención de contribuir al logro de dicho objetivo. Éste anima al equipo docente a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos acerca de aquello que limita o dificulta el aprendizaje y la participación en su escuela. También ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en todos los ámbitos de la escuela.

Es necesario señalar que estos materiales no deben considerarse como “una iniciativa más para los centros educativos”, sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de desarrollo de la escuela, fijando las prioridades de cambio, desarrollando dichos cambios y evaluando los progresos.

El *Índice* 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 *Índice* en seis escuelas de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra durante el curso 1997-1998, gracias al financiamiento del *Centre for Studies on Inclusive Education*, CSIE.

Estas escuelas descubrieron que la propuesta les ayudó a tomar conciencia sobre el sentido de la inclusión y a centrarse en aquellos aspectos educativos a desarrollar en relación con la inclusión, que de otra forma se les podrían haber pasado por alto.

Inspirados en esta experiencia, se elaboró una segunda versión del *Índice*. Esta versión se evaluó a través de un detallado programa de investigación-acción, financiado por un Organismo de Formación Docente, en 17 escuelas de cuatro LEA (Autoridades Locales de Educación) de Inglaterra durante el año escolar 1998-1999. El trabajo realizado en estos centros fue utilizado para generar las ideas y los materiales que se ofrecen en esta versión, apoyado financieramente por el *Department for Education and Employment* (Departamento de Educación y Empleo), incluyendo su distribución gratuita a todas las escuelas de Educación Primaria, Secundaria y especial, y a todas las administraciones locales de Educación de Inglaterra.

² 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.

Diferentes formas de usar este material

El material puede ser utilizado de diversas maneras, aunque el proceso del *Índice que aquí se introduce, y que se describe en mayor profundidad en la Parte 2* de este documento, se elaboró con la intención de que cada escuela siga su propio proceso. En algunos lugares, las escuelas pueden trabajar en colaboración con el apoyo de diferentes servicios o equipos de asesoramiento. Algunos aspectos de los materiales pueden usarse como base para el trabajo con grupos de docentes o miembros de los consejos escolares, con el objetivo de crear conciencia sobre la inclusión, de forma que, posteriormente, pueda llegarse a un mayor compromiso con estos materiales. El *Índice* también se puede utilizar como base para desarrollar investigaciones de forma individual o por un grupo de docentes de la escuela.

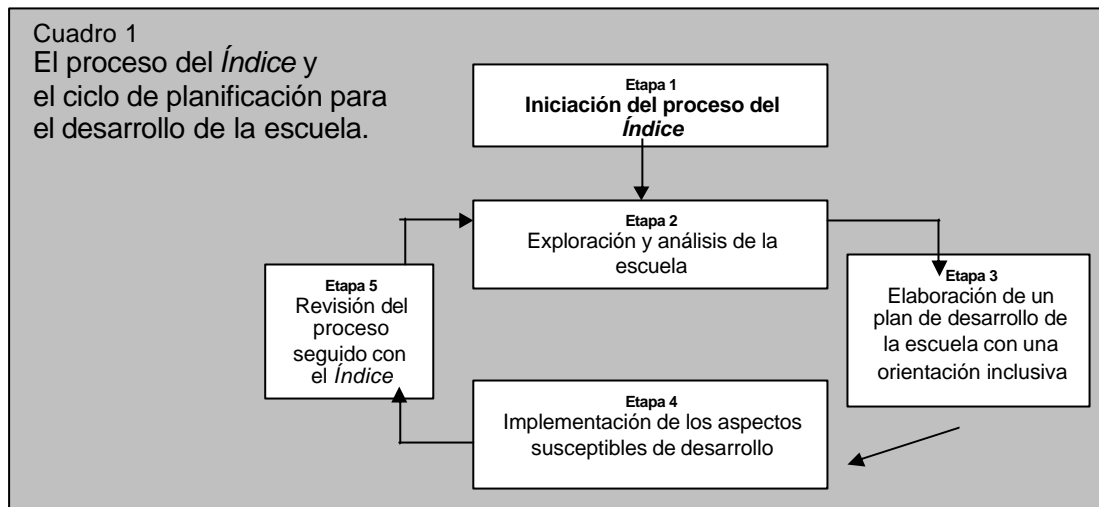
Queremos señalar que nos gustaría conocer cualquier otro tipo de utilización de los materiales que promueva una reflexión acerca de la inclusión y que implique una mayor participación del alumnado en la cultura, en los currícula y en la comunidad educativa³.

El proceso del Índice

En la Parte 2 se presenta un proceso de 5 etapas para llevar a cabo el trabajo colaborativo que se propone en el *Índice*. En el Cuadro 1 se muestra la relación entre el proceso del *Índice* y el ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela. La primera etapa se inicia cuando el equipo responsable de la planificación en la escuela establece un grupo de coordinación para llevar a cabo el trabajo con el *Índice*. Los miembros de este grupo se informan y, posteriormente, transmiten la información al resto del personal de la escuela sobre los conceptos del *Índice*, los materiales y la metodología con el fin de recoger opiniones de todos los miembros de la comunidad escolar.

En la segunda etapa, los materiales se utilizan como base para hacer una exploración y análisis de la escuela e identificar las prioridades que se quieren desarrollar. La tercera etapa implica hacer las modificaciones en el plan de desarrollo de la escuela para que refleje los objetivos de la inclusión y las prioridades identificadas en la etapa 2. En la etapa 4 se implementan y apoyan las prioridades de desarrollo y, finalmente, en la etapa 5 se evalúa el progreso en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

³ En el contexto de América Latina y el Caribe, creemos que el *Índice* puede servir para promover y mejorar los procesos de diversificación de la oferta educativa, según las necesidades del alumnado, e identificar ámbitos para la formación y el apoyo a las escuelas.



El *Índice* 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 también tiene como finalidad generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular. Con un apoyo adecuado, el proceso de trabajo con el *Índice* puede añadir un nuevo impulso al ciclo de innovación y desarrollo de los centros educativos.

Las dimensiones, los indicadores y las preguntas

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas (ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Las dimensiones en el Índice

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, 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 escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

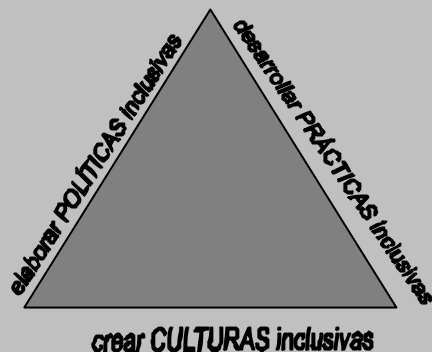
Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al 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.

Estas dimensiones se han elegido para orientar la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas. Durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de las escuelas, siendo éste un factor importante que puede facilitar o limitar el aprendizaje y los cambios en la enseñanza. A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar.

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

Cuadro 3
Las tres dimensiones
del Índice



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

Cuadro 4. Dimensiones y secciones

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

1. Construir una comunidad
2. Establecer valores inclusivos

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

1. Desarrollar una escuela para todos
2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

1. Orquestar el proceso de aprendizaje
2. Movilizar recursos

Estas dimensiones y secciones también se pueden utilizar para estructurar el plan de desarrollo de la escuela y servir de epígrafes principales del mismo. Si el significado del encabezamiento de una determinada sección no se comprende de forma inmediata, éste se puede clarificar volviendo a leer la breve descripción que se ha hecho anteriormente de las dimensiones. Cada sección contiene un conjunto de indicadores, doce como máximo, y el significado de cada uno de ellos se clarifica a través de una serie de preguntas. Las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas proporcionan un mapa cada vez más detallado que guía el análisis de la situación de la escuela 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 puede tener mayor impacto. A la hora de establecer prioridades y promover cambios en su escuela se darán cuenta como una prioridad específica de cambio, asociada a una determinada dimensión, requerirá, sin lugar a dudas, cambios en las otras.

Los indicadores representan una declaración de “aspiraciones” con las que se compara la situación existente en la escuela a fin de establecer determinadas prioridades de desarrollo. En algunas escuelas, el personal 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, en efecto, las escuelas respondan de diferentes maneras y adapten los materiales a sus propias necesidades. Pero también consideramos que el desarrollo de las escuelas implica un cuestionamiento de las modalidades de trabajo existentes.

Las preguntas que acompañan a cada indicador ayudan a definir su significado animando a las escuelas a explorarlo con detalle. Tales indicadores pueden cumplir funciones distintas. Pueden servir para motivar la reflexión de grupos de trabajo dentro del centro y hacer explícito su conocimiento previo acerca del funcionamiento de su escuela. También pueden orientar los procesos de investigación que se quisieran llevar a cabo o pueden servir como criterios para evaluar los progresos. No hay que olvidar que una parte esencial del uso del *Índice* es el intercambio de información acerca de lo que se sabe sobre el actual funcionamiento de la escuela con el fin de identificar las barreras que existen al aprendizaje y la participación dentro de ella. Es importante señalar, por otra parte, que el trabajo con el *Índice* no pretende desconocer las soluciones potenciales que ya estén bien articuladas en la escuela, sino que, por el contrario, habrá que darles un mayor énfasis en la medida de lo posible.

Existen escuelas donde no se aplican algunos indicadores, como por ejemplo, aquellas 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 desarrollo con una orientación inclusiva y, por tanto, podrán adaptar los indicadores y las preguntas a sus propósitos y características propias.

Otros indicadores y preguntas se refieren a aspectos que son 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 que las escuelas y la administración educativa trabajen juntos de manera constructiva, para que se elaboren planes que conduzcan a una mejor atención al alumnado con necesidades especiales y a la definición de políticas de admisión de alumnos que alienten la participación de todos los estudiantes de su localidad.

La definición de “apoyo” adoptada en el Índice

En la dimensión B, se considera el “apoyo” o “apoyo al aprendizaje” como “*todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado*”. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es tan sólo una de las formas para hacer accesibles los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. También se presta “apoyo”, por ejemplo, cuando los docentes programan conjuntamente, considerando distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje, o cuando se plantea una metodología cooperativa, como por ejemplo, las tutorías entre iguales. El apoyo, desde este punto de vista, 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 educativo debe estar involucrado en las actividades de apoyo.

El enfoque sobre la inclusión adoptado en el Índice

La elaboración del *Índice* se ha construido sobre la base de un trabajo anterior de investigadores de Australia y América del Norte que crearon una serie de índices para evaluar la calidad de la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ver referencias bibliográficas 1 y 2). El *Índice para la Inclusión*, a diferencia de las iniciativas anteriores, se centra en todos los aspectos de la vida escolar y se ocupa de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

En nuestro trabajo, la inclusión se relaciona 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 escuelas que aparentemente han tenido éxito incluyendo a algunos estudiantes con discapacidad pueden estar limitando, al mismo tiempo, la participación de otros alumnos o grupos de alumnos. Además, consideramos que la inclusión de estudiantes con discapacidad, 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 tan solo como un movimiento que pretende incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos que estaban fuera de ellas. Y se piensa que éstos están “*incluidos*” desde el momento que están en la escuela común. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa 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 todo el alumnado en la escuela y en su localidad.

En el Cuadro 5 se presentan algunos elementos sobre la perspectiva que hemos adoptado en el *Índice para la Inclusión*. Estos elementos pueden utilizarse como punto de partida para el debate. Estamos convencidos de que todo el personal de la escuela irá profundizando sobre la perspectiva de la inclusión, a medida que se vaya involucrando en el trabajo con los materiales del *Índice*.

Cuadro 5. La educación inclusiva

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender 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 discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del 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 de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

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”. Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” no se utiliza en este documento porque 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.

Al “etiquetar” a un alumno con “Necesidades Educativas Especiales” se generan expectativas más bajas. Además, el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados” puede desviar la atención de las dificultades que experimentan otros alumnos. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficit 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 los cambios en

la cultura, las políticas y las prácticas educativas que minimizarían las dificultades educativas de todo el alumnado.

Sin embargo, no podemos obviar que en la actualidad el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” está instalado como parte del marco cultural y político de todas las escuelas 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*”,⁴ al igual que desde los “*Estándares para los coordinadores de Necesidades Educativas Especiales*” del Organismo 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 “las necesidades educativas especiales”, así como por el hecho de que debe existir un informe específico para cada caso y Planes Pedagógicos Individuales⁵ para quienes estén considerados con necesidades educativas especiales.

Nosotros pensamos que los términos “coordinador de apoyo pedagógico”, “coordinador de desarrollo pedagógico” o “coordinador de inclusión” servirían mejor para ayudar a vincular el trabajo con el alumnado que experimenta dificultades de aprendizaje con 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 de las dificultades educativas crea perplejidad entre los docentes, a los que en muchos momentos se les pide que hagan dos cosas al mismo tiempo. Sin embargo, esto no debería ser tan nuevo para ellos porque están acostumbrados a enfrentarse a varias tareas simultáneamente.

Barreras al aprendizaje y la participación

En el *Índice*, 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, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro

⁴ 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.

⁵ En América Latina se denomina generalmente adaptaciones curriculares individualizadas.

de él. Las preguntas en el cuadro 6 pueden utilizarse para compartir lo que ya se conoce sobre las barreras para la inclusión dentro de una escuela.

Cuadro 6. Sobre las barreras y los recursos

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

Un modelo social sobre las dificultades de aprendizaje y la discapacidad

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

Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo médico, donde se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, 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, ya que puede sugerir una injustificable base física a las dificultades.

Mientras que es posible que las escuelas tengan poco que hacer para superar las deficiencias, éstas sí 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 durante un tiempo la atención social sobre el racismo institucional que reside no sólo en las fuerzas policiales, sino también en todas nuestras instituciones, incluyendo las escuelas 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 tienen las personas y las instituciones en la generación y el mantenimiento de la discapacidad. El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la discapacidad y la intimidación, comparten todos ellos una raíz común que es la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar las desigualdades. Hacer que las escuelas sean más inclusivas, puede ser un proceso doloroso para el profesorado, ya que supone hacer un cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias.

Lo que las escuelas pueden lograr

Se dice que la inclusión es “la pieza clave” (ver referencia bibliográfica 7) para la política educativa del Gobierno del Reino Unido. Sin embargo, no estamos sugiriendo que las escuelas tengan el poder para reducir todas las barreras para lograr la inclusión en educación, ya que muchas de ellas residen en contextos sobre los que la escuela 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 para el desarrollo de las escuelas. 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 las prioridades de cambio y poner en práctica dichas prioridades.

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 *Índice*

Contenidos

Etapas	Contenido	Página
Etapas	Iniciación del proceso del <i>Índice</i>	29
	Constitución de un grupo coordinador	29
	Sensibilización de la escuela en relación con el <i>Índice</i>	30
	Exploración de los conocimientos del grupo	31
	Preparación para el uso de los indicadores y las preguntas	34
	Preparación del trabajo con otros grupos	38
Etapas	Exploración y análisis de la escuela	41
	Exploración del conocimiento del personal y de los miembros del Consejo Escolar	41
	Exploración del conocimiento del alumnado	44
	Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad local	45
	Decisión sobre las prioridades de desarrollo	47
Etapas	Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva	51
	Introducción del <i>Índice</i> en el plan de desarrollo de la escuela	51
	Introducción de las prioridades en el plan de desarrollo de la escuela	52
Etapas	Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo	54
	Poner en práctica las prioridades	54
	Manteniendo el proceso de desarrollo	56
	Registro del progreso	56
Etapas	Revisión del proceso seguido con el <i>Índice</i>	57
	Evaluación de los progresos	57
	Revisión del trabajo realizado con el <i>Índice</i>	58
	Continuación del proceso del <i>Índice</i>	59

Parte 2

El proceso de trabajo con el *Índice*

A continuación se describe cómo se puede incorporar el *Índice* en el plan de desarrollo de la escuela y cómo el *Índice* puede influir en él. El propio proceso del *Índice* contribuye al desarrollo de la inclusión, ya que involucra a todas las personas relacionadas con la escuela. El proceso comienza desde el momento en que se adquiere el primer compromiso con los materiales. El *Índice* 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 desarrollo de una escuela inclusiva. Este paso puede que sea el más crítico. Si se pretende que se mantengan los cambios introducidos, como resultado del trabajo con el *Índice*, éstos tienen que ser percibidos, tanto por el personal de la escuela como por el alumnado, como mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje. Estos cambios han de entrar a formar parte de la cultura de la escuela.

En el Cuadro 7 se detallan las etapas del *Índice*.

Cuadro 7 El proceso de trabajo con el Índice

Etapas 1. Inicio del proceso del *Índice* (medio trimestre)

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

Etapas 2. Exploración y análisis de la escuela (un trimestre)

Exploración del conocimiento del personal y de los miembros del Consejo Escolar
Exploración del conocimiento del alumnado
Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de la localidad
Decisión de las prioridades a desarrollar

Etapas 3. Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva (medio trimestre)

Introducción del *Índice* en el proceso de planificación de la escuela
Introducción de las prioridades en el plan de desarrollo de la escuela

Etapas 4. Implementación del plan de desarrollo de la escuela (continuo)

Poner en práctica las prioridades
Desarrollo sostenido
Registro del progreso

Etapas 5. Evaluación del proceso del *Índice* (continuo)

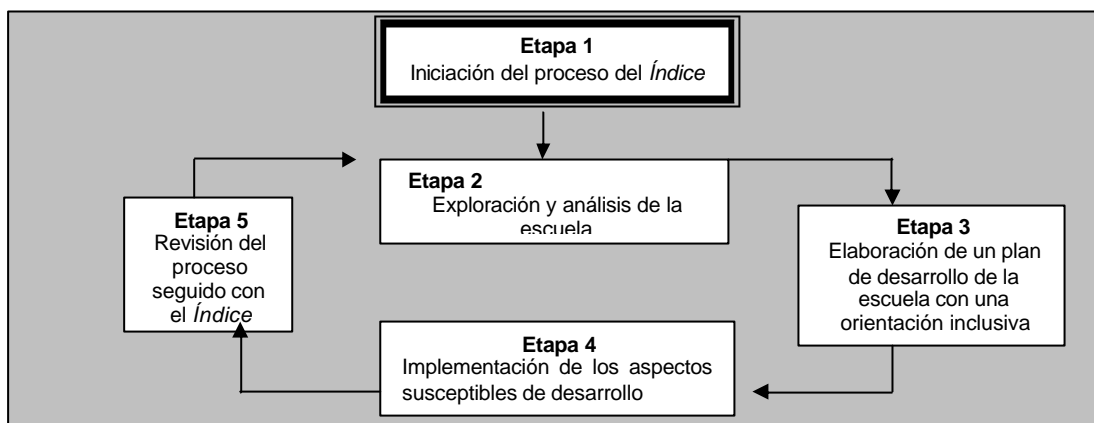
Evaluación de los cambios
Revisión del trabajo realizado con el *Índice*
Continuación del proceso del *Índice*

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 desarrollo de la escuela 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 desarrollo de la escuela, incluyendo aquellas identificadas a través de los materiales del *Índice*. En la etapa 5, se revisa el progreso y se hacen modificaciones en el proceso de utilización del *Índice* en la escuela. Los materiales del *Índice* se utilizan para analizar lo que se ha logrado y para identificar nuevas prioridades para el siguiente año escolar.

Al mismo tiempo que se procede con el análisis de la cultura, las políticas y prácticas de la escuela, pueden surgir oportunidades de cambio en el ámbito de la inclusión que no se habían detectado anteriormente. Puede que el profesorado experimente la sensación de que la escuela es menos inclusiva en algunos aspectos de lo que pensaban al principio, como ocurrió en algunos de los centros piloto ingleses. Esto se puede compensar identificando recursos de apoyo para la participación y las prácticas en el profesorado, el alumnado, las familias y la comunidad.

Etapa 1

Iniciación del proceso del *Índice*



Esta primera etapa del *Índice* comienza introduciendo el proceso dentro de las estructuras de planificación que ya existen en la escuela para la elaboración de proyectos o planes educativos, y debería completarse en medio trimestre. En primer lugar, se establece un grupo coordinador que represente las principales áreas o instancias de la escuela y que garantice un talante de "desafío constructivo" respecto a las perspectivas existentes en la escuela. Este grupo se familiariza e informa sobre los materiales y el proceso del *Índice*, y se compromete a realizar el proceso con todo el personal del centro, las familias, el alumnado y los miembros de las instituciones de la comunidad.

Constitución de un grupo coordinador

Si se considera el *Índice* como un medio para el desarrollo y mejoramiento de la escuela, entonces el director y otros miembros con mayor experiencia deben involucrarse desde el principio y planificar el trabajo con el *Índice*, de tal manera que coincida con el ciclo de la planificación escolar. El equipo de planificación de la escuela debería iniciar el trabajo y ser parte fundamental del grupo coordinador. Es importante que el coordinador del apoyo pedagógico del centro⁶ también sea miembro del grupo. Este grupo ha de ser inclusivo, teniendo en cuenta la composición de género y de etnia del centro, y ampliarlo para que incluya algunos representantes de las familias y de los estudiantes. Es necesario que el grupo refleje todos los aspectos de la vida del centro. Se puede captar nuevos miembros a la vez que el trabajo va progresando. Se deberá elegir una coordinación del grupo, en el caso de que esta persona no sea la misma que coordina el equipo de planificación de la escuela.

⁶ Aunque en nuestros contextos no existe esta figura, lo más próximo vendría a ser los profesionales de apoyo.

Incluir a un observador externo o "amigo crítico"

Queremos hacer hincapié en la recomendación de incluir en el grupo a “un amigo crítico”. Este suele ser alguien externo a la escuela pero que la conoce con detalle. Desempeña un rol de apoyo, más que de supervisión, y esta responsabilidad ha de recaer en alguien que tiene la confianza del grupo y de la escuela y que sabrá respetar la sensibilidad de las discusiones en las que se verá involucrado. Esta persona debería ser capaz de ayudar en la investigación detallada que habrá que realizar en la escuela y en la recopilación de puntos de vista del personal, de las familias y del alumnado.

Una de las responsabilidades del amigo crítico es la de ayudar a garantizar que el análisis de la escuela se realice con profundidad. No obstante, todos los miembros del personal habrán de compartir este rol, ofreciendo un "desafío constructivo" a sus colegas para que planteen opiniones y conclusiones sobre la escuela. De igual manera, cuando alguien haga una afirmación sobre el funcionamiento de la escuela deberá hacerlo de tal forma que invite a la discusión.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Índice*

“Se debería asesorar a cualquier escuela que se esté planteando utilizar el *Índice* para que se asocie con otra (u otras) con objeto de mantener el impulso del cambio y tener una mayor 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 encontraban docentes de otros centros, asesores psicopedagógicos y profesores universitarios. Una escuela de primaria y otra de secundaria decidieron aprovechar la oportunidad que les brindaba el *Índice* para establecer vínculos entre ellas, acordando que el coordinador del apoyo pedagógico de cada una participara como observador externo en la otra.

Atender los procesos del grupo

Es importante que el grupo coordinador se convierta en un modelo de práctica inclusiva dentro de la escuela, colaborando y garantizando que todos sean escuchados, independientemente de su género, su historia profesional o estatus y cuidando que nadie domine en las discusiones. Es necesario que quede claro desde el principio que el *Índice* no se utilizará como un instrumento para poner en cuestión las competencias profesionales de nadie, sino como un medio para apoyar a la escuela y el desarrollo profesional de sus miembros. Los componentes del grupo han de sentir que pueden confiar en los otros y que pueden hablar libremente y cuando sea necesario, en un ambiente de confianza.

Sensibilización de la escuela en relación con el *Índice*

El grupo irá tomando forma después de realizar una breve sesión inicial sobre el *Índice* con todo el personal de la escuela, en la que puedan ofrecerse voluntarias aquellas

personas que deseen involucrarse. Es importante que se informe a todos los miembros de la comunidad educativa sobre el *Índice* y sus objetivos, antes de tomar cualquier decisión específica de planificación.

Debe aclararse al personal del centro que, en esta etapa, el grupo coordinador se encuentra en proceso de conocer los materiales. En esta primera sesión podría participar alguien externo al centro que ya haya trabajado con el *Índice* y los temas sobre la inclusión que en él se presentan, o si no, podría dirigir la sesión un miembro del personal, como por ejemplo, el director o directora del grupo coordinador que esté familiarizado con los materiales del *Índice*.

Exploración de los conocimientos del grupo

En todas las escuelas el equipo docente tiene suficientes conocimientos en relación con aquello que impide el aprendizaje y la participación del alumnado, aunque a veces es difícil convertir este conocimiento en prioridades de desarrollo dentro de la escuela. El *Índice* 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 *Índice*, para tener una visión compartida a la hora de presentar el *Índice* a los demás. Sugerimos que trabajen con los conceptos para que reflexionen sobre sus conocimientos previos acerca de las barreras al aprendizaje y a la participación en la escuela y de cómo pueden reducirse unas y otras. Asimismo, habrán de evaluar cómo los materiales del *Índice* pueden ayudar a estructurar un análisis detallado de la escuela. Estas tareas deben llevarse a cabo en una o varias reuniones, en las que se vaya avanzando a través de ocho actividades, cada una con un tiempo limitado. Para preparar la reunión, necesitarán leer cuidadosamente la Parte 1. Es probable que el grupo tenga que discutir 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 inclusión?

En el Cuadro 5 se han presentado algunos elementos que configuran el enfoque de la inclusión. Hay otras maneras de entender qué es la inclusión, pero aquí se plantea la perspectiva adoptada en el *Índice*. Las tareas centrales para la inclusión implican mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes y reducir las barreras a su aprendizaje y participación. Éstas concuerdan con las metas principales del plan de desarrollo de la escuela. No esperamos que se esté de acuerdo con todos los aspectos de nuestro enfoque. El *Índice* pretende ser lo suficientemente flexible como para que se adapte a una gran variedad de opiniones dentro de las escuelas, siempre y cuando se asuman los objetivos centrales. La discusión sobre inclusión generalmente revela creencias muy arraigadas que probablemente no se aireen por completo o se resuelvan las diferencias con una pequeña actividad sobre inclusión. A medida que el trabajo progrese 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 dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes”. Esta concepción amplia es un concepto clave del *Índice* y el grupo coordinador debería considerar la implicación que tiene esta perspectiva en el modelo de apoyo organizado dentro de la escuela. Puede que deseen volver a este punto cuando consideren los indicadores y las preguntas de las actividades 5 y 6.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Índice*

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

Actividad 3. Uso de las dimensiones del *Índice*

El grupo coordinador tendrá que discutir el resumen de las dimensiones presentadas en el cuadro 2 y el modo en que éstas adquieren significado con las secciones y los indicadores de las listas presentadas en la parte 3. Habrán de explorar también 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 relación con la escuela. Esto no se representa en la dimensión B para evitar repeticiones. Cada dimensión se divide en dos secciones, y el grupo ha de reflexionar respecto de cómo los encabezados de estas secciones pueden usarse para avanzar en la reflexión.

Actividad 4. Barreras al aprendizaje y al desarrollo

El grupo coordinador debe empezar compartiendo el conocimiento que tienen sobre la escuela, teniendo en cuenta quiénes, entre los estudiantes y, también entre el personal, experimentan barreras al aprendizaje y a la participación. A continuación, intentarán intercambiar dichos conocimientos, pero desde la perspectiva de la cultura, las políticas y las prácticas existentes en la escuela. Reconocemos que muchas de las barreras pueden estar dentro de las comunidades y en las condiciones sociales, sobre las que el personal de la escuela tiene poco control, por ello se debe poner el énfasis sobre aquello que puede hacer la escuela 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 nuestra escuela?
- ¿Cuáles son las barreras al aprendizaje y a la participación en nuestra escuela?
- ¿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 *Índice* es la idea de movilizar recursos, lo cual se presenta como el encabezado de la segunda sección de la dimensión C. El *Índice* 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 del alumnado. Por ejemplo, se podría compartir ampliamente el conocimiento que tienen algunos profesores en áreas específicas del currículo o métodos de enseñanza; o se podría recurrir más frecuentemente al conocimiento que tienen las familias sobre sus hijos. Al analizar las barreras al aprendizaje y 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 sobre la escuela discutiendo las respuestas a las siguientes preguntas, relacionadas con los recursos materiales de la escuela, con el personal, 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 las preguntas

Es necesario que el grupo coordinador se familiarice con los indicadores y las preguntas y con el modo en el que se pueden utilizar con todos los grupos de la comunidad educativa para explorar la cultura, las políticas y las prácticas existentes en la escuela. El uso de los indicadores y las preguntas ha de apoyarse sobre lo que ya se conoce, haciéndolo público, y fomentando un análisis detallado de la escuela. No obstante, es también importante evitar los juicios y utilizar el *Índice* para cuestionarse las ideas preconcebidas sobre el centro educativo. Aunque al compartir el conocimiento previo pueden aparecer prioridades de desarrollo personal, e incluso compartidas, éstas deben considerarse "provisionales" hasta que se realice una consulta más amplia y una evaluación más a fondo de la escuela 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. Analizar los indicadores

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

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 cuyo significado no es claro para la escuela. Otra alternativa es que esta actividad se lleve a cabo trabajando con los indicadores que aparecen en el Cuestionario 1 (Parte 4).

Esta actividad se puede repetir después de realizar un análisis 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. Analizar ejemplos de preguntas

Puede que el grupo necesite ver conjuntamente un par de indicadores y de preguntas para reflexionar sobre cómo se pueden utilizar de forma más adecuada. Los indicadores, con sus correspondientes preguntas, 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, por lo que sería difícil contestar si no se conocen bien estas opiniones.

B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.

- ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado?
- ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra al principio del curso o en cualquier otro momento?
- ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto al manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?
- ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y sobre la escuela en particular?
- ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez en la escuela?
- ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?
- ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez en la escuela?
- ¿El alumnado tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?
- ¿Se han tomado medidas para facilitar la transición entre la Educación Inicial y Primaria, y entre ésta y la Secundaria?
- ¿Cuándo el alumnado pasa de una escuela a otra, el profesorado de cada centro colabora para hacer fácil 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 la escuela. 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 clasificarla en 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, así como los indicadores, no es sacrosanta ni exhaustiva. Esperamos que se muestre en desacuerdo con la utilidad de algunas preguntas y que se añadan otras cuando algún aspecto no esté contemplado. Como grupo, deben considerar los pasos a seguir para analizar en mayor 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 el alumnado podría originar preguntas sobre las políticas de acogida para el personal de la escuela, examinadas en el indicador B.1.2. La inclusión en el centro se refiere no sólo al alumnado sino también a todo el profesorado y personal de la escuela. 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 la escuela, en algún momento del pasado, las preguntas serían difíciles de responder sin la contribución de las experiencias del personal.

B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse a la escuela.

- ¿La escuela reconoce las dificultades que un nuevo miembro del personal de la escuela puede tener en su nuevo puesto de trabajo en la que puede ser también una nueva localidad?
- ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal se sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un “nosotros” que le excluya?
- ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?
- ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?
- ¿La escuela hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados?
- ¿Hay oportunidades para que todo el personal comparta su conocimiento y experiencia y que esto incluya también las contribuciones del nuevo personal?
- ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?
- ¿Se le pregunta al nuevo personal sobre la información adicional que necesita, y se le proporciona?
- ¿Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela 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 las preguntas relacionadas con ellos, 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, cuando sea apropiado, sugerir preguntas nuevas. Se debe disponer asimismo de suficientes copias de los indicadores y sus preguntas. Esta lectura y este análisis podrían realizarse en el contexto 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 se pueden usar los indicadores y las preguntas para ampliar el conocimiento previo que se tiene sobre la escuela, guiando una exploración detallada durante un periodo de tiempo que sirva para el establecimiento de las prioridades. Es posible que el grupo identifique algunos aspectos específicos que tienen que 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 de la escuela. Esta hoja se puede utilizar con el personal, 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 *Índice*. Pueden sentir que no hay nada por hacer en una sección específica, pero también han de tener en cuenta que la identificación de una prioridad de cambio en una dimensión va a implicar transformaciones en otra. La prioridad debe enmarcarse 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 *Índice*.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Índice*

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

Los miembros del grupo pueden 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 de la escuela. Esto se puede hacer a través de 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, se pueden observar uno o dos indicadores más respecto a las preocupaciones específicas que hayan surgido y revisar juntos las preguntas con mayor detalle.

Preparación del trabajo con otros grupos

Es necesario que el grupo coordinador se prepare concienzudamente para el trabajo con el personal y los otros grupos de la escuela y que estudie el *Índice* 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 deben realizarse planes específicos para recoger las opiniones del personal de la escuela que posiblemente 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, por lo que el grupo coordinador habrá de tomar decisiones con respecto a los grupos a los que se va a involucrar en las discusiones en mayor profundidad, aunque se le debería dar a todo el mundo la oportunidad de contribuir de alguna manera. Igualmente, hay que tener previsto un abanico de posibilidades para tratar de recoger las opiniones de las familias.

El uso de cuestionarios

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

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

Los cuestionarios deberían ser distintos para las familias y para el alumnado y deberían considerar la edad de los alumnos. 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. Puede que algunos alumnos, familias y miembros de la comunidad deseen comprometerse con todos los indicadores y las preguntas y completar la hoja resumen. Puede también ser necesario adaptar los cuestionarios para que sean accesibles a aquellos que no pueden leer español⁷ con fluidez. Se debería buscar la ayuda de alguien con experiencia en preparar cuestionarios sencillos.

Los cuestionarios para el alumnado probablemente serán 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, con las instrucciones o al escribir sus prioridades al final de los cuestionarios.

En la Parte 4 también se presentan cuatro ejemplos de cuestionario para alumnos y familias (cuestionarios del 3 al 6), que han sido utilizados en los trabajos exploratorios y

⁷ Inglés en la versión original.

con los cuales debería familiarizarse el grupo coordinador. Al igual que en el caso del personal de la escuela, los cuestionarios para padres y alumnos deberían considerarse como un punto de partida para lograr 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 la escuela aparezca más inclusiva de lo que es. En un 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. Se tomó como ejemplo una afirmación con la que muchos alumnos estarían tentados a estar de acuerdo en esa ciudad, “*Bradford City es el equipo de fútbol favorito de todos*”, pero que era claramente falsa. Debería discutirse también la tendencia de algunos estudiantes a decir lo que ellos piensan que les gustaría escuchar a sus profesores. Así, 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 con la preocupación expresada por el equipo de supervisión de las autoridades locales una escuela nueva pasó por un periodo intenso de innovación con el resultado de un informe positivo del servicio de supervisión. Una nueva directora decidió introducir el *Índice*, sin embargo, el personal no compartió el mismo entusiasmo por hacer mayores cambios.

Después de utilizar el *Índice* durante el primer trimestre, la directora estaba desilusionada. Ella informó que no había logrado reunir un grupo de coordinación y se encontró trabajando sola con el *Índice*. Utilizar el *Índice* sin el apoyo del personal fue mucho más difícil de lo que había pensado. Su personal tenía serias dudas respecto a lo que ella entendía por inclusión y buscaban confirmar que ciertos alumnos continuarían siendo excluidos del centro. Ella afirmó que, “*fue un error no consultar al personal de la escuela antes de empezar a trabajar con el Índice. Pero debido a que yo deseaba que la escuela fuera más inclusiva, dejé que mi propia pasión me guiara*”.

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

- Los esfuerzos del personal de la escuela para involucrar a padres/tutores de origen asiático no tuvieron éxito.
- La comunicación entre los miembros del Consejo Escolar y el personal era pobre.

Estas dos preocupaciones específicas, además del comienzo difícil del *Índice*, 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 de la escuela y, en particular, en los avances de la escuela.
- Organizar un programa de eventos sociales en la escuela para ayudar a romper las barreras entre padres/tutores y el personal.
- Desarrollar un programa de acogida para los alumnos nuevos que les sirva de apoyo, y también para sus padres/tutores y el personal.
- Crear un marco para responder a las preocupaciones del personal sobre aspectos de la inclusión para que se puedan desarrollar políticas inclusivas, a través de las que se hagan explícitas la filosofía y las intenciones de la escuela, y que éstas sean entendidas y ampliamente difundidas.

Después de un comienzo difícil con el *Índice*, 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 desarrollo de la escuela a nivel general.

Recursos requeridos

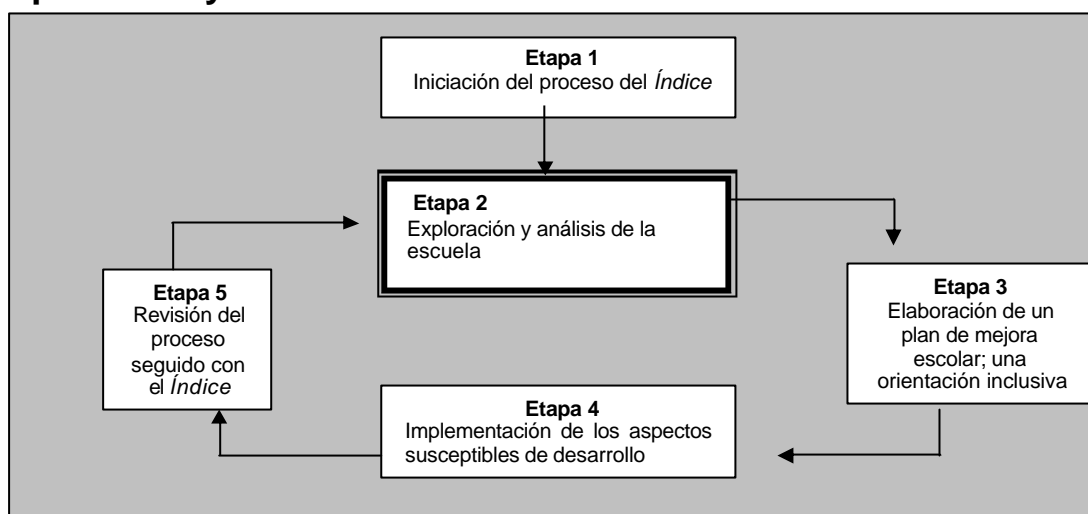
Trabajar con el *Índice* requiere recursos tanto personales como materiales, particularmente de fotocopias. Es preciso que el personal de la escuela, especialmente del grupo de coordinación, disponga del tiempo necesario. En el primer año de aplicación del *Índice*, éste es mayor del que normalmente se emplea en los planes de desarrollo de la escuela, 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 obtención de otras calificaciones profesionales, con lo cual el uso del *Índice* en sus centros ha sido de doble utilidad.

Utilización de los materiales

Es necesario que todos los materiales sean accesibles a todo el grupo. Cada escuela puede tener sólo uno o dos archivadores del *Índice*. Los centros son libres de fotocopiar cualquier material y este se puede guardar 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 personal que trabajen con los materiales pueden desear añadir páginas al archivador al tiempo que el trabajo avanza. Éstos deberían incluir tanto nuevos ítems como indicadores y preguntas adicionales, trabajos del profesorado con las dimensiones, informes del análisis de los descubrimientos derivados de las consultas, láminas para presentaciones, entre otros aspectos.

Etapa 2

Exploración y análisis de la escuela



En esta segunda etapa, los miembros del grupo coordinador utilizan sus conocimientos sobre el proceso del *Índice* para trabajar con otros grupos del centro. Ellos han de garantizar que estén representadas las perspectivas de todos los grupos existentes en la escuela. 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 educativas. A continuación se acuerda con el personal de la escuela las prioridades de cambio o desarrollo. Esta etapa podría durar alrededor de un trimestre.

La etapa 2, al igual que el resto del trabajo con el *Índice*, será distinta en cada centro. El grupo coordinador se responsabiliza de decidir la mejor forma para llevar a cabo el proceso y el modo de ofrecer la mayor cantidad de oportunidades de desarrollo. Estas oportunidades se van presentando durante el intercambio de conocimientos entre los miembros de la comunidad y el análisis de los diferentes aspectos de la escuela.

Exploración del conocimiento del personal y de los miembros del Consejo Escolar

El trabajo con el personal y los miembros del Consejo Escolar parte de la experiencia adquirida por el grupo coordinador al familiarizarse con los materiales. Sugerimos que el grupo siga el mismo proceso, aprovechando el conocimiento previo sobre los conceptos clave para, a continuación, pulirlo utilizando los indicadores y las preguntas, y todo ello con el objetivo de centrarse en las prioridades.

La estrategia específica que se determine para recopilar información sobre la escuela se puede ver afectada por cuestiones como el tamaño de ésta o si 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 personal junto, excepto en una sesión inicial de sensibilización. La implicación en el proceso se puede llevar a cabo en grupos según departamentos o cursos, con un miembro del grupo coordinador que los relacione entre sí. Será necesario que grupos de distinta naturaleza se reúnan para considerar diferentes bloques temáticos.

Para que el proceso del *Índice* 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 llevar a cabo una mayor investigación. Puede que esto sea difícil dentro de algunos departamentos o de algunos centros, sobre todo si las opiniones distintas se ven con suspicacia. En algunas escuelas, si no se sigue una línea específica de pensamiento, pueden surgir sentimientos de inseguridad por ver en peligro las perspectivas de promoción.

Se debe poner atención a la posibilidad de que algunos miembros del personal no quieran expresar su opinión delante de otros. Por ello, hay que planificar diversas estrategias que faciliten recoger información del mayor número posible de personas, incluyendo modalidades de respuestas a los indicadores y las preguntas de manera individual y que sean gestionadas por un miembro del grupo coordinador. El grupo coordinador debería considerar la posibilidad de 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.

Actividades para el desarrollo profesional del personal de la escuela

Puede ser muy útil aprovechar las oportunidades de formación permanente disponibles (Seminarios o Grupos de Trabajo) de que dispone el personal y que se realizan dentro del propio centro, como vía para comenzar con el proceso de recopilación de información⁸. Presentamos un posible ejemplo de esquema de trabajo en el cuadro 8, en función de las actividades de la etapa 1. Por supuesto no pretendemos dar recetas. Las actividades pueden distribuirse en varias sesiones o realizarse en los departamentos o en los cursos, trabajando en todo caso con una persona del grupo de coordinación. Una jornada de formación podría ser una oportunidad para involucrar a más de una escuela para trabajar en colaboración.

Es necesario que se plantee una reunión previa a la planificación o una reunión antes del día dedicado a la formación para que los responsables de los grupos decidan los materiales que se van a necesitar (transparencias de los indicadores y un ejemplo de indicadores con sus preguntas). Hay que tomar una decisión sobre el modo en que se van a analizar los indicadores y si se van a necesitar copias del cuestionario de los indicadores. Hay que disponer de copias de los indicadores y de las preguntas, además de la hoja resumen para cada miembro del personal. Se deben tomar medidas para registrar las opiniones expresadas por diferentes grupos y recopilar las hojas resumen.

El grupo coordinador habrá de ser capaz de juzgar, desde su propia experiencia de trabajo con los materiales, cuánto tiempo se necesita para completar las mismas tareas. Puede que sea imposible que el personal complete las tareas en un día, si se analizan específicamente los indicadores y las preguntas. Es preciso tomar medidas para continuar las actividades teniendo en cuenta que todo el personal de la escuela pueda responder a los indicadores y a las preguntas y completar la hoja resumen. Independientemente de que se hayan completado o no todas las tareas, al final del día es importante reunir a

⁸ 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.

todos para compartir ideas y para explicar los siguientes pasos a seguir en el proceso de desarrollo de la escuela.

**Cuadro 8. Una jornada para el desarrollo profesional del personal de la escuela
Explorar el aprendizaje y la participación en la escuela**

9.30 a.m.-10.00 a.m.	Introducción del <i>Índice</i> y de los conceptos clave (todo el personal)
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 un ejemplo 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 de las áreas a desarrollar o que requieren mayor investigación (todo el personal)
5.30 p.m.-5.45 p.m.	Próximos pasos del proceso (dirigido por el grupo coordinador con todo el personal)

Áreas provisionales a desarrollar o que requieren mayor investigación

En la última parte del día, comenzarán a emerger ideas sobre las posibles áreas a desarrollar, además de aquellos aspectos que requieren mayor investigación antes de tomar una decisión acerca de si es o no necesario realizar determinados 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 *Índice*. En la práctica, habrá algunos temas sobre los que el personal deseará empezar a trabajar inmediatamente. Otros se identificarán al poner en común la información. Sin embargo, habrá prioridades que sólo surgirán cuando se complete el proceso de consulta en su totalidad.

Garantizar que todo el personal y los miembros del Consejo Escolar sean incluidos

Puede que algunos miembros del personal 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 próximos pasos

Durante el día de desarrollo profesional en la escuela, el director o directora del grupo coordinador hará un resumen sobre la forma en que se considerará la información recopilada y las opiniones expresadas. El grupo coordinador habrá de concluir con la recogida de la información y empezar a cotejarla. Es preciso identificar los temas específicos que han de ser tratados con el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad. Para ello se puede utilizar el cuestionario 2, de la Parte 4, tal cual está o con las modificaciones que se consideren necesarias.

Exploración del conocimiento del alumnado

En los centros piloto, fue la perspectiva del alumnado la que con mayor frecuencia proporcionaba nuevas reflexiones sobre los procesos de exclusión y las posibilidades de inclusión que se podían iniciar en los centros. El trabajo con el *Índice* 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 preguntas específicas sobre las que el centro desea 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 identificar las prioridades para el cambio.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Índice*

“El uso del cuestionario y de las entrevistas posteriores con los alumnos ha sido muy útil. Una de las escuelas que utilizó el *Índice* tiene intención de crear un consejo de alumnos el próximo curso. El profesorado ha tomado en serio las percepciones de los estudiantes respecto a que el centro no aprecia otras culturas”.

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

Puede ser útil planificar formas de consulta a la familia y otros miembros de la comunidad para que se cumpla el objetivo del *Índice* de mejorar la comunicación entre la escuela y las familias. Se pueden elaborar también cuestionarios para la familia partiendo de la lista corta de indicadores y añadiendo preguntas específicas. En la Parte 4 se presenta un ejemplo de cuestionario para las familias utilizado en una escuela (cuestionario 5). Sería deseable elaborar el cuestionario en colaboración con los miembros de la asociación de padres, en aquellos casos donde no existan Consejo Escolares, lo cual puede ayudar, a su vez, a la organización de grupos específicos de consulta a las familias. En una escuela, un trabajador social junto a un miembro del grupo coordinador tradujeron las preguntas para aquellas familias que se expresaban 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 esta escuela?
- ¿Qué podría hacer la escuela para que su hijo/a se sienta más feliz en ella?
- ¿Qué cosas de esta escuela le gustaría cambiar?

Sería útil ir más allá de las opiniones particulares de las familias, tomando en consideración aquéllas que se sostienen más ampliamente dentro de las instituciones de la comunidad en la que está inserta la escuela. La composición del contexto social en el que está la escuela puede no estar suficientemente reflejado en la población estudiantil, por ejemplo, en términos de etnia, discapacidad o estrato socioeconómico y puede que la escuela desee intentar ser más representativa. Considerar las percepciones de los miembros de la comunidad puede apoyar en este proceso.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Índice*

“El trabajo más provechoso con el *Índice* 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 limitaba el progreso educativo de sus hijos e hijas. Sin embargo, asistió muy poca gente. Se organizaron dos consultas posteriores con la ayuda de un profesional con experiencia 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. Hubo mucha asistencia y se recopiló gran cantidad de información. Los miembros de la comunidad revelaron una serie de áreas de preocupación en relación con el currículum, con la necesidad de un lugar fuera de la casa donde se pudieran hacer los deberes, a una respuesta apropiada a las ausencias largas de los estudiantes que van a visitar Bangladesh, y con la representación de la comunidad en el Consejo Escolar.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Índice*

“Ha surgido una mayor conciencia sobre las maneras de comunicarse con las familias y sobre cómo incluirlas”.

Implicación de la familia en la escuela

En esta escuela 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 de las familias en la escuela. Por ejemplo, se han establecido talleres para ayudar a los miembros de la familia a que apoyen la lectura de sus hijos e hijas en casa. El director considera que estos cambios han ayudado a desarrollar modalidades de trabajo en el centro más inclusivas.

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

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

Decisión sobre las prioridades de desarrollo

¿Qué es preciso tratar sobre las culturas, las políticas y las prácticas dentro de la escuela para aumentar y mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado?

Analizar la información

Con el objetivo de definir las prioridades de desarrollo, 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. Por ello, se debería elegir al observador externo o “amigo crítico” por su capacidad para ayudar en este proceso. Dada la naturaleza de las consultas, es 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 personal y de los miembros del Consejo Escolar, con el fin de poder revelar y explorar algunas diferencias en las perspectivas grupales. Puede ser importante observar específicamente los subgrupos del personal, tales como los auxiliares de aula y profesionales de apoyo. Sería deseable, asimismo, 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 haber surgido durante el proceso de consulta cuando el personal docente, por ejemplo, identifica preguntas que quiere que se dirijan a los otros grupos. No obstante, puede ser necesario que el grupo coordinador recoja información adicional antes de que se finalice con la tarea de establecer las prioridades. El grupo coordinador tiene que 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 de conocer 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 llevarse a cabo al mismo tiempo que el trabajo de desarrollo de las prioridades. 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. Establecer las prioridades no implica simplemente incluir aquellos aspectos que fueron identificados por la mayoría. Es necesario también considerar de forma cuidadosa las necesidades de grupos específicos del centro. El grupo coordinador ha de asegurar 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 de las familias, en particular. Las prioridades pueden ir variando en su magnitud y en el tiempo, así como los recursos para implementarlas. Debería haber una mezcla de prioridades a corto y largo plazo. El cuadro 10 brinda algunos ejemplos de prioridades surgidas en los centros piloto.

Los miembros del grupo han de observar las implicaciones que tienen las prioridades identificadas en una dimensión para el trabajo en las dos restantes. Las secciones son una guía de las áreas que se han de considerar para mejorar la inclusión en la escuela y el grupo habrá de pensar cuidadosamente 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 la movilización de recursos, aunque no se hubiera categorizado así en un principio. Puede ser también que las prioridades de algunas de las secciones del *Índice* hayan sido identificadas en planes de desarrollo de la escuela anteriores.

Cuando el grupo coordinador haya elaborado un esquema claro para sus propuestas tendrá que negociarlas con el personal y los miembros del Consejo Escolar.

Cuadro 9. Resumen de las prioridades de desarrollo

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas
Construir una 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:*

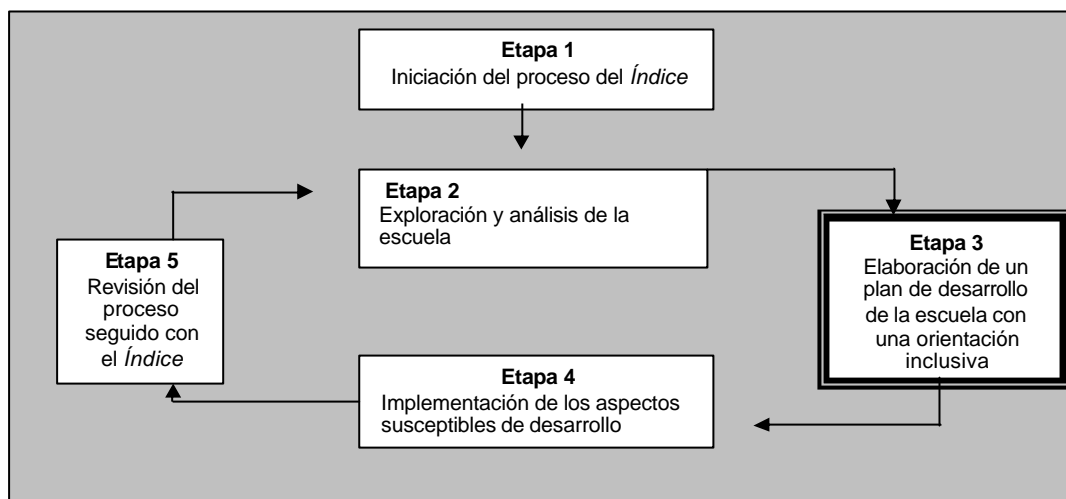
Movilizar recursos *Indicadores/preguntas/otros temas:*

Cuadro 10. Algunos ejemplos de prioridades de los centros piloto del Índice

1. Desarrollar estrategias, a través del currículum, para mejorar la autoestima de los estudiantes.
2. Introducir actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela para hacer que las clases respondan más a la diversidad.
3. Establecer estructuras de gestión y de promoción profesional para los auxiliares del apoyo pedagógico.
4. Mejorar todos los aspectos de acceso a la escuela para alumnos y adultos con discapacidad.
5. Elaborar un programa de formación del personal centrado en la comprensión de las perspectivas de los estudiantes.
6. Promover actitudes positivas hacia la multiculturalidad en la escuela que ayuden a contrarrestar el racismo entre algunos estudiantes y sus familias.
7. Organizar formación conjunta para asistentes de apoyo pedagógico y para docentes.
8. Desarrollar formas de fomentar el aprendizaje cooperativo entre alumnos.
9. Revisar las políticas anti-intimidación en el centro.
10. Mejorar los procesos de acogida para los nuevos alumnos.
11. Revisar las formas en que se debaten las políticas de la escuela con los estudiantes.
12. Mejorar la comunicación entre la familia y la escuela trabajando con padres/tutores.
13. Abordar la percepción de mala reputación que tiene la escuela entre las instituciones de la comunidad.

Etapa 3

Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva



La tercera etapa del *Índice* requiere que los miembros del equipo de planificación revisen el plan de desarrollo de la escuela. El equipo tendrá que decidir hasta qué punto va a cambiar dicho plan a la luz del trabajo con el *Índice*. Será preciso introducir en el plan de desarrollo las prioridades que hubieran sido acordadas con el personal de la escuela al final de la etapa 2. Esta etapa debería ser completada en medio trimestre.

Introducción del *Índice* en el plan de desarrollo de la escuela

La etapa 3 se puede describir también como “introducción del proceso del *Índice* dentro del plan de desarrollo de la escuela”. El equipo tendrá que decidir si continuar con el proceso del *Índice* es una prioridad dentro de la planificación de la escuela o si el proceso, adaptado para responder a las necesidades de la escuela, puede convertirse en un medio importante para revisar y mantener un proceso de desarrollo continuo de la escuela. Puede que algunos centros decidan que la inclusión debe permear toda su planificación. El equipo de planificación tendrá que ponerse de acuerdo en la amplitud con la que utilizará el marco del *Índice* para definir los apartados o epígrafes del plan. Sugerimos utilizar los encabezamientos de las dimensiones y las secciones, con el fin de asegurar que haya un movimiento global hacia la inclusión en todas las áreas y actividades de la escuela.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Índice*

“Después de utilizar el *Índice*, me di cuenta que la inclusión... se refiere a la cultura y a los valores de la escuela”.

Hay que decidir si el grupo de coordinación del *Índice* ha de ser el mismo que el equipo de planificación del centro. Para simplificar, a partir de ahora, este documento asume que el equipo de planificación del centro será el responsable de llevar adelante el trabajo con el *Índice*.

Introducción de las prioridades en el plan de desarrollo de la escuela

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Índice*

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

El equipo de planificación tendrá una lista de prioridades acordadas para el desarrollo de la escuela, establecidas en la etapa 2, que han de ser integradas en la planificación de la escuela. Cada prioridad ha de analizarse en detalle, teniendo en cuenta la temporalidad, los recursos y las implicaciones en términos del desarrollo profesional del personal. La responsabilidad global de controlar el progreso de cada prioridad debería tomarla un miembro del equipo de planificación, pero es necesario que las responsabilidades del trabajo a realizar sean distribuidas de manera más amplia. Es preciso establecer una serie de criterios para el progreso en la implementación de las prioridades. En este punto pueden ser útiles las preguntas del *Índice*, complementadas por preguntas específicas relacionadas con las preocupaciones que emerjan en el centro, a raíz de su organización y su cultura específicas.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Índice*

“Nuestra administración ha dado un salto significativo para avanzar hacia la inclusión y el *Índice* nos ha ayudado a hacernos una idea acerca del proceso a través del cual se puede apoyar a las escuelas”.

En uno de los centros, el primer año de trabajo con el *Índice* fue descrito “como andar saltando a la comba”, debido a que el personal intentó combinar el proceso del *Índice* con el de la planificación escolar ya existente. Los centros tienen distintas maneras de llevar a cabo la planificación escolar. Algunos tienen un plan de tres años mientras que otros planifican con una perspectiva de cinco años. Algunos producen un plan detallado para el año siguiente, mientras que otros detallan sólo cada trimestre. Las escuelas tienen que decidir si las prioridades ya establecidas en el plan de la escuela pueden incluirse en el marco de los desarrollos necesarios para una escuela inclusiva y si hay prioridades adicionales que están fuera de los epígrafes del material.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Índice*

“El proceso del *Índice* ha identificado una serie de aspectos que la escuela ha de llevar a cabo en el largo plazo como prioridades dentro de sus planes de desarrollo escolar”.

Construir una filosofía inclusiva

Esta escuela 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 una escuela común. Como ella dijo: *‘Los niños y las niñas tienen el derecho a estar en escuelas comunes... Las escuelas deberían cambiar para hacerlo posible’.*

El centro tiene seis niños y niñas con deficiencias visuales, aunque no está formalmente designado como un centro “de integración”. Simplemente ha adquirido una reputación de que los niños y niñas con discapacidad son bienvenidos. El centro únicamente ha excluido a un niño en sus diez años de existencia. Cuenta 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 *Índice* de la escuela tenía una amplia representación, incluyendo a padres/tutores y miembros del Consejo Escolar. Contaban con dos amigos críticos. El grupo eligió integrar el *Índice* en el proceso de planificación de la escuela, que ya está considerada ‘inclusiva’ por todo el personal. Esto requería 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 *Índice* como el medio para aumentar la participación en este proceso y para poner un mayor énfasis en la identificación y la superación de las barreras al aprendizaje y la participación. Se han aplicado los cuestionarios a los estudiantes y los docentes. El coordinador de apoyo pedagógico del centro se responsabilizó del análisis de la información, en el contexto de los estudios de doctorado que está realizando.

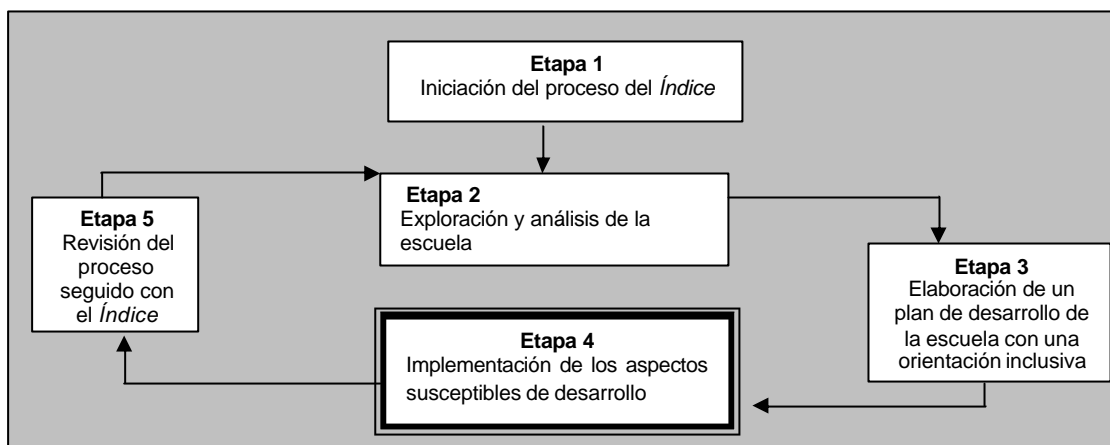
El centro identificó un número de prioridades para un mayor desarrollo de la inclusión. Ellos buscaban una estrategia global para “proporcionar oportunidades curriculares para que todos los estudiantes tuvieran éxito”. Esto se convirtió en uno de los principales objetivos del plan de desarrollo de la escuela para el año siguiente, lo cual implicaba una serie de actividades de desarrollo profesional del personal.

Algunos estudiantes manifestaron 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 un foro de estudiantes. Los docentes involucraron a los estudiantes en discusiones de fondo que los mantuvieron interesados en el tema y los hacían participar a todos, sin favorecer a los amigos del líder.

Se elaboraron planes para realizar asambleas en toda la escuela con el fin de explorar cómo estaba la inclusión. Los temas incluían: la deficiencia y la discapacidad; intimidar y llamar por el nombre; el trabajo en equipo y la cooperación; celebrar las diferencias individuales; aspectos relacionados con la empatía; el significado de comunidad, a nivel nacional e internacional; dar ayuda a otros que la necesitan. La directora informó a la asamblea sobre la deficiencia y la discapacidad, siendo la primera vez que ella reconocía directamente su discapacidad a los estudiantes y la discutía con ellos.

Etapa 4

Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo



Esta cuarta etapa del *Índice* implica poner en marcha las prioridades del plan de desarrollo de la escuela y apoyar los cambios. Las actividades para el desarrollo pueden requerir investigaciones continuas dentro del centro, por lo que se convierte en una forma de investigación-acción. Los cambios han de apoyarse a través de la motivación del trabajo colaborador, 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 han de observarse y evaluarse según los criterios del plan de desarrollo, haciendo un informe de avance a la mitad del período. Esta etapa continuará su curso una vez que las prioridades formen parte del plan de desarrollo de la escuela.

Poner en práctica las prioridades

Poner en práctica las prioridades puede requerir un periodo de investigación en profundidad dirigida hacia el desarrollo de la inclusión. 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 éstos pueden trabajar con los materiales del *Índice* para apoyar la investigación-acción.

Comentario extraído de las pruebas piloto del *Índice*

“El *Índice* ha mostrado ser un proceso útil que ayuda al desarrollo de la escuela. Nos ayuda a clarificar nuestro pensamiento y nos ofrece 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. 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 (profesorado de apoyo en general y aquellos dedicados

específicamente a la enseñanza del castellano⁹ 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 la escuela, trabajando juntos en las preguntas relacionadas con estos indicadores. Observaron sus prácticas recíprocamente durante seis semanas y, seguidamente, se reunieron para discutir sus observaciones y posibilidades de colaboración más estrecha. Decidieron hablar con el alumnado que habían observado, sobre su experiencia de apoyo, para tener una visión del 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.

En una escuela de primaria, el alumnado y las familias manifestaron que la intimidación entre los alumnos era una preocupación específica en la escuela. El equipo de planificación escolar decidió usar las preguntas del indicador B._{2.9.}, “se ha reducido la intimidación”¹⁰ para realizar 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 visión compartida sobre los factores que configuran la intimidación, entre el personal, las familias, los miembros del Consejo Escolar y el alumnado?
- ¿La amenaza a perder una amistad se entiende como una causa de la intimidación?
- ¿Existe un documento claro sobre la política de intimidación de la escuela que exprese con detalle qué comportamiento es aceptado y cuál no y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar, el personal, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad.
- ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes puedan compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación, de forma que éstos 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 sus preocupaciones, comenzaron un trabajo de lenguaje sobre varios temas, a través de la lectura, la discusión y la redacción sobre las amistades. Establecieron un foro donde el alumnado pudo contribuir a la definición de 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. Se desarrolló un sistema claro para registrar los incidentes de intimidación que ayudó a identificar patrones de comportamiento en algunos estudiantes. El personal docente evaluó los cambios que tuvieron lugar, repitiendo la investigación y llevando a cabo una discusión utilizando las preguntas del *Índice*, con adiciones específicas para tomar en cuenta los hallazgos del trabajo realizado durante dos trimestres para reducir la intimidación.

⁹ Inglés en el texto original.

¹⁰ Se refiere a las conductas de maltrato y abuso de poder.

Manteniendo el proceso de desarrollo

El desarrollo de relaciones de colaboración es un rasgo esencial del *Índice*. El equipo de planificación debe ayudar para asegurar que los cambios o desarrollos contribuyan a la participación del personal y otros involucrados en el centro, además de contribuir al aprendizaje y la participación del alumnado. El personal puede aprovechar la experiencia de cada uno, compartir tareas y brindarse apoyo mutuo.

Puede que algunos miembros del personal, alumnado o padres no estén de acuerdo con algún cambio específico dentro del centro. El equipo de planificación tendrá que motivar al personal a discutir sus diferencias de opinión y a utilizar la crítica constructiva como una forma de redefinir los cambios o innovaciones de modo que sean relevantes para la mayor cantidad posible de personas del centro. El equipo de planificación debe asegurarse que todos estén informados sobre el progreso en el plan de desarrollo de la escuela a través de, por ejemplo, asambleas, reuniones de profesorado, días de formación del personal de la escuela, boletines, tutorías, actividades, consejos de alumnos, paneles de noticias y organizaciones comunitarias. Además de proporcionar información, la comunicación implica escuchar a las personas y, en particular, a aquellas que tienen menos oportunidades de ser escuchadas.

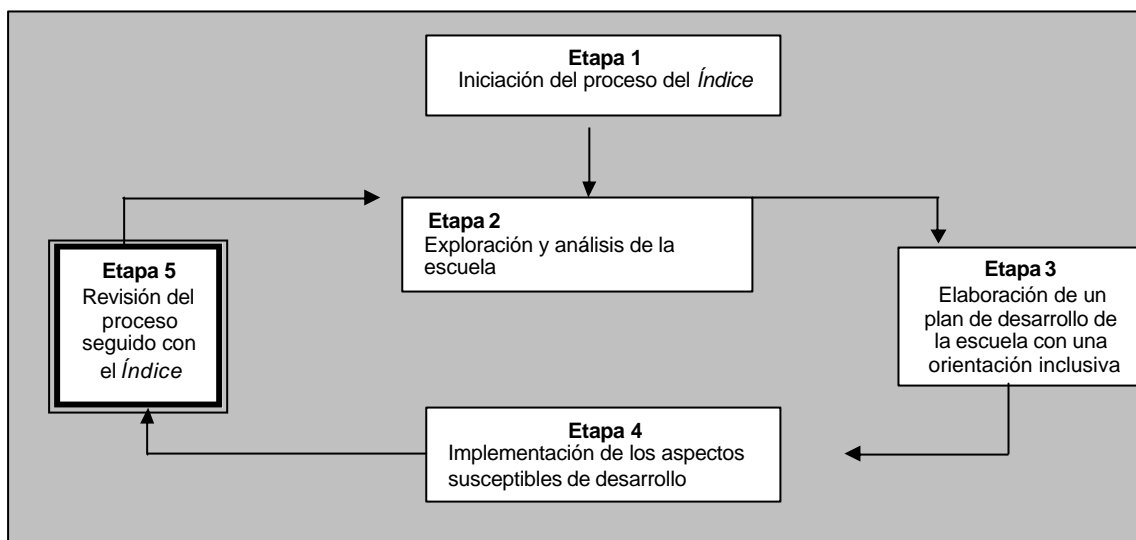
Se debe mantener el compromiso de todas las personas involucradas a lo largo de la etapa de implementación. Mantener este compromiso general será esencial para motivar a seguir trabajando en el desarrollo hacia una educación inclusiva. El proceso del *Índice* conlleva un profundo examen crítico de las creencias de todos los miembros del centro. Esta no es una actividad superficial que finaliza durante la exploración de la escuela en la etapa 2. Los miembros del equipo de planificación y otros han de organizar actividades que, a lo largo de los años, creen una cultura más inclusiva. Esto, en parte, mantendrá la participación del personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias en el cambio de las políticas y las prácticas dentro de la escuela.

Registro del progreso

El equipo de planificación ha de garantizar que se elabore, a la mitad del período, un informe del progreso efectuado en las prioridades de desarrollo con respecto a los criterios establecidos en la etapa 3. Durante la etapa 3, también se habrá asignado la persona responsable de cada desarrollo. Cada una de las personas del equipo de planificación interesada en cada prioridad, tomará la responsabilidad de garantizar que el progreso esté controlado y registrado y que se hagan los ajustes del plan de desarrollo, de acuerdo con la consulta con el equipo y el personal involucrado. Las evaluaciones implicarán discusiones con el personal, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias, así como el análisis de los documentos de políticas y la observación de la práctica. El equipo puede volver a revisar aquellos indicadores y preguntas que son instrumentales en la formulación de las prioridades de desarrollo de la escuela.

Etapa 5

Revisión del proceso seguido con el *Índice*



En esta quinta etapa del proceso de trabajo con el *Índice*, los miembros del equipo de planificación revisan el progreso general de los cambios identificados como prioridades en la etapa 2 y puestos en práctica en la etapa 4. Se debe considerar también cualquier progreso más amplio en la creación de culturas inclusivas, desarrollo de políticas inclusivas y mejoramiento de prácticas inclusivas como parte de la revisión del uso del *Índice* en el apoyo al desarrollo de la escuela. En este punto, se discuten las modificaciones que es preciso realizar en el proceso del *Índice*. La adaptación de las dimensiones, los indicadores y las preguntas, a una escuela en concreto, desempeña un papel central en la exploración de la magnitud de los cambios dentro de ella y en el comienzo de la formulación de nuevas prioridades para el plan de desarrollo de la escuela del año siguiente. Esta etapa, al igual que 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 se reúnen y revisan la evidencia en relación con el trabajo de desarrollo de la etapa 4. Reflexionan sobre los cambios necesarios a la luz de los criterios del plan de desarrollo de la escuela. Habrán de volver a los indicadores y a las preguntas más relevantes y considerar nuevas preguntas que hayan surgido durante el curso de los cambios que se han puesto en marcha. Empezarán a formarse una idea de cómo este trabajo debe realizarse en el siguiente año. El desarrollo también ha de ser evaluado como resultado en una segunda exploración del centro, utilizando las dimensiones, los indicadores y las preguntas al comienzo de la nueva planificación.

Revisión del trabajo realizado con el *Índice*

Trabajar con el proceso del *Índice* es en sí mismo una prioridad de desarrollo de la escuela que es preciso evaluar. El equipo de planificación debe revisar el modo en que se ha utilizado el *Índice*, incluyendo su rol en el proceso, y decidir cómo se pueden aprovechar al máximo los materiales existentes para apoyar el desarrollo de la escuela en el futuro. Hay que considerar hasta que punto el *Índice* ha ayudado a la escuela a adoptar un mayor compromiso con formas de trabajo más inclusivas.

El equipo de planificación habrá de reflexionar sobre la composición del grupo de coordinación del *Índice* 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; si ha sido adecuada la distribución de responsabilidades a otros miembros de la escuela para llevar a cabo mayores investigaciones y poner en práctica las prioridades; y 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 hacer esta revisión del *Índice* en relación con las preguntas del cuadro 11.

Cuadro 11. Revisión del trabajo con el *Índice*

- ¿Ha sido adecuado el trabajo del grupo coordinador en términos de la 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 *Índice* y sus seis secciones, para la estructuración del plan de desarrollo de la escuela?
- ¿Hasta qué punto han sido asimilados en la reflexión de las políticas y las prácticas de la escuela conceptos claves del *Índice*, tales como la inclusión, las barreras al aprendizaje y la participación, los recursos para apoyar el aprendizaje y la participación, y el apoyo para atender a la diversidad?
- ¿Hasta qué punto contribuyó el proceso de trabajo con el *Índice* 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 *Índice*, en general, y las dimensiones, los indicadores y las preguntas, en particular, ayudaron a identificar las prioridades o detalles de las prioridades que podrían 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 podría mejorar este proceso?

Continuación del proceso del *Índice*

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

Parte 3

Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas

Contenidos

Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas	61
Indicadores	62
Dimensiones, indicadores y preguntas	65
Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas	65
Sección A.1 Construir una comunidad	65
Sección A.2 Establecer valores inclusivos	72
Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas	78
Sección B.1 Desarrollar una escuela para todos	78
Sección B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	84
Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	93
Sección C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje	93
Sección C.2 Movilizar recursos	105

Parte 3

Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

SECCIÓN A.1 Construir una comunidad

SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, el alumnado, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

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 tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

SECCIÓN C.1 Orquestrar el aprendizaje

SECCIÓN C.2 Movilizar recursos

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al 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 una comunidad

- INDICADOR A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.
- A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
- A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
- A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.
- A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.
- A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

A.2 Establecer valores inclusivos

- INDICADOR A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.
- A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
- A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
- A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.
- A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
- A.2.6. La escuela 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 del personal son justas.

B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.

B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.

B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma 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 personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.

B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades especiales” son políticas de inclusión.

B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.¹¹

B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano¹² como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del curriculum y de apoyo pedagógico.

B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.

B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.

B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.

¹¹ Adaptada del original.

¹² Inglés en la versión original.

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

- INDICADOR C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.
- C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- C.1.3. Las clases 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 forma cooperativa.
- C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
- C.1.7. La disciplina del aula 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 todo el alumnado.
- C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.

C.2 Mover recursos

- INDICADOR C.2.1. Los recursos de la escuela 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. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
- C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

INDICADOR A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.

- i. ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que tiene la gente con la escuela?
- ii. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como por ejemplo, los niños de familias migrantes?
- iii. ¿Es la escuela acogedora para todas las familias y otros miembros de las instituciones de la comunidad?
- iv. ¿La información sobre la escuela es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ej., está disponible en braille, grabada en audio y video o en letras grandes, cuando sea necesario)?
- v. ¿Hay en la escuela intérpretes de lenguaje de señas y de otros idiomas cuando hay alumnos que requieren este recurso?
- vi. ¿En los documentos de la escuela, 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?¹³
- viii. ¿La escuela considera y valora las culturas locales y los colectivos de nueva inmigración a través de símbolos y exposiciones?
- ix. ¿Hay rituales o actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al personal de la escuela?
- x. ¿El alumnado siente que pertenece 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 que pertenecen a la escuela?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

¹³ Adaptada del original en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una 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 valora en la escuela por igual tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales del alumnado?
- iii. ¿Informan los estudiantes a algún miembro del personal cuando hay alguien que necesita ayuda?
- iv. ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, alumno tutor, grupo de apoyo..)?¹⁴
- v. ¿Los estudiantes comparten los amigos 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 diferentes 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 son distintos al de ellos?
- x. ¿El alumnado siente que las disputas entre ellos son solucionadas de forma justa y efectiva?
- xi. ¿Pueden los estudiantes abogar por otros cuando sienten que han sido tratados injustamente?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

¹⁴ Adaptación de la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

INDICADOR A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.

- i. ¿El personal se trata con respeto mutuo, independientemente de su rol o posición en el centro?
- ii. ¿Es invitado todo el personal a las reuniones del personal?
- iii. ¿Hay una amplia participación en las reuniones del personal de la escuela?
- 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 personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?
- vi. ¿Existe trabajo compartido entre profesores en el aula (dos profesores en la misma clase)?¹⁵
- vii. ¿El personal se siente cómodo para discutir los problemas en su trabajo?
- viii. ¿Sabe el personal a quién tiene que acudir con un problema, sea o no urgente?
- ix. ¿Se motiva al profesorado suplente o temporal para que se involucre activamente en la vida del centro?
- x. ¿Se implica a todo el personal en la definición de prioridades para el plan de desarrollo de la escuela?
- xi. ¿El personal se ha apropiado del plan de desarrollo de la escuela?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

¹⁵ No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

INDICADOR A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.

- i. ¿El personal se dirige a los estudiantes con respeto, por el nombre por el que desean ser llamados o pronunciando correctamente su nombre?
- ii. ¿El alumnado trata a todo el personal con respeto, independientemente de su status?
- iii. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?
- iv. ¿Las opiniones del alumnado hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela?
- v. ¿Tienen los y las estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?
- vi. ¿El alumnado ayuda al personal de la escuela cuando se le pide?
- vii. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando sienten que es necesaria?
- viii. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado?¹⁶
- ix. ¿El personal y el alumnado cuidan el entorno físico del centro?
- x. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?
- xi. ¿Están los estudiantes seguros de que se tomarán acciones eficaces para resolver sus dificultades?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

¹⁶ No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A **Crear CULTURAS inclusivas**

A.1 Construir una comunidad

INDICADOR A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.

- i. ¿Se respetan mutuamente las familias y el personal de la escuela?
- ii. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el personal de la escuela?
- iii. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas educativas?
- iv. ¿Las familias están al tanto de las prioridades del plan de desarrollo de la escuela?
- v. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre la escuela?
- 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. ¿Se ofrece a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)?
- viii. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?
- ix. ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer a la escuela?
- x. ¿El personal de la escuela valora el conocimiento que las familias tienen sobre sus hijos e hijas?
- xi. ¿El personal de la escuela 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 en la escuela?
- xiv. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en la escuela?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.

- i. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se conocen mutuamente?¹⁷
- ii. ¿El personal conoce los roles, funciones y responsabilidades del Consejo Escolar?¹⁸
- iii. ¿Se invita a los miembros del Consejo Escolar para que contribuyan al trabajo de la escuela en cualquier momento?
- iv. ¿Se valoran las capacidades y el conocimiento de los miembros del Consejo Escolar?
- v. ¿La composición del Consejo Escolar refleja los diferentes grupos presentes en la escuela, por ejemplo en cuanto a etnias ?
- vi. ¿Cada miembro del Consejo Escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones?¹⁹
- vii. ¿Se informa exhaustivamente a los miembros del Consejo Escolar sobre las políticas del centro?
- viii. ¿ Los miembros del Consejo Escolar y el personal están de acuerdo respecto a las contribuciones que pueden hacer los miembros del Consejo Escolar a la escuela?
- ix. ¿Los miembros del Consejo Escolar sienten que sus contribuciones son valoradas, independientemente de su status?
- x. ¿ Los miembros del Consejo Escolar comparten oportunidades de formación con el personal de la escuela?
- xi. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar comparten el enfoque sobre el alumnado que presenta “necesidades educativas especiales”?
- xii. ¿El personal 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?

MÁS PREGUNTAS

•

¹⁷ No existe en la versión en inglés.

¹⁸ No existe en la versión en inglés.

¹⁹ No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 Construir una comunidad

INDICADOR A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

- i. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de la localidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...)?
- ii. ¿Está implicada la escuela en actividades que realizan las instituciones de la localidad?
- iii. ¿ Los miembros de las instituciones de la localidad comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores...?
- iv. ¿Las instituciones de la localidad participan de igual manera en la escuela, independientemente de su clase social, su religión y su raza?
- v. ¿Se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro?
- vi. ¿El personal y los miembros del Consejo Escolar se preocupan de conocer las opiniones de los miembros de la localidad sobre la escuela?
- vii. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad afectan las políticas del centro?
- viii. ¿Tienen las instituciones de la localidad una opinión positiva sobre la escuela?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADOR A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.

- i. ¿Todo 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 hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?
- v. ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?
- vi. ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija basándose en sus logros del momento?
- vii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?
- viii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?
- ix. ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o de otras etnias, contextos y culturas?
- x. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?
- xi. ¿El profesorado evita relacionar el logro potencial de un estudiante con los de un hermano o hermana o de otro estudiante?
- xii. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?
- xiii. ¿Se ayuda al alumnado a que tenga metas de aprendizaje y no de resultados?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADOR A.2.2. *El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.*

- i. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad educativa de apoyo como el incremento del logro académico?
- ii. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como el ser independiente?
- 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 u obstáculo a evitar?
- v. ¿Se comparte el 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 discapacidad?
- vii. ¿Intenta el personal desafiar su propia actitud y la de los demás respecto de los límites de la inclusión?
- viii. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho 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 y puede finalizar con la expulsión o abandono del centro?
- x. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?
- xi. ¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?²⁰

²⁰ No existe en la versión en inglés

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADORA.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.

- i. ¿Se tienen en cuenta y se celebran las diferencias de las estructuras familiares?
- ii. ¿Se considera a los padres y madres igualmente valiosos para la escuela, 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, dialectos y formas de hablar enriquecen a la escuela y a la sociedad?
- v. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?
- vi. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que a aquel que tiene logros más altos?
- vii. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?
- viii. ¿Se hacen esfuerzos para que los boletines de notas sean comprensibles para el alumnado y sus familias?
- ix. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género?²¹
- x. ¿Terminan todos los estudiantes la educación obligatoria con una acreditación reconocida?
- xi. ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando como a aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?²²

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

²¹ No existe en la versión en inglés.

²² No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

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

- i. ¿Cada estudiante es bien conocido por algunos miembros del personal?
- ii. ¿Sienten los estudiantes que gustan a los docentes?
- iii. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo?²³
- iv. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?²⁴
- 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, y no en relación con su rendimiento o notas?
- vii. ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado y apoyado, independientemente de su cargo o función que desempeña en el centro?
- 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 pueblos originarios, tienen una cultura o culturas?
- x. ¿Se apoya al alumnado y al personal del centro para que reconozcan que se sienten heridos, deprimidos o enfadados?
- xi. ¿Se acepta que el personal pueda expresar, en privado, sentimientos personales negativos sobre los estudiantes como una manera de superarlos?
- xii. ¿Evita el personal humillar a algún estudiante o colega en particular?
- 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 educación física?

MÁS PREGUNTAS

-
-

²³ No existe en la versión en inglés.

²⁴ No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADORA.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación.

- i. ¿El personal es consciente del potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?
- ii. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?
- iii. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?
- iv. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza 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 de la escuela y la cultura de origen y del hogar de los alumnos y alumnas?
- vi. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?
- vii. ¿Evita el personal utilizar etiquetas para el alumnado que ha 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 común?
- ix. ¿El personal evita comparar a los estudiantes con “necesidades especiales” con el resto?
- x. ¿El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?²⁵

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

²⁵ No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADORA.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

- i. ¿Intenta la escuela disminuir toda discriminación institucional, en relación con la edad, la “raza”, el origen social o cultural, la orientación sexual, el género, la discapacidad o el logro de los estudiantes?
- ii. ¿El alumnado y el personal de la escuela comprenden los orígenes de la discriminación y la intolerancia hacia la diferencia?
- iii. ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela?
- iv. ¿Se pone atención a las presiones para excluir al alumnado de pueblos originarios o afrodescendientes?
- v. ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones abarcan un conjunto de visiones y grados de observancia?
- vi. ¿El profesorado evita estereotipos de género o de otro tipo al elegir a aquellos que ayuden con tareas de apoyo logístico (como mover mesas...)?
- vii. ¿Valora la escuela a las personas gays o lesbianas como opciones sexuales legítimas?
- viii. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?
- ix. ¿El profesorado evita ver la deficiencia como la única causa de las dificultades que experimentan en la escuela los estudiantes con discapacidad?
- x. ¿El personal reconoce la limitada contribución que ofrece el conocimiento de las discapacidades 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 discapacidades severas como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de como dificultades prácticas?

MÁS PREGUNTAS

-
-

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 del personal son justas.*

- i. ¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que son elegibles, dentro y fuera de la escuela?
- ii. ¿Reflejan los puestos y el equipo directivo el equilibrio de género y de otros colectivos presentes en la escuela?
- iii. ¿Refleja la composición del personal docente y no docente los diferentes colectivos de la localidad de la escuela?
- iv. ¿Hay una estrategia clara para eliminar las barreras al nombramiento del personal con discapacidad?
- v. ¿Favorecen de forma desproporcionada los puestos de mayor status a sectores específicos de la comunidad?
- vi. ¿Se han establecido en la escuela metas para asegurar la igualdad de oportunidades para el personal?
- vii. ¿Es un criterio especial para el nombramiento del personal el hecho de que valoren la diversidad en los estudiantes?
- viii. ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado y personal de apoyo cuando no pueden asistir a la escuela?
- ix. ¿Existe una estabilidad en la plantilla que permita ir avanzando en el desarrollo de los planes acordados?²⁶

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

²⁶ No existe en la versión en inglés.

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 personal a adaptarse a la escuela.

- i. ¿La escuela reconoce las dificultades que puede tener un nuevo miembro del personal al establecerse en su nuevo puesto de trabajo, en la que puede ser también una nueva localidad?
- ii. ¿El personal con más experiencia evita que el nuevo personal se sienta como alguien externo, por ejemplo, utilizando un “nosotros” que les excluya?
- iii. ¿Existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal?
- iv. ¿Cada nuevo miembro del personal tiene asignado un tutor que está sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela?
- v. ¿La escuela hace que el nuevo personal sienta que su experiencia y conocimiento son valorados?
- vi. ¿Hay oportunidades para que todo el personal pueda compartir su conocimiento y experiencia incluyendo también las contribuciones del nuevo personal?
- vii. ¿Se proporciona al nuevo personal la información básica que necesita sobre la escuela?
- viii. ¿Se le pregunta al nuevo personal si necesita información adicional y se le proporciona?
- ix. ¿Se tienen en cuenta las observaciones del nuevo personal sobre la escuela 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. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

- i. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista a la escuela, independientemente de sus características, niveles de logro o necesidades educativas?
- ii. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo de la escuela?
- iii. ¿El centro acoge al alumnado que reside transitoriamente en la localidad?
- iv. ¿Se motiva activamente al alumnado de la localidad, que está en escuelas especiales, y a sus familias para que asista a la escuela?
- v. ¿Hay evidencia de que ha habido un aumento en la proporción del alumnado de la localidad incluido en la escuela?
- vi. ¿Hay evidencia de un aumento de la diversidad del alumnado de la localidad que está incluido en la escuela?
- 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 el desarrollo de la escuela y de su personal?²⁷

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

²⁷ No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B **Elaborar POLÍTICAS inclusivas**

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.4. La escuela 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 discapacidades físicas, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela accesibles?
- ii. ¿Hay una preocupación por la accesibilidad de los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, 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 todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela?
- iv. ¿Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela?
- v. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como de personal docente y no docente, los miembros del Consejo Escolar, las familias y otros miembros de la comunidad?
- vi. ¿Se han tomado medidas para ir mejorando la accesibilidad al centro y a sus dependencias como parte del proyecto de la escuela?
- vii. ¿La escuela se preocupa por conocer la legislación existente en el país en relación con la accesibilidad de las personas con discapacidad y el diseño universal?

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 a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.

- i. ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado?
- ii. ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra a la escuela al principio del curso o en cualquier otro momento?
- iii. Hay información disponible acerca del sistema educativo general y de la escuela en particular?
- iv. ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto al manejo y capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?
- v. ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez a la escuela?
- vi. ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?
- vii. ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez a la escuela?
- viii. ¿El alumnado nuevo tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?
- ix. ¿Se han establecido medidas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria, y entre ésta y la Secundaria?
- x. ¿Cuándo el alumnado pasa de una escuela a otra, el personal de cada centro colabora para hacer fácil el cambio?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B **Elaborar POLÍTICAS inclusivas**

B.1 Desarrollar una escuela para todos

INDICADOR B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.

- i. ¿Se utiliza como criterio básico para organizar los grupos (cursos) la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses,...)?²⁸
- ii. ¿Hay un tratamiento justo para todos los grupos de aprendizaje en términos del uso de recursos, la ubicación de las salas y la designación de docentes y otros profesionales?
- iii. Se pone atención, a la hora de planificar los grupos, en aspectos tales como las relaciones de amistad y la presencia de otros estudiantes que hablan el mismo idioma?
- iv. ¿Se intenta reducir al máximo la organización de grupos de acuerdo solamente a los niveles de logro, capacidad o deficiencia del alumnado?
- v. ¿Cuando se realizan agrupamientos en función de los niveles de logro o de dificultad, hay planes para prevenir el descontento en los grupos de logros más bajos?
- vi. ¿Cuando se realizan agrupamientos en función de niveles de logro, se establecen disposiciones que den al alumnado las mismas oportunidades para moverse entre los grupos?
- vii. Se reorganizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social?
- viii. ¿Es consciente la escuela de los requisitos legales de educar juntos a los estudiantes que experimentan y no experimentan dificultades en el aprendizaje?
- ix. ¿Donde existe un desequilibrio grande entre niñas y niños en la matrícula de un determinado año, considera la escuela establecer algunas clases de un solo sexo?
- x. ¿La escuela evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización?
- xi. ¿Cuando hay asignaturas optativas, se permite a todo el alumnado que haga elecciones realistas?

MÁS PREGUNTAS

-
-

²⁸ No existe en la versión en inglés.

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 las políticas de apoyo como parte de un plan general de desarrollo de la enseñanza y del currículo para atender la diversidad en toda la escuela?
- ii. ¿Hay una política de apoyo general explícita y clara tanto para el personal de la escuela como para aquellos que brindan apoyos externos al proceso de aprendizaje?
- iii. ¿Se dirigen las políticas de apoyo a la prevención de las dificultades de aprendizaje que pueda experimentar el alumnado?
- iv. ¿Los apoyos que se dirigen directamente hacia el alumnado, buscan aumentar su independencia respecto de dichos apoyos?
- v. ¿El centro educativo refuerza la coordinación de los apoyos y ésta es dirigida por un miembro del personal con más experiencia?
- vi. ¿Las políticas de apoyo están guiadas por lo que es mejor para los alumnos en vez de mantener el *status quo* de ciertas áreas profesionales?
- vii. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B **Elaborar POLÍTICAS inclusivas**

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.

- i. ¿Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz?
- ii. ¿Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio posterior de reflexiones para ayudar a los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado?
- iii. ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar y analizar sus propias clases y reflexionar sobre ellas en función de sus alumnos?
- iv. ¿Recibe el personal formación en relación con el desarrollo y la gestión de actividades de aprendizaje cooperativo?
- v. ¿Hay tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales de la escuela desarrollen un trabajo en colaboración más eficaz?
- vi. ¿Hay oportunidades para que tanto el personal como los alumnos aprendan sobre la tutoría entre pares?
- vii. ¿Aprenden los docentes y otros profesionales de la escuela a utilizar la tecnología para apoyar el aprendizaje en sus aulas (como cámaras, vídeo, proyector de transparencias, ordenadores/Internet)?
- viii. ¿Explora el personal las maneras de reducir la insatisfacción de los estudiantes aumentando la participación de éstos en la programación de aula?
- ix. ¿Todo el personal ofrece igualdad de oportunidades educativas a 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?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

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 relacionadas con las “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.

- i. ¿Se intenta reducir la categorización de los alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”?
- ii. ¿La escuela 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” no son un grupo homogéneo sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?
- iv. ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes?
- v. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adición especial a su educación?
- vi. ¿Los detalles sobre las modalidades de apoyo a los alumnos están claras para éstos 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. ¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de “retirar” de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico?

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. *La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.*

- i. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados dentro de la política general de la escuela sobre la inclusión?
- ii. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a proporcionar las ayudas y apoyos necesarios 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 que se ponen en marcha después de evaluar y categorizar a un alumno con “necesidades educativas especiales”?
- iv. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?
- v. ¿Los profesionales de la escuela 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 y no sólo de algunos alumnos en particular?
- vii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas se centran en proveer el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común?
- viii. ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas, sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos?
- ix. ¿Los informes de evaluación sobre las “necesidades educativas especiales” se centran en los “puntos fuertes” de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo, en vez de poner el énfasis en identificar las deficiencias de aquellos?
- x. ¿Los informes de evaluación sobre los “alumnos con necesidades educativas especiales” especifican los cambios que han de producirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas para maximizar la participación de aquellos en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes?
- xi. ¿Los informes de evaluación de los alumnos con “necesidades educativas especiales” especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo común y en la comunidad?

MÁS PREGUNTAS

-

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 a los alumnos que aprenden castellano²⁹ como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.

- i. ¿Se considera que el apoyo a aquellos alumnos que aprenden castellano³⁰ como segunda lengua es responsabilidad de todo el personal de la escuela?
- ii. ¿Se dirige el apoyo a identificar y reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos, en vez de clasificarles en categorías del tipo “con dificultad en una segunda lengua” o “con dificultades de aprendizaje”?
- iii. ¿Se mantienen altas expectativas de logro en el caso de todos los estudiantes que aprenden o han aprendido castellano³¹ como segunda lengua?
- iv. ¿Se dispone de intérpretes de Lengua de Señas 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. ¿La escuela cuenta con alguien que comparta el contexto cultural de los alumnos para enseñarles y apoyarles?
- vii. ¿El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano³² como segunda lengua supone una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado?
- viii. ¿El apoyo que reciben los alumnos y alumnas que aprenden castellano³³ como segunda lengua, considera las barreras existentes para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, del currículo y de la organización escolar?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

²⁹ En la versión original en vez de castellano, es inglés.

³⁰ Inglés en la versión original.

³¹ Inglés en la versión original.

³² Inglés en la versión original.

³³ Inglés en la versión original.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN B **Elaborar POLÍTICAS inclusivas**

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADOR B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del curriculum 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 orientación y apoyo psicológico?
- 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 en la interacción con los demás?
- iii. ¿Se aprovecha el apoyo a los problemas de conducta y emocionales como un medio para reflexionar sobre las maneras de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes?
- iv. ¿El apoyo a los problemas de conducta y emocionales se dirige a minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación en las políticas, las culturas y las prácticas de la escuela?
- v. ¿Se forma al profesorado y personal de apoyo para que puedan responder al descontento, 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 proporciona la familia sobre sus hijos e hijas para resolver el descontento y los problemas de disciplina que los alumnos y alumnas puedan generar?
- viii. ¿Contribuye todo el alumnado a superar el descontento y los problemas de disciplina de los estudiantes en la escuela?
- ix. ¿Los apoyos que se proporcionan a los alumnos en “situación de tutela o de protección” motivan a éstos a conseguir logros educativos y a continuar sus estudios?
- x. ¿El apoyo que se proporciona a los alumnos en situación de tutela o de protección se orienta hacia la creación de vínculos entre la escuela y los educadores de las residencias u hogares?
- xi. ¿Las políticas de apoyo emocional y psicológico están orientadas al bienestar de los alumnos y alumnas con problemas emocionales y conductuales?

MÁS PREGUNTAS

-
-

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 motivos de disciplina.

- i. ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede evitarse gracias al apoyo e intervención en las relaciones de enseñanza y aprendizaje?
- ii. ¿Se organizan reuniones que involucren al personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad escolar, con el fin de enfrentar los problemas de forma flexible antes que éstos se agraven?
- iii. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina?
- iv. ¿Las respuestas de la escuela orientadas a la mejora del comportamiento de los alumnos están relacionadas con la educación y la formación, en vez de con el castigo?
- v. ¿Se ha previsto un sistema para hacer efectivas las medidas reparatoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento)?³⁴
- vi. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?
- vii. ¿Hay una política para disminuir todas las formas de expulsión disciplinaria tanto si es temporal como permanente, formal o informal?
- viii. ¿Todos los miembros del personal de la escuela comparten el objetivo de reducir las expulsiones temporales o permanentes, formales e informales?
- ix. ¿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?
- x. ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales?
- xi. ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar?
- xii. ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales en la escuela?

MÁS PREGUNTAS

-
-

³⁴ No existe en la versión en inglés.

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 dentro de la escuela, así como las relacionadas con las actitudes de los alumnos y de sus familias?
- ii. ¿Evita el centro educativo utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como un motivo para la expulsión?
- iii. ¿Hay un reconocimiento de las relaciones que existen entre las ausencias injustificadas, la intimidación o el maltrato y el aislamiento social?
- iv. ¿Responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes?
- v. ¿Responde la escuela activamente a los estudiantes que han sufrido la muerte de un familiar, una enfermedad crónica o una ausencia larga de tal manera que su participación en la escuela sea más fácil?
- vi. ¿Hay registros claros de los permisos prolongados que se hayan negociado con las autoridades educativas para determinados alumnos y alumnas?
- vii. ¿Hay orientaciones para integrar dentro del currículo las experiencias de aquellos que se ausentan de la escuela por periodos prolongados?
- viii. ¿Hay un plan para mejorar la cooperación entre el personal de la escuela y las familias con respecto a las ausencias injustificadas?
- ix. ¿Hay una estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos en relación con el ausentismo escolar?
- x. ¿Hay un sistema eficaz para registrar las ausencias y descubrir los motivos de éstas?
- xi. ¿Se guarda un registro de las ausencias diarias en cada asignatura?
- xii. ¿Se aprovechan 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 no autorizadas?
- xiv. ¿Las ausencias no autorizadas 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 conductas de intimidación o abuso de poder.

- i. ¿El personal, los padres, los miembros del Consejo Escolar y los alumnos tienen una visión compartida sobre los factores que configuran el abuso de poder o la intimidación?
- ii. ¿Se considera que la intimidación es 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. ¿La amenaza a perder las amistades se considera como una causa de la intimidación?
- v. ¿Se considera que la intimidación puede darse no sólo entre los alumnos, sino también entre el personal, entre el personal y los alumnos, entre el personal y los padres?
- vi. ¿Se consideran como formas de intimidación los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homofóbicos y en contra de las personas con discapacidad?
- vii. ¿Existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de la intimidación que presente con detalle qué comportamientos son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad?
- viii. ¿Hay personas, hombres y mujeres, con las cuales los y las estudiantes pueden compartir sus preocupaciones acerca de las situaciones de abuso o intimidación de forma que éstos se sientan apoyados?
- ix. ¿Sabe el alumnado a quién acudir si sufre intimidación?
- x. ¿Hay personas dentro y fuera de la escuela a las que el personal pueda acudir si están siendo intimidados?
- xi. ¿Se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?
- xii. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?
- xiii. ¿Se ha reducido la intimidación?

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.

- i. ¿Está mejorando el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?
- ii. ¿Se elaboran las programaciones 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 y experiencias previas de los alumnos?
- iv. ¿Se tienen en cuenta los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?
- v. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?
- vi. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persiguen con las actividades?
- vii. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone?³⁵
- viii. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?
- ix. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?
- x. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?
- xi. ¿Se utiliza 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. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?

MÁS PREGUNTAS

-
-

³⁵ No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

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

- i. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje oral y escrito?
- ii. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?
- iii. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?
- iv. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?
- 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 que los estudiantes que están aprendiendo *castellano*² como una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?
- vii. ¿Se motiva a los estudiantes que están aprendiendo *castellano* como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna al *castellano*?
- viii. ¿Pueden los estudiantes participar en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o 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 culturas o creencias religiosas?
- x. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?
- xi. ¿Reconoce el personal 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 trabajos prácticos o en manualidades?
- xiii. ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos 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. El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia.

- i. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?
- ii. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?
- iii. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?
- iv. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?
- v. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen 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 desarrollar desde el currículo el entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?
- viii. ¿Se enseña a los estudiantes 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 Orquestrar 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 diferentes lecciones o 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 con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?³⁶
- 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 puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?
- vii. ¿Se enseña a las y los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?
- viii. ¿Son capaces las y los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?
- ix. ¿Se enseña al alumnado 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 al alumnado a que resuma de forma oral y escrita lo que ha aprendido?
- xii. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las 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 que se elabora para otros compañeros?
- xvi. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?
- xvii. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos la programación del aula?
- xviii. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?

MÁS PREGUNTAS

●

³⁶ No existe en la versión original.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.5. *Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.*

- i. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en 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 utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...)?³⁷
- iv. Se enseñan al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?³⁸
- 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 de los miembros del grupo?
- ix. ¿Cuándo 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 y de sus pares?
- 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. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?³⁹

MÁS PREGUNTAS

-
-

³⁷ No existe en la versión original.

³⁸ No existe en la versión original.

³⁹ No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C **Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas**

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.6. *La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.*

- i. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?
- ii. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?
- 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 informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?
- vii. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?
- viii. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?
- ix. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?
- x. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?
- xi. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?⁴⁰
- xii. ¿El alumnado sabe que se valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?⁴¹
- xiii. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?⁴²

MÁS PREGUNTAS

•

⁴⁰ No existe en la versión en inglés.

⁴¹ No existe en la versión en inglés.

⁴² No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.7. *La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.*

- i. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?
- ii. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?
- iii. ¿El personal 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 para que ayuden a resolver las dificultades del aula?
- vi. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?
- vii. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula?
- viii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar la atención para aprender?
- 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, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos extremos?
- xi. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?
- xii. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?⁴³

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

⁴³ No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

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

- i. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?
- ii. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?
- iii. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?⁴⁴
- iv. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?
- v. ¿Están abiertos los y las docentes a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?
- vi. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?
- vii. ¿Comparten los docentes de aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?
- viii. ¿Proporcionan los docentes y el resto del personal 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 de un grupo es motivo de preocupación?
- x. ¿El personal que trabaja en colaboración, comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

⁴⁴ No existe en la versión original.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C **Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas**

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.9. *Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.*

- i. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?
- ii. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?
- iii. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?
- iv. ¿Sienten todos los y las estudiantes que son tratados de manera justa?
- v. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?
- vi. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?
- vii. ¿Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?
- viii. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?
- ix. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica...) 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 en particular son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los estudiantes?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C **Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas**

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

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

- i. ¿Se involucra a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación de aula y en su oportuna revisión?
- ii. ¿Se asigna a los profesionales de apoyo un área curricular en vez de la atención a unos estudiantes en particular?
- iii. ¿Se preocupan los profesionales de apoyo de aumentar la participación de todos los estudiantes?
- iv. ¿Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean cada vez más independientes de su apoyo directo?
- v. ¿Facilitan estos profesionales que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?
- vi. ¿Evitan los profesionales de apoyo inmiscuirse en las relaciones de los jóvenes con sus iguales?
- vii. ¿Existe una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que han de realizar los profesionales de apoyo?
- viii. ¿Se solicita la opinión de los profesionales de apoyo sobre la naturaleza de las funciones que han de desempeñar en su puesto?
- ix. ¿Se han establecido directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?⁴⁵

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

⁴⁵ No existe en la versión original.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C **Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas**

C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje

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

- i. ¿Tienen siempre los deberes un objetivo pedagógico claro?
- ii. ¿Se relacionan los deberes para la casa con las capacidades y los conocimientos de todo el alumnado?
- iii. ¿Se da la oportunidad de presentar los deberes para la casa de distintas maneras?
- iv. ¿Los deberes para la casa aumentan las capacidades y la comprensión de todos los estudiantes?
- v. ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar las tareas para la casa, de forma que éstas sean útiles?
- vi. ¿Se brinda a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de los deberes para la casa antes de finalizar las clases?
- vii. ¿Se modifican las tareas para la casa si los alumnos opinan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?
- viii. ¿Se brindan oportunidades para hacer los deberes en la misma escuela, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?
- ix. ¿Se integran las tareas para la casa dentro de la programación del trimestre o curso?
- x. ¿Los deberes para la casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?
- xi. ¿Aquellos que ponen deberes para la casa se aseguran de que se puedan completar sin ayuda de los padres o 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?⁴⁶

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

⁴⁶ No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje

INDICADOR C.1.12. *Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.*

- i. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?
- ii. ¿Se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, 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 niños y niñas con distintos grados de habilidades?
- viii. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar a su clase en determinados eventos, reflejan la diversidad de los estudiantes de la escuela?
- ix. ¿Los alumnos o alumnas elegidos para representar a la escuela reflejan la diversidad de los estudiantes de la misma?
- x. ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes del centro, independientemente de su rendimiento académico o que tenga una discapacidad, por ejemplo?
- xi. ¿Se brindan oportunidades a todos los estudiantes 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?

MÁS PREGUNTAS

-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos

INDICADOR C.2.1. *Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.*

- i. ¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma 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 personal es consciente de los recursos asignados a la escuela 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 de la escuela 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 o etiquetaje del alumnado?
- vii. ¿El personal revisa regularmente el uso de los recursos para que puedan utilizarse de manera flexible respondiendo 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 actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje?

Esto puede incluir:

- Museos y archivos locales.
- Galerías de arte.
- Centros locales religiosos.
- Grupos comunitarios y asociaciones.
- Municipio.
- Bibliotecas.
- Empresas locales.
- Hospitales.
- Asilos y residencias de ancianos.
- Servicio de policía.
- Servicio de bomberos.
- Asociaciones de voluntarios.
- Otros.
- Centros e instalaciones deportivas.
- Parques.
- Representantes de los políticos.
- Líderes de pueblos originarios.
- Sindicatos.
- Asociación de asesoría ciudadana.
- Granjas urbanas y rurales.
- Departamentos del patrimonio y de edificios antiguos.
- Estaciones de trenes, aeropuertos, y servicios de autobuses.
- Centros de estudio.
- Otros colegios y universidades.

ii. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al desarrollo del proyecto educativo y curricular de la escuela?

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,...)?⁴⁷

v. ¿Se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo del alumnado?

vi. ¿Las personas que trabajan en el área de las necesidades educativas especiales actúan como tutores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades?

vii. ¿Se pide al alumnado que aporte materiales útiles para las actividades de clase?

MÁS PREGUNTAS

-
-

⁴⁷ No existe en la versión en inglés.

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Movilizar recursos

INDICADOR C.2.3. *Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.*

- i. ¿Se motiva al profesorado a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje y no sólo lo relacionado con su cargo laboral?
- ii. ¿Se motiva al personal de la escuela a desarrollar sus conocimientos y habilidades?
- iii. ¿La variedad de lenguas habladas por el personal de la escuela se utilizan como un recurso para el alumnado?
- iv. ¿El profesorado con habilidades y conocimientos específicos ofrece su ayuda a los demás?
- v. ¿Se tienen en cuenta las distintas culturas y contextos de origen del profesorado en el desarrollo curricular y en la enseñanza?
- vi. ¿El personal tiene oportunidades formales e informales para resolver sus preocupaciones con respecto al alumnado utilizando la experiencia de cada uno de los demás?
- vii. ¿Se favorece que el personal cuestione las percepciones de los demás en relación con los orígenes de las dificultades del alumnado?
- viii. ¿Hay en la escuela un clima que posibilite proponer alternativas al resto de profesorado en relación con las preocupaciones respecto del alumnado?
- ix. ¿El personal de la escuela aprende de la práctica docente y de la experiencia del personal de otros centros educativos?
- x. ¿El personal de los centros de educación especial de la zona, si los hay, participa con el personal de las escuelas comunes 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 del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.*

- i. ¿Se motiva al alumnado a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre sus 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 de tutor algunas veces de aquellos con menos?
- iv. ¿Se brinda oportunidades al alumnado de distinta edad para que se apoyen entre ellos?
- v. ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?
- vi. ¿Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad?
- vii. ¿La variedad de lenguas habladas por el alumnado se utiliza como un recurso lingüístico rico para el trabajo en el área de lenguaje?
- viii. ¿Los estudiantes que han superado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?
- ix. ¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?

MÁS PREGUNTAS

-
-
-

Dimensiones, indicadores y preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.2 Mover recursos

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

- i. ¿Los docentes desarrollan de forma conjunta recursos “reciclables” para apoyar el aprendizaje?
- ii. ¿Conoce todo el personal los recursos disponibles para apoyar el trabajo en sus clases?
- iii. ¿Se ha enseñado al alumnado a conocer y utilizar la biblioteca de forma 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, en una variedad de lenguas utilizadas por ellos, en Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencias visuales?
- vi. ¿Existe un espacio de materiales multimedia bien organizado?
- vii. ¿Se integran las computadoras en la enseñanza de las diferentes áreas curriculares?
- viii. ¿Existe un sistema para el uso eficaz de programas de televisión educativos dentro del currículo?
- ix. ¿El personal utiliza eficientemente el correo electrónico e Internet para apoyar la enseñanza y el aprendizaje?
- x. ¿Se da a todo el alumnado 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 en las tareas para la casa?
- xii. ¿Se utilizan casetes para apoyar el trabajo oral en las diferentes áreas del curriculum?
- 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 pueden ser comprendidas por los estudiantes y fomentan el aprendizaje autónomo?
- xv. ¿Se dispone de materiales curriculares apropiadamente adaptados para el alumnado con discapacidad, por ejemplo, en letras grandes o Braille?

Parte 4

Cuestionarios y Bibliografía

Contenidos

Prioridades de desarrollo – hoja resumen	111
Cuestionario de indicadores	112
Cuestionario de indicadores adaptados para la inclusión (alumnado y familia)	116
Cuestionario lo que pienso de la escuela Sleaward	118
Cuestionario lo que pienso de mi escuela secundaria	120
Cuestionario para la familia	122
Cuestionario lo que pienso de mi escuela	124
Bibliografía	126

Prioridades de desarrollo

Hoja resumen

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

- | | | | | | |
|--------------------------|---------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|---------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Docente | <input type="checkbox"/> | Profesional de apoyo | <input type="checkbox"/> | Otro miembro del personal |
| <input type="checkbox"/> | Alumno | <input type="checkbox"/> | Familia | <input type="checkbox"/> | Consejo Escolar |
| <input type="checkbox"/> | Otros (especificar) | | | | |

Anote una o dos prioridades en cualquiera de las áreas que usted cree que es necesario desarrollar en la escuela. Estas prioridades se pueden relacionar 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 puede tener una recomendación en una dimensión con cambios en las otras dimensiones.

DIMENSIÓN A **Crear CULTURAS inclusivas**

Construir una 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 Profesional de apoyo Otro miembro del personal
 Alumno Familia Consejo Escolar
 Otros (especificar)

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

	Comple- tamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. Los miembros del personal colaboran entre ellos.				
A.1.4. El personal y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.				
A.1.6. El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro.				
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.				
A.2.4. El personal y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".				
A.2.5. El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela.				
A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
B.1.1. Los nombramientos y las promociones				

del personal son justas.				
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro.				
B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
B.1.4. La escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. La escuela 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 desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad del alumnado.				

Continúa

Cuestionario 1

	Comple- tamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
B.2.3.Las políticas relacionadas con “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.				
B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico.				
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del curriculum y el apoyo pedagógico.				
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.				
B.2.8. Se ha reducido el ausentismo escolar.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder.				
C.1.1. La planificación y el desarrollo de 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. Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
C.1.6. La evaluación estimula los logros de todo el alumnado.				
C.1.7. La disciplina en el aula 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. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11. Los deberes para la casa contribuyen				

al aprendizaje de todos.				
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				
C.2.1. Los recursos de la escuela 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. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.				
C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

Continúa

Prioridades de desarrollo:

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 desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo se siente acogido en la escuela.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. El personal trabaja bien en colaboración.				
A.1.4. El personal y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. Las familias se sienten implicadas en la escuela.				
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 piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
B.1.4. La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela 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 motivos de disciplina.				
B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia a clase.				
B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.				
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 cooperativa.				
C.1.7. La disciplina en el aula 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. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11. Los deberes para la 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 la escuela:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Cuestionario 3

Lo que pienso de la escuela Sleaward

Estoy en el grupo _____

Soy hombre

Soy mujer

Por favor, ponga una cruz.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
1. Creo que esta es una buena escuela.			
2. Esta escuela es la mejor de la zona.			
3. Mi familia piensa que esta es una buena escuela.			
4. Me gustaría que hubiera el mismo número de niños y niñas en esta escuela.			
5. Me gustaría que hubiera una mayor mezcla de alumnos de diferentes orígenes.			
6. Me gustaría estudiar Bengali.			
7. Siento que hay un conflicto entre la vida de la casa y la de la escuela			
8. Creo que los alumnos deberían poder conversar en clase en Bengali.			
9. Algunas veces los alumnos se dicen en clase cosas entre ellos en Bengali 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 esta escuela es satisfactorio.			
12. Me sería muy útil que 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 pandillas.			
15. Los niños y las niñas se tratan con respeto en esta escuela.			
16. Es más fácil mezclarse con alumnos del otro sexo dentro que fuera de la escuela.			
17. Se trata al alumnado con discapacidad con respeto en esta escuela.			
18. No se trata a nadie mal en esta escuela por el color de su piel.			
19. Me puedo mezclar con estudiantes dentro			

de la escuela que no viven en la zona.			
20. Me puedo mezclar con estudiantes que no viven en mi zona fuera de la escuela.			
21. Siento que en esta escuela se respeta mi religión.			
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 esta escuela durante el último trimestre.			
25. Muchos estudiantes son intimidados en esta escuela.			
26. El alumnado que está aprendiendo inglés como segunda lengua 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. Cuando quiero puedo hacer los deberes en la escuela.			
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 esta escuela:

1 _____

2 _____

3 _____

Cuestionario 4

Lo que pienso de mi escuela secundaria

Soy hombre Soy mujer

Estoy en el curso _____

	Completamente 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 a los profesores.			
4. Aprendo mucho en esta escuela.			
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 personal de esta escuela 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 la casa, generalmente entiendo lo que tengo que hacer.			
15. Generalmente hago los deberes que me mandan.			
16. Me gusta estar en la escuela la mayoría del tiempo.			
17. Esta es la escuela a la que quería venir cuando terminé mi educación primaria.			
18. De todos los centros de secundaria, yo creo que este es el mejor.			

19. Mi familia piensa que esta es una buena escuela.			
20. Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes en esta escuela.			
21. Cualquier estudiante que vive cerca de esta escuela es aceptado.			
22. Si realmente te portas mal en esta escuela te mandarán a casa.			
23. La escuela tiene razón cuando envía a casa a un alumno que se ha portado mal.			
24. Tengo algunos buenos amigos en este centro.			
25. Me preocupa que me pongan mote en la escuela.			
26. Me preocupa que me intimiden en la escuela.			
27. Si alguien me intimidara se lo diría a un profesor o profesora.			
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 la escuela donde me siento a gusto.			
31. Me gusta mi tutor/a.			
32. Le gusto a mi tutor/a.			
33. Si he estado fuera de la escuela por un día, mi tutor quiere saber dónde he estado.			

Si pudiera cambiar tres cosas de esta escuela, 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:

1º 2º 3º 4º 5º 6º

Educación secundaria

7º 8º 9º 10º

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- acuerdo	Necesito más información
1. De entre las escuelas locales, yo quería que mi(s) hijo(s/as) viniera(n) a esta.				
2. Mi(s) hijo(s/as) quería(n) venir a esta escuela.				
3. La información que se me proporcionó cuando mi(s) hijo(s/as) vino (vinieron) por primera vez a la escuela fue excelente.				
4. La escuela me mantiene informado/a de los cambios				
5. Creo que la escuela me mantiene bien informado/a 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), 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. La escuela proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) hijo(s/as) con sus deberes para la casa.				
10. Mi(s) hijo(s/as) disfruta(n) de estar en esta escuela.				
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 la escuela.				
13. Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen.				
14. La intimidación es un problema en la escuela.				
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 de la escuela.				
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 la escuela se pregunta la opinión de la familia.				
19. La familia que se involucra ayudando en la escuela es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra.				
20. El profesorado motiva a todos los alumnos a que progresen lo más posible, no sólo a aquellos que tienen más capacidades.				

Gracias por completar el cuestionario.

Por favor, incluya a continuación cualquier comentario sobre la escuela que contribuya a hacerla un lugar mejor para su(s) hijo(s/as).

Si pudiera cambiar tres cosas respecto a esta escuela, serían:

Cuestionario 6

Lo que pienso de mi escuela

Soy una niña

Soy un niño

Estoy en la clase _____

	Estoy comple- tamente 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 o amiga.			
2. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.			
3. Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando se quedan atascados/as.			
4. Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado/a.			
5. Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.			
6. A mi profesor/a le gusta escuchar mis ideas.			
7. A mi profesor/a le gusta ayudarme en mi trabajo.			
8. Me gusta ayudar a mi profesor/a cuando tiene que hacer un 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/a 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/a 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/a me deja elegir el trabajo que hacer.			
16. Me siento contento/a conmigo mismo/a cuando he hecho un buen trabajo.			
17. Cuando tengo deberes para la casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.			
18. A mi profesor/a le gusta que le cuente lo que hago en casa.			

19. Mi familia piensa que esta es una buena escuela.			
20. Si no he ido a clase mi profesor/a me pregunta dónde he estado.			

Cuestionario 6

Las tres cosas que me gustan más de mi escuela son:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Las tres cosas que realmente no me gustan de mi escuela 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.
- Armstrong, 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*. París, UNESCO

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

- 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.

ÍNDICE DE INCLUSIÓN

Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas

El *Índice* es un conjunto de materiales para apoyar a las escuelas en su proceso de desarrollo hacia una escuela inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan altos niveles de logro en todos los estudiantes. Este material estimula a realizar un amplio análisis de todos los aspectos que forman parte de la vida de una escuela.

El *Índice* implica una auto-evaluación de las culturas, las políticas y las prácticas de la escuela, utilizando un conjunto de indicadores, cada uno de los cuales se detalla a través de una serie de preguntas. Por medio de esta exploración, se identifican las barreras al aprendizaje y la participación, se determinan las prioridades de desarrollo de la escuela y se ponen en práctica las planificaciones.

Disponible en

CSIE
New Redland,
Frenchay Campus,
Coldharbour Lane,
Bristol BS16 1QU, UK

² Inglés en el original.