

Red para la educación inclusiva:
investigación aplicada para avanzar
en la implementación hacia una
educación inclusiva

Termómetro para la valoración de la **educación inclusiva** en un centro escolar

Gerardo Echeita
M^a Luz Fernández-Blázquez y
Cecilia Simón.
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid

Con la colaboración de
Francisco Martos
Fundación Inclusive, Madrid

Revisado año 2019



Grupo de investigación
EQUIDEI (UAM)

©: Del contenido del trabajo, Gerardo Echeita, M^a Luz Fernández-Blázquez, Cecilia Simón y Francisco Martos. Grupo de investigación EQUIDEI (UAM)

©: De la edición Plena Inclusión. Proyecto financiado a través del IRPF por el Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales, Gobierno de España.



Plena Inclusión, responsable de esta obra, permite copiar, reproducir, distribuir y comunicar públicamente la obra, siempre y cuando se cite y reconozca la autoría original. No permite generar obra derivada ni utilizarla con finalidades comerciales.

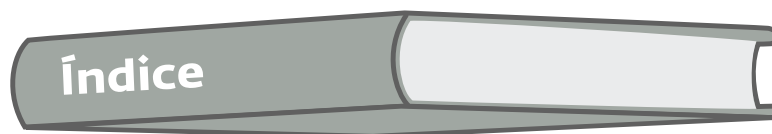
Primera edición. Abril de 2018

Segunda edición. Mayo de 2019

Tercera edición. Octubre de 2019

Cómo citar este documento:

Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., y Martos, F. (2019). 'Termómetro ' para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva. Madrid: Plena inclusión España.



Parte I

Marco de referencia	7
I. Introducción	7
II. El derecho a una educación inclusiva. Sentido, dimensiones y naturaleza	10
III. Condiciones para iniciar y sostener el proceso de transformación hacia una educación más inclusiva.....	17



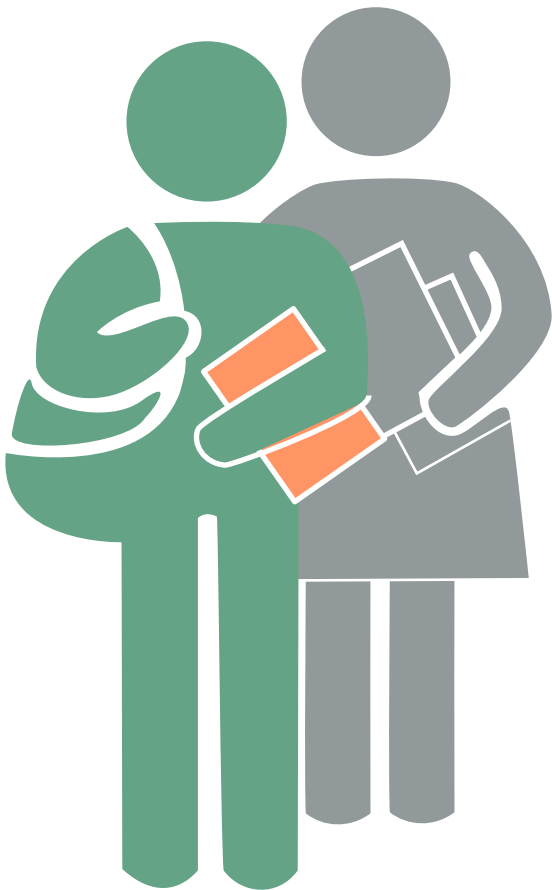
Parte II

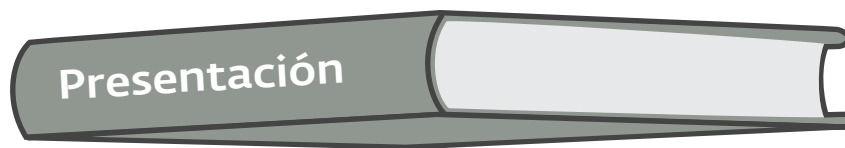
Sentido, estructura y uso del Termómetro para la valoración de la educación inclusiva	21
IV. Sentido y roles en los Centros Ordinarios y en los Centros de Educación Especial	21
V. Estructura	24
VI. Uso	26
Referencias	30



Parte III

Termómetro	33
VII. Sección I	33
VIII. Sección II	39
IX. Evaluación estratégica	51





El programa “Red para la Educación Inclusiva (REI)” promovido por Plena Inclusión, persigue facilitar el proceso hacia la ambiciosa meta de hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva que contempla el Art. 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006) mediante el trabajo, a corto y medio plazo, en acciones convergentes que deben ir sosteniendo dicha aspiración.

En el marco de este programa en particular, iniciado en 2018, la estrategia fundamental en el plano inmediato pasa por la creación de una red de alianzas entre colegios de educación especial (CEE) y colegios ordinarios (CO), distribuidos por toda España. El objetivo principal de estas alianzas y de la red que configuran entre sí, es generar sinergias, recursos y apoyos con la vista puesta en hacer posible la necesaria transformación de los centros educativos ordinarios hacia culturas, políticas y prácticas inclusivas, al tiempo que se va configurando un nuevo rol de los CEE en ese proceso y con esa finalidad.

A tal fin, se han previsto dos grandes líneas de actuación para la implementación del Programa REI:

1 Facilitar un proceso de autoevaluación de los centros ordinarios (CO) participantes, que permita reconocer a las comunidades educativas de esos centros “dónde están” en relación con las condiciones y dimensiones del quehacer educativo que articulan el desarrollo de una educación más inclusiva. Es fácil de entender que todo proceso de transformación y mejora necesita contar con un análisis respecto a su “punto de partida” respecto a las posibles barreras que estuvieran limitando dicha aspiración, pero también para reconocer las fortalezas o facilitadores existentes para ese mismo proceso.

El desarrollo de esta línea de actuación requiere disponer, entre otras cuestiones, de instrumentos y procedimientos que permitan constatar dicho punto de partida y, en su momento, la magnitud de dicha transformación. Para ello, precisamente, se ha creado el instrumento ad hoc que se recoge en este documento y que se ha denominado “Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar”.

Plena Inclusión apoyará la aplicación e interpretación de estas evaluaciones en los centros participantes aliados.

2 Generar un primer catálogo de recursos y estrategias (“prototipos”), para la promoción de la educación inclusiva (mejora de la Accesibilidad Cognitiva, Patios Inclusivos, Apoyo Conductual Positivo, Aprendizaje Servicio y Mi Plan de Futuro), susceptibles de desarrollarse y optimizarse en los CO como resultado del trabajo colaborativo entre los tandems de centros participantes (CO<>CEE), así como la implementación de estrategias de pilotaje y transferencia de conocimientos entre ellos.

Plena Inclusión apoyará a través de los promotores de inclusión educativa el desarrollo y aplicación de estos primeros prototipos de prácticas inclusivas en los centros participantes aliados.

Como es de esperar, el desarrollo de estas líneas de actuación irá acompañado de acciones encaminadas a evaluar, analizar y explotar los datos de implementación de este programa, junto otras dirigidas a facilitar el intercambio y la transferencia de los aprendizajes generados durante el mismo.

Es necesario hacer explícito que en este Programa REI se ha optado explícitamente porque ambas líneas de actuación se desarrollen, hasta cierto punto, en paralelo. Sin duda alguna, otra estrategia plausible habría sido la de promover, en primer lugar, una “evaluación del grado de inclusión” del centro que permitiera con ello reconocer ámbitos educativos susceptibles de mejora y, en un segundo momento, planificar acciones dirigidas a implementar las prácticas de mejora detectadas. La experiencia disponible nos indica que este proceso es robusto, pero también que consume mucho tiempo (no es infrecuente que solo la fase de evaluación necesite cerca de todo un curso escolar para su realización). Ello tiene un cierto riesgo de desmotivación en un contexto, como el escolar, apremiado por las urgencias cotidianas y por múltiples demandas simultáneas.

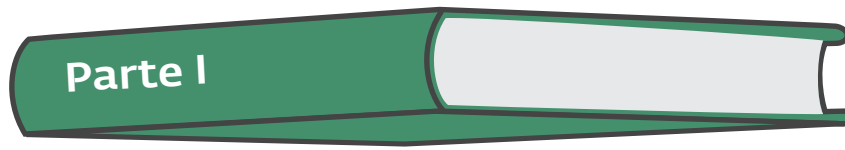
La opción elegida ha sido distinta; “no dilatar el proceso”, “tirarse a la piscina cuanto antes” y empezar con pequeños cambios “ya” (“los pilotajes”), al mismo tiempo que, se va tomando la “temperatura” del centro en relación con las condiciones y prácticas que, a la larga, harán posible la sostenibilidad del proceso hacia una educación más inclusiva.

En este sentido, creemos que serían igualmente ineficaces los desarrollos que solo implementaran una de las dos líneas de acción previstas. Esto es, solo conformarse, de entrada, con la evaluación de la inclusión en el centro, con el riesgo de dilatar sine die la implementación de prácticas inclusivas conocidas, necesarias y relevantes por cuanto están abaladas por la investigación o bien, aplicarse con entusiasmo a implementar alguno de los “pilotajes ofertados” en este Programa, pero sin prestar atención a la evaluación más global y sistémica del centro en ámbitos centrales para el desarrollo de la inclusión educativa y en los cuales, antes o después se ha de incidir. Por ello, el riesgo, en este caso, sería conformarse con la introducción de un proyecto “puntual” que no incida en la transformación sistémica del centro educativo, es decir, que no incida en la cultura, políticas y prácticas del mismo.

La herramienta creada (el “Termómetro”), también incluye un apartado que permite valorar cómo se percibe la alianza establecida y los resultados esperados si se mantiene.

Es de esperar que, como resultado de la convergencia de ambas líneas de actuación, en los próximos cursos escolares, los centros tengan una mejor comprensión de su situación y que estarán, entonces, en condiciones de proponer o sostener prácticas transformadoras distintas a las que ahora se han ofertado o profundizar y extender aquella que en este tiempo se haya llevado a la acción, o ambas cosas.

En todo caso, las estrategias de seguimiento y evaluación de este Programa están diseñadas con el objetivo de poder valorar, entre otros aspectos, la eficacia y eficiencia del enfoque adoptado y, por ello, con idea clara de ajustarlo o cambiarlo si quedara demostrado que no hubiera sido acertada la estrategia de desarrollo del mismo. Recordemos que estamos ante un proceso de revisión y delimitación de mejoras constante.



Marco de referencia

I. Introducción.

Vulnerables sociales, [...] bastante probable que cualquiera de los derechos humanos se vea vulnerado en sus personas, pero no por su mala suerte o porque individualmente muestren un conjunto de dificultades que se suman fatalmente, sino porque comparten rasgos grupales que les colocan en inferioridad de condiciones de partida en la sociedad en la que viven.

(Gil Vila, 2016, p. 31)



IDEAS CLAVE

1. La historia de exclusión vivida por las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo conecta con las ideas que están de base en la historia de exclusión experimentadas por otros grupos sociales. Las creencias sobre normalidad-anormalidad o las ideas de mayoría-minoría, han determinado gran parte de la configuración de nuestra sociedad: creando políticas para la mayoría en materia laboral, educativa, de vivienda... y dejando fuera de ellas a aquellas personas o grupos sociales que no encajaban en lo preestablecido.
2. Esta historia de invisibilización y discriminación vivida por las personas con discapacidades intelectuales o del desarrollo se ha transformado en los últimos 50 años. El reconocimiento a su igual dignidad como personas y a sus derechos (UN, 2006), que tiene ya sus raíces en la Declaración de Derechos Humanos (UN, 1948), nos sitúa en el nuevo horizonte de su inclusión social plena. El derecho a la educación inclusiva se sitúa como una de las piezas clave en ese avance.

En los últimos 50 años, la vida de las personas con (dis)Capacidad intelectual o del desarrollo, sus expectativas sobre sí mismas y las de sus familiares en relación con su capacidad para desarrollar una vida autónoma y de calidad, así como la percepción social sobre su rol y sus derechos, ha experimentado un cambio "copernicano" (Lacasta, 2015). Atrás quedaron para la historia enfoques, actitudes y prácticas dirigidas a su simple "prescindencia", su exclusión severa, o la burda segregación en instituciones dirigidas a su supuesto cuidado con la excusa de protegerlas de la sociedad. Se trata de una historia de invisibilización y discriminación que, como decimos, está cambiando hacia un nuevo horizonte: su consideración como personas

con igual dignidad y derechos respecto a quienes no están en la situación de desventaja en las que ellos y ellas se encuentran (Urien, 2017) y, por tanto, hacia su plena inclusión en todos los órdenes de la vida. Por ello Plena Inclusión, como organización representativa del movimiento asociativo de las personas con (dis)Capacidad intelectual o del desarrollo está plenamente comprometida con esa visión y con las tareas que han de dirigirnos hacia ella (Tamarit, 2015, 2016).

La perspectiva desde la cual hoy debemos analizar la situación de este colectivo y proyectar e implementar los cambios necesarios para que se siga avanzando, es el llamado modelo de los derechos, por contraposición al modelo médico que tanto ha condicionado las formas de pensar y actuar de los profesionales del sector y las familias respecto a sus necesidades. Incluso es, en cierta medida, un paso más respecto “al modelo social” que está a su base (Echeita y Fernández, 2017). Esta perspectiva tiene en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006) su baluarte más importante, dada su naturaleza jurídica, su apoyo internacional, y su fuerza moral.

Como es bien sabido (¡o debería saberse!), esta Convención una vez que España la ratificó en el año 2008, tiene carácter jurídicamente vinculante para todos (tanto para los gobiernos y las administraciones locales y autonómicas, como las organizaciones del sector o para la ciudadanía en su conjunto), estando obligados todos a poner en marcha los cambios necesarios para su pleno cumplimiento. Si bien no es este el momento de entrar en un análisis detallado del significado y alcance, del enfoque de los derechos (algo que puede hacerse en el trabajo de Palacios, 2008), resaltaremos dos premisas relevantes a los efectos de este Programa.

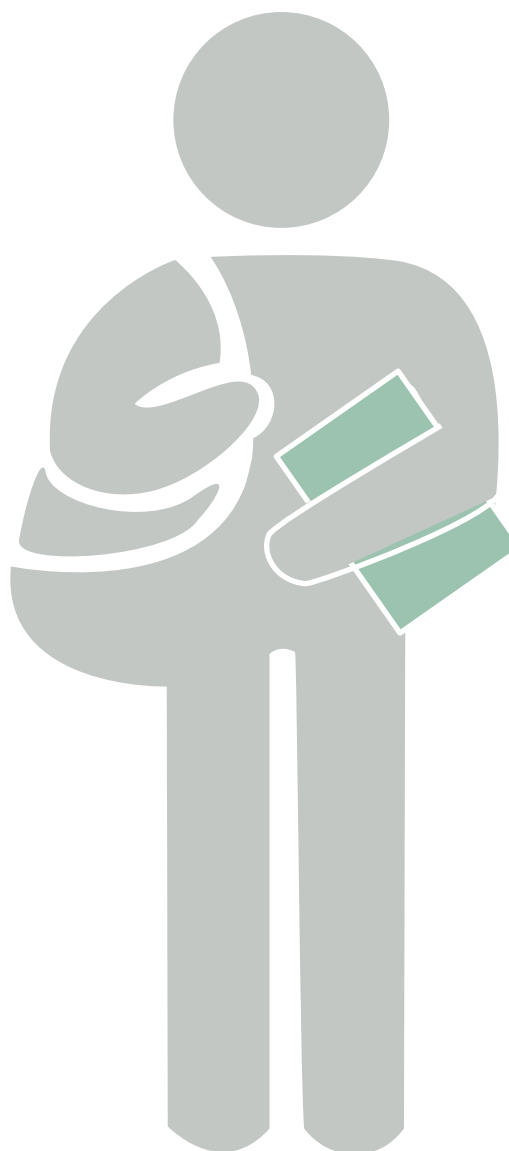
Una ya señalada; la relativa al igual reconocimiento y dignidad de todas las personas en situación de discapacidad respecto a aquellas que no viven en tal situación de desventaja. Por lo tanto, no son ciudadanos (niños, jóvenes o adultos) de “segunda categoría, disminuidos o (menos)-válidos” que el resto y para quienes la satisfacción de sus necesidades y derechos estaría supeditada al hecho de que aquella no interfiera, moleste o perjudique a la de las personas consideradas -eufemísticamente-, como “normales”. En adelante, las políticas en materia de educación, vivienda, empleo, salud, ocio o deporte -por citar algunas-, no deberían planificarse como hasta ahora y, de entrada, para “la mayoría” (de personas “normales”, sic), y luego ver qué se puede hacer, adaptar u ofrecer al resto, sino que debería hacerse bajo la premisa de que desde el inicio debe pensarse en todos y para todos y todas. En definitiva, de forma accesible para que nadie quede excluido del disfrute que dichas políticas tratan de satisfacer.

La segunda e importante premisa relevante al enfoque de los derechos es la relativa a que nos obliga necesariamente a prestar atención y a actuar sobre las condiciones o circunstancias que impiden o limitan el ejercicio y disfrute -en igualdad de condiciones-, de los derechos establecidos para todos. Como dijo en su momento la entonces presidenta del Tribunal Constitucional, María Emilia Casas (2007, p. 43); “la imposibilidad del ejercicio de los derechos no es otra distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad”. Las condiciones que impiden dicho ejercicio y el disfrute pleno de los derechos, son las barreras de distinto tipo y condición que están ahí, cotidianamente en un sistema educativo, laboral, social o cultural, creado y sostenido durante muchos siglos desde otras concepciones y modelos, en beneficio supuestamente de la mayoría pero no realmente de todos.

Por estas razones, el progreso en materia de (dis)Capacidad desde un enfoque de los derechos humanos, tiene que estar íntimamente ligado a las iniciativas, estrategias y planes de acción

dirigidos a transformar profundamente los distintos ámbitos o planos de la realidad social en la que siguen encarnados los “viejos modelos” que, obviamente, se resisten a cambiar. Modelos y prácticas que, en el ámbito educativo, por ejemplo, mantienen a la infancia con discapacidad en una situación de flagrante e injusta discriminación (Campoy, 2013).

Este proyecto de Plena Inclusión se sustenta sobre estas consideraciones y, por ello, está orientado, precisamente, a generar redes de apoyos en el ámbito educativo, entre centros ordinarios (CO) y centros de educación especial (CEE), que incidan en el enorme desafío y necesidad de que ambos se transformen respecto a su desempeño habitual, para hacer posible uno de los principales derechos reconocidos en la Convención (Art. 24), como es el derecho a una educación inclusiva. Decimos que es uno de los principales derechos, por no decir el más importante, pues está plenamente reconocido que la educación es la llave de todos los derechos restantes (Asís, Campoy y Bengoechea, 2007; UN-CRPD, 2016). De hecho, se contempla en el cuarto Objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible impulsada por Naciones Unidas: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”.



II. El derecho a una educación inclusiva. Sentido, dimensiones y naturaleza.

Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear.

(Freire, 2006, p. 59)



IDEAS CLAVE

1. Ante todo hablamos de Educación.
2. Educación + inclusiva resalta: el derecho del alumnado a que se permita su **presencia** (estar), **participación** (sentirse reconocido, formar parte de un grupo y ser escuchado y considerado) y **aprendizaje** (desarrollar el máximo de sus competencias y autodeterminación), con independencia de su diversidad, así como el deber, desde todos los niveles del sistema educativo y de la mano de todos los profesionales que los conforman, de reducir todas las formas de **exclusión, marginación y fracaso escolar** presentes en él.
3. Nuestro sistema educativo dista de alcanzar el ideal inclusivo, por ello necesitamos impulsar y sostener procesos de cambio profundos en todos los niveles del sistema educativo y en otras esferas sociales.
4. Los centro escolares deben transformar sus **culturas** (valores, creencias), **políticas** (planes y programas) y **prácticas** (sus acciones) para reducir las barreras a la presencia, al aprendizaje y la participación que vive gran parte del alumnado, así como impulsar los **facilitadores** que los favorezcan.
5. Las **barreras** serían todos aquellos factores de diferente naturaleza que en interacción con las características del alumnado impiden articular con equidad su presencia, participación y aprendizaje. Del otro lado, los **facilitadores**, serían aquellos elementos, acciones, actitudes y valores que en interacción con las características del alumnado ponen condiciones favorables para el desarrollo de una educación más inclusiva. Barreras y facilitadores pueden ser cuestiones físicas, actitudes, creencias, determinadas prácticas de aula, etc.

Este documento no tiene pretensiones de ser un texto académico sino práctico. No obstante, es imprescindible compartir un marco de referencia común sobre la meta que se persigue, así como un lenguaje básico que nos permita entendernos y compartir las reflexiones y propuestas que den sustento a las transformaciones que se habrán de implementar.

En otros muchos textos se puede profundizar sobre estas cuestiones y sus múltiples derivadas (Echeita, 2019, 2017; Echeita, Simón, López y Urbina, 2014; Simón y Echeita, 2013). También en la página web del [Consortio para la Educación Inclusiva](http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/)¹ pueden encontrarse múltiples referencias y textos para profundizar en lo que se comenta en este apartado sobre el sentido y las dimensiones que sustentan el derecho a una educación inclusiva, así como sobre su naturaleza y las condiciones que precisa para su implementación.

Como dijo Echeita (2017), en otro texto, el adjetivo inclusiva añadido al sustantivo educación lo que nos viene a decir es que se tienen que poner en marcha procesos de cambio, mejora e innovación educativa que confluyan en el objetivo de conseguir que la educación escolar que ahora tenemos -heredera de unas formas de pensar y valorar la diversidad del alumnado en términos de categorías excluyentes y jerarquizadas (niños y niñas, alumnos buenos y malos, capacitados y (dis)capacitados, payos y gitanos, heteros y gais, autóctonos y migrantes, "normales y raros")- sea capaz de articular con equidad tres grandes tareas:

- Primero, acoger a **TODO** el alumnado, independiente de sus necesidades educativas -porque todos tenemos igual dignidad y derecho a estar y compartir los espacios comunes donde se construye la ciudadanía-.
- Segundo, hacer que **TODOS** se sientan reconocidos, partícipes activos y personas queridas y estimadas por sus iguales y su profesorado. Lamentablemente cuando la escuela ordinaria acoge hoy a muchos de los que tradicionalmente han estado fuera de ella (por ejemplo, a buena parte de la infancia con (dis)Capacidad), no les ofrece a todas y a todos ellos, oportunidades equiparables para que, en efecto, sean queridos y estimados por cómo son (no por su cercanía o lejanía a un determinado patrón de normalidad); ni para que construyan una identidad en positivo y no "deficitaria" o de menor valor; ni para que se sientan parte de un grupo y tengan amistades y relaciones sociales significativas dentro de ellos, alejando con ello el riesgo de marginación o peor aún, de maltrato por sus iguales.
- En tercer lugar, hablamos de educación inclusiva porque la educación que se desarrolla cotidianamente en los centros educativos ordinarios (desde infantil hasta la universidad) NO tiene suficientes estrategias, formas de organización y modos de enseñar y evaluar ricos, variados y diversificados con capacidad para ajustarse a todas las capacidades, habilidades e intereses, que permitan el aprendizaje, al más alto nivel y rendimiento posible, de TODO el alumnado y de forma personalizada, alejando con ello esa lacra de los altos índices de abandono y "fracaso escolar y de la escuela" que hoy alcanza, en algunos contextos, a más de una cuarta parte de la población escolar. Fracaso escolar en el que, seguramente, estarán sobrerrepresentados el alumnado considerado con necesidades educativas especiales y, entre estos, sobre todo al que se le considera con discapacidades intelectuales o del desarrollo².

En definitiva, necesitamos poner el énfasis en el adjetivo "inclusiva" porque, sin menospreciar los progresos que se han producido, todavía tenemos una educación escolar muy "excluyente" en forma de segregación, de marginación y/o de fracaso escolar de muchas alumnas y alumnos a lo largo de su proceso educativo. Ello es así porque las iniciativas, apoyos e incentivos para cambiar y transformar la realidad escolar tan excluyente que ahora tenemos, no han estado, ni de lejos, a la altura de la ambiciosa meta con la que formalmente (BOE, 2008³) nos hemos comprometido como país.

¹ <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>

² Decimos, "seguramente", porque, desafortunadamente, no hay estadísticas en ninguna CC. AA. que nos permitan saber cuáles son los niveles de rendimiento, promoción y titulación del alumnado considerado con n.e.e., lo que, una vez más, invisibiliza su situación escolar y hace muy difícil mejorarla.

³ <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>

Si decimos que existe una educación escolar todavía muy excluyente es por la existencia de múltiples y variadas **barreras** (en su naturaleza y ubicación, pues unas son claramente físicas y conceptuales, pero otras son “actitudinales” y valóricas), que al interactuar con las condiciones de salud, sociales y personales específicas de determinados alumnos o alumnas, limitan o impiden el avance hacia esa justa articulación equitativa entre las oportunidades de estar y aprender en un contexto de bienestar personal y relacional para todos.

Por esta razón los centros escolares que quieran ser “inclusivos” están llamados a revisar profundamente sus **culturas, políticas y prácticas**, con el objetivo de reconocer sus fortalezas (facilitadores) y sus debilidades (barreras) para afrontar el desafío con seriedad de buscar una interacción optimizadora (condiciones de salud X factores contextuales), de la educación de todos los niños y niñas. Esta triple distinción entre culturas, políticas y prácticas (que establecen Booth y Ainscow, 2015), es muy necesaria para que los cambios que se precisan sean sistémicos y, sobre todo, sostenibles en el tiempo.

Veamos brevemente el significado que atribuimos a cada uno de estos términos que, junto con los anteriores, van a ayudarnos a construir un lenguaje común para compartir el trabajo a realizar:

1. La cultura escolar hace referencia a los valores, creencias y principios compartidos en un centro por su comunidad educativa (profesorado, familias, personal de administración y servicios, alumnado). En ocasiones se habla de la cultura como “las gafas” a través de las cuales se ve la vida del centro en general. No hay una cultura monolítica, sino varias, que pueden competir o coexistir en un centro. Tampoco son fijas en el tiempo, sino que pueden modificarse y variar. Las culturas escolares también pueden ser más o menos consistentes y coherentes (o contradictorias). Las culturas escolares suelen reflejarse en los proyectos institucionales, como suelen ser los proyectos educativos o los documentos referidos a la visión, la misión y los valores del centro.

En este sentido, por ejemplo, podría hablarse de una cultura escolar que considera la diversidad como una riqueza; o una cultura escolar que promueve y da la bienvenida a la participación de todos los agentes educativos de la comunidad. Pero también de una cultura escolar favorecedora de la innovación y la mejora educativa frente a otra que sostendría lo contrario, esto es, actitudes conservadoras o inmovilistas.

2. Las políticas de un centro hacen referencia a la planificación explícita y articulada de sus normas, procedimientos o acciones -por lo general en forma de planes o programas-, con relación a los principales vectores que articulan la vida escolar; por ejemplo, hablamos de la política de admisión del alumnado; de la política de participación de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, personal de administración y familias); de la política curricular (las directrices generales para orientar las formas de enseñar y evaluar); de la política de convivencia escolar (normas, disciplina y resolución de conflictos,...) o de la política referida a las principales decisiones de organización escolar (agrupamientos, horarios, actividades extraescolares, etc.).

Las políticas tendrían su fundamento y apoyo, en la cultura escolar. Las políticas pueden ser más o menos coherentes entre sí y en relación con los valores declarados por el centro. No es inusual encontrarse con centros que en sus documentos institucionales se definen como

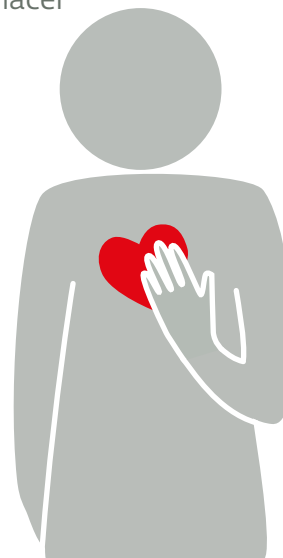
democráticos, participativos o inclusivos, y luego son autoritarios en sus procesos de toma de decisiones o con criterios de escolarización que excluyen a determinados alumnos o alumnas.

3. Las prácticas o los sistemas de prácticas que diría el profesor Puig Rovira (2012), hacen referencia a las acciones que, finalmente, se ejecutan o desarrollan cotidianamente en el centro por parte de su profesorado (y otro personal), tanto en el ámbito del aula (formas de enseñar y evaluar, uso de materiales didácticos, organización del espacio...), como en otros espacios comunes o en las actividades complementarias o extraescolares. Determinadas prácticas necesitan que haya políticas que las sustenten y apoyen y, finalmente, son la forma de encarnar y concretar los valores y principios de la cultura escolar. En definitiva, lo que realmente importa son las prácticas que finalmente se implementan.

Pero, también puede ocurrir (y ocurre con frecuencia) que lo que se hace, por ejemplo en el aula para tratar de "atender a la diversidad" (como se dice en nuestro contexto), no favorezcan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, lo que le crea una situación de incoherencia entre los principios de equidad que, con relativa frecuencia, se invocan en muchos proyectos educativo o en los documentos sobre visión, misión y valores de la institución y la realidad del aula, haciendo que tales principios se queden en poco más que papel mojado.

Si nos hiciéramos la pregunta de ¿dónde pueden aparecer las barreras que limitan la educación inclusiva?, podemos decir ahora con mayor precisión que, por ejemplo, pueden encontrarse en torno a la cultura de una escuela en el momento en el que ésta, por ejemplo, no se percibe a sí misma como una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno de sus miembros sea, de algún modo, valorado y todos los estudiantes y sus familias sean bienvenidos.

Es fácil entender que cuando un centro escolar (sobre todo su profesorado, sus familias y su alumnado), no comparte -cada uno a su nivel-, ciertos valores inclusivos, estamos frente a una realidad en la que difícilmente podrán florecer prácticas educativas que acojan, respeten y valoren la diversidad del alumnado. Ya se han apuntado algunos de esos valores inclusivos: la igual dignidad de todos y con ella la ética del cuidado por aquellos más vulnerables; el reconocimiento de la diversidad y la responsabilidad de actuar para hacer efectivos los derechos (removiendo las barreras existentes); la colaboración y cooperación para hacer frente a los desafíos, lo que conlleva confianza mutua y respeto, la compasión y, por qué no decirlo, el amor.



Como se apuntaba, hablamos de **políticas** del centro, para referirnos a la actividad de planificación educativa mediante la cual un centro educativo, a través de sus órganos de dirección y coordinación, concreta y organiza su trabajo docente, distribuye y ordena sus recursos materiales y humanos para llevar a la práctica determinadas intenciones educativas. A este respecto, podríamos encontrar barreras en los planes generales del centro o en sus medidas de organización y funcionamiento. Pensemos, por ejemplo, cuando las programaciones para un curso o de un área han sido elaboradas de forma parcial, apresurada o inconexa con otras afines, o cuando se hacen sin la mirada puesta en toda la diversidad del alumnado.

También podríamos hablar de barreras en este plano cuando las instancias de coordinación resultan ineficaces o cuando los recursos disponibles se desaprovechan. En este mismo plano cabe reconocer una barrera singular, lamentablemente cotidiana en muchos centros, cuando el apoyo escolar se concibe exclusivamente como el trabajo que realiza cierto profesorado especializado con ciertos estudiantes (PTs, ALs), designado a tal fin por la administración pertinente o por el propio centro.

Por último, lo que ocurre por los pasillos, en el recreo, en el comedor, en las actividades complementarias pero, sobre todo, en el aula (el espacio final donde se concreta y desarrolla con mayor intencionalidad el proceso de enseñanza y de aprendizaje), también debe ser revisado para analizar aquellas prácticas que pueden estar actuando como barreras para el aprendizaje, la participación y la valoración de ciertos estudiantes. Así, por ejemplo, hablaríamos de nuevo de barreras cuando las actividades no se diseñan pensando en las habilidades o capacidades de todo el alumnado o cuando no se consideran diferentes formas de presentar la información, de motivar o de evaluar. Afloran muchas barreras en las prácticas cuando se diseña un currículo estrecho en términos de competencias que, por ello, deja fuera no solo importantes inteligencias del alumnado, sino también oportunidades para el reconocimiento de aquellos que, ciertamente, pueden tener alguna de esas inteligencias menos desarrollada, pero, sin embargo, destacar en otras. Hablamos de barreras en este plano si no se parte de lo que saben los alumnos o no se tiene en cuenta las relaciones entre ellos o con el profesor, o si en estas relaciones grupales se prima la competición frente a la colaboración y la cooperación.

También es necesario recordar que las barreras que debemos analizar no son sólo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación del alumnado, sino también las que afectan a la participación de las familias, del profesorado y a la del resto de las personas que trabajan y conviven en un centro escolar. Así, por ejemplo, en el ámbito de la cultura de centro, si los diferentes profesionales no son los primeros en sentirse acogidos (ausencia de política de acogida a los nuevos docentes), valorados y respetados por los demás, difícilmente podrán desarrollar su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de su alumnado y sus familias, desaprovechando recursos importantes y necesarios para llegar a todo el alumnado.

En el ámbito de la política de centro, la descoordinación del trabajo, las relaciones de hostilidad o aislamiento o la falta de incentivos internos o externos son, entre otros, obstáculos o barreras que condicionan negativamente el trabajo docente y que impedirán cualquier iniciativa de mejora o innovación que se pueda plantear. Por otra parte, el personal no docente o los Auxiliares Técnicos Educativos también tiene una influencia educativa significativa en la vida de los estudiantes: los reciben por la mañana, les atienden en ciertas ocasiones, les dan de comer, les ayudan en el aseo personal y les cuidan y, no pocas veces, tienen competencias personales muy valiosas en otros ámbitos no estrictamente educativos. Ellos y ellas también

tienen que sentir que forman parte de un proyecto que les acoge, les valora y cuida de su desarrollo personal y laboral. Asimismo, la forma de entender la participación de las familias, el tipo de relación que se establece con ellas, así como los ámbitos en las que estas forman parte del centro se constituirán en barreras o facilitadores (Simón, Giné y Echeita, 2016; Simón y Barrios, 2019).

Es importante resaltar que inclusión y exclusión son procesos interdependientes, dialécticos y, por lo tanto, lo mismo cabe decir de la relación entre lo que reconocemos como barreras y su antónimo, los facilitadores o apoyos existentes en un centro. Esto es, hablaríamos de facilitadores o apoyos para referirnos a todos los factores situados en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que desarrolladas por los docentes y en interacción con las características y necesidades de su alumnado, promoverían una articulación equitativa, justa, de la presencia, la participación y el aprendizaje de todos y todas.

En la Figura 1 se han querido plasmar estos análisis y los conceptos nucleares del marco de referencia que estamos compartiendo para analiza y promover una educación más inclusiva.

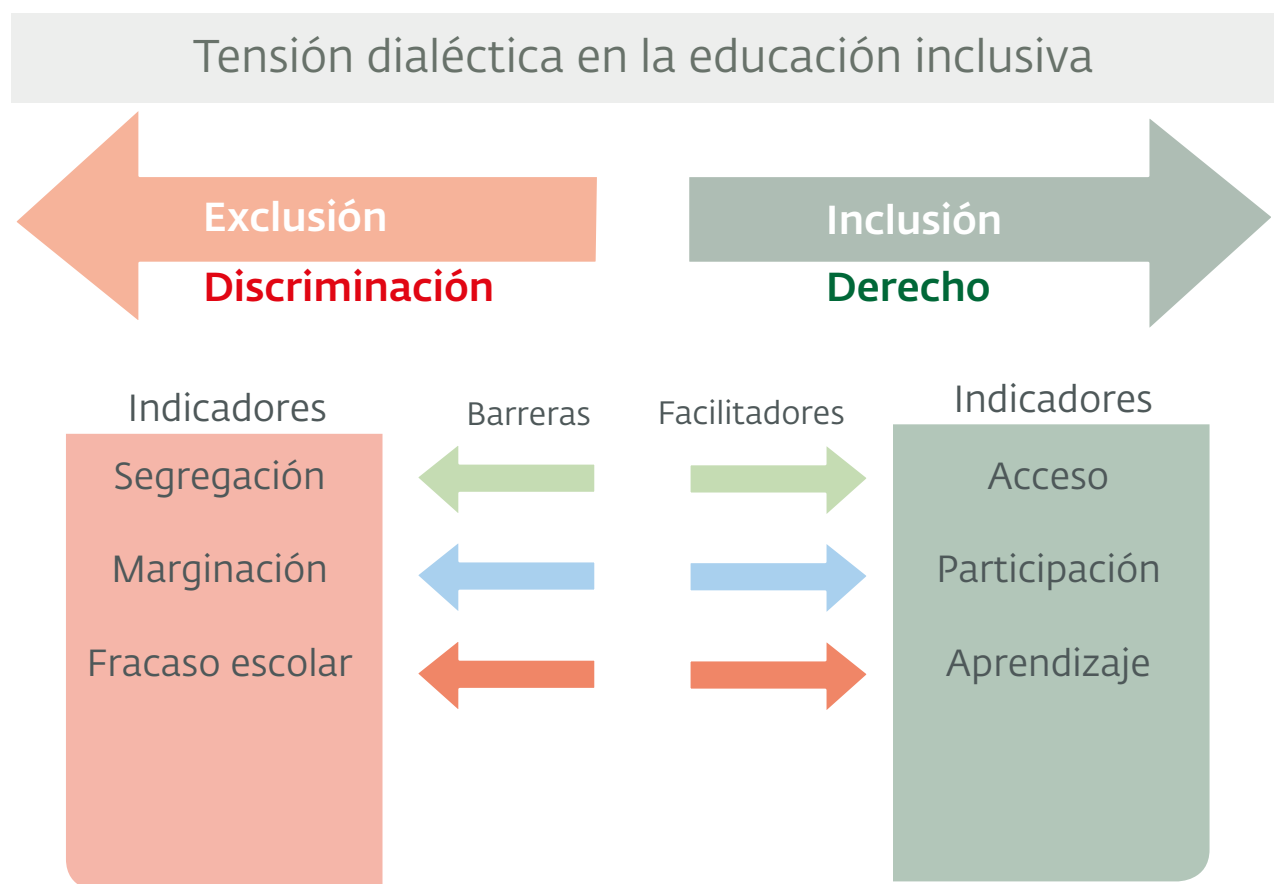


Figura 1. Dimensiones y tensión dialéctica en la educación inclusiva (Fuente: Echita, R. 2016)

Comprender las dimensiones (cultura, políticas y prácticas) y ámbitos de intervención (el acceso, la presencia y el aprendizaje), que articulan el derecho a una educación más inclusiva no es sino uno de los múltiples pasos a dar en esta compleja y dilemática tarea, por cuanto no hay respuestas precisas y listas para usar ante las mil y una casuísticas diferentes que trae consigo este compromiso ético con la educación inclusiva.

En su momento será necesario ir cerrando el foco y el zoom de los análisis hasta llegar a los aspectos concretos susceptibles de reforzar-facilitadores (por su carácter inclusivo)-, o de inhibir-barreras (por su carácter excluyente). Todo ello hace fácil entender que estamos frente a un proceso y no frente a un hecho puntual. Un centro escolar no es inclusivo porque escolariza a cierto alumnado más vulnerable o por algunas prácticas facilitadoras de esta tarea. Siendo todo ello necesario, no es suficiente. Nosotros hacemos nuestras las palabras de Booth y Ainscow (2015), cuando señalan que:

“No es deseable un certificado que sugiera que la escuela ha alcanzado un destino final en cuanto a la inclusión. Las escuelas siempre están cambiando; los estudiantes y el personal llegan y se marchan; aparecen nuevas formas de exclusión; se movilizan nuevos recursos. La inclusión es un proceso sin final, “una historia interminable”. En el único sentido en el que sería deseable proclamar a una escuela como “inclusiva” es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos” (p. 31).

Por esa razón tan importante como acertar con el qué cambiar o mejorar para tratar de ser más inclusivos (siguiendo ya el sentido que le hemos dado a esta expresión en este texto), es preguntarse por las condiciones y factores que harán posible iniciar y sostener esos cambios más allá de determinados momentos puntuales de entusiasmo por parte de algunos.



III. Condiciones para iniciar y sostener el proceso de transformación hacia una educación más inclusiva.

El presente afecta al futuro en algún modo. Las personas que tengan alguna idea de la conexión entre ambos son las que disfrutan de una madurez plena. Consiguientemente, sobre ellos descansa la responsabilidad de crear las condiciones para el género de experiencia presente que tenga un efecto favorable sobre el futuro.

(Dewey, 2006, p. 91)



IDEAS CLAVE

1. El proceso de transformación necesario para desarrollar una educación más inclusiva se sostiene en cinco grandes condiciones escolares:
 - **La reflexión:** el docente como profesional que cuestiona su práctica y reflexiona sobre esta junto a otros compañeros para mejorarla.
 - **El uso de evidencias:** reflexionar no en vacío sino por ejemplo, en base a datos de encuestas, entrevistas, o los propios datos extraídos de este termómetro... pueden permitir guiar la mirada en la reflexión y no dejarse llevar por impresiones superficiales o parciales. También escuchar la voz de las familias o del alumnado, directamente, puede permitir a un equipo docente comprometido con la mejora inclusiva enriquecer las evidencias necesarias para iniciar y sostener el proceso.
 - **La colaboración:** entre profesores, con otros profesionales, con las familias, entre el alumnado, con otros centros, con otras instituciones de la comunidad, como precisamente promueve este Proyecto, permite generar contextos sociales cohesionados, necesarios para desarrollar una educación más inclusiva, impulsados desde un liderazgo comprometido con estas cuestiones.
 - **La disposición a buscar formación, apoyo y asesoramiento** cuando hay algo que se debe mejorar, permite ganar seguridad para poder hacer frente a los retos y dilemas en que todos los equipos educativos se encuentran con su puesta en acción.

¿Qué condiciones nos permitirán poner en marcha con ciertas garantías los procesos de transformación hacia una educación más inclusiva?

De modo sintético señalaremos cuatro:

1.

Estar dispuestos a **reflexionar**. Esto supone entender al docente como un profesional dispuesto a hacerse preguntas y a compartirlas con otros. Una de las condiciones necesarias para este proceso de reflexión colectiva y continuada es el compromiso de las comunidades educativas para dialogar, negociar y re-construir el alcance de sus decisiones en cada momento atendiendo a las circunstancias y características de cada centro y de cada comunidad en la que éste se inserta. Un ámbito prioritario para esta reflexión es el de los valores y principios que van a sustentar nuestra acción educativa; esto es, sobre las “razones” de distinto tipo (el porqué) y las “metas” (el para qué) que dan cuenta y nos sostienen en el empeño de tratar de conseguir lo que perseguimos. Todas las condiciones (tiempo, espacio, asesoramiento, etc.), así como las habilidades y cualidades que permitan iniciar y sostener estos encuentros dialógicos han de ser vistas, entonces, como aspectos críticos en dicho proceso.

2.

Buscar evidencias contrastables que sostengan nuestras reflexiones y decisiones en torno a los cambios posibles para avanzar hacia mayores niveles de inclusión. Se trata de huir de cambios basados en intuiciones, en impresiones, u ocurrencias sin fundamento. La importancia de las evidencias radica en que son un catalizador para la reflexión. Muchas evidencias ya están ahí, disponibles en el centro, como pueden ser los resultados de las evaluaciones (calificaciones mensuales de los alumnos o de las evaluaciones externas). Otras habrá que generarlas ad hoc (y esa es, en buena medida la finalidad de este “Termómetro” u otros instrumentos parecidos), en relación con ámbitos concretos, referidos a la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado. Finalmente, y de gran valor, son las evidencias que proceden de dar al alumnado (y a las familias) la oportunidad de hacer oír su voz, sus preocupaciones, análisis y anhelos respecto al desarrollo de la vida escolar (Sandoval, 2011, Simón, Giné y Echeita, 2016; Susinos, 2009; Susinos, Ceballos y Saiz, 2018).

3.

Asumir la importancia de la **colaboración** como estrategia fundamental, para compartir objetivos y llegar a consensos: una de las principales acciones que se ha configurado como estratégica a la hora de emprender cualquier proceso de transformación en el marco de la inclusión educativa ha sido la de fortalecer la colaboración dentro y entre las escuelas. Así, por ejemplo, hablamos de la colaboración entre profesores, con otros profesionales, con las familias, entre los alumnos, con otros centros, con otras instituciones de la comunidad, etc. (Ainscow, et al 2013). Precisamente este Proyecto quiere hacer de esta colaboración entre centros (ordinarios y de educación especial) su finalidad más preclara.

No cabe duda que proclamar la importancia de la colaboración es mucho más fácil que implementarla de forma eficaz y eficiente en sus distintas posibilidades. Es cierto que sabemos de algunos factores que facilitan esta colaboración, entre los cuales destacaríamos los siguientes para que estén en la mente de todos cuando haya que mejorarla.

- A Establecer incentivos y reconocimientos que estimulen a que los implicados revisen los beneficios que puede aportarles la colaboración
- B Hacer un esfuerzo para que las comisiones de trabajo y las reuniones de coordinación, que vertebran la vida de todos los centros educativos, sean más eficaces y eficientes, a la hora de aprovechar ese oro líquido que es el tiempo compartido. Una planificación adecuada de lo que ha de tratarse en cada ocasión, estrategias apropiadas a los objetivos que se persigan en cada caso y el buen hacer de quien coordina para sacar "lo mejor de cada casa", son algunas de las facetas de este trabajo eficaz y eficiente del que dependerán luego el éxito o el fracaso de algunas iniciativas de mejora (Cembranos y Medina, 2003).
- C Cuidar que haya liderazgos distribuidos, esto es, compartido por diferentes personas del centro, situadas en lugares estratégicos, y con capacidad para aportar visión, y ejercer influencia sobre la comunidad escolar.
- D Intentar comprometer el apoyo de la administración educativa local en este proceso colaborativo.

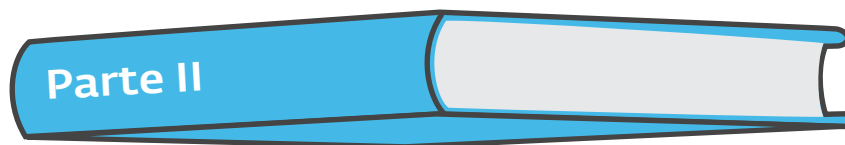
4.

"Nadie nace sabiendo" y debemos reconocer que hay muchas cosas que no sabemos o no sabemos hacer de las múltiples que se necesitan para implementar este complejo desafío de la inclusión. Pero frente a esta incertidumbre algunas personas buscan "culpables" o razones fuera de su control (que ciertamente son abundantes; la falta de apoyo de la administración, el escaso tiempo disponible, la dificultad, pocos medios, la poca colaboración de..., etc.). Sin embargo, otros buscan cómo prepararse para hacer frente a esas dudas. Podemos decir que buscan cómo **formarse o prepararse para ello**. Y esa formación la buscan tanto fuera, como "dentro de casa". Es importante resaltar que cada centro dispone de mucho potencial que no aprovecha; conocimientos, experiencia, prácticas, materiales y recursos, dinámicas con alumnos y familias... Este conocimiento, "suele estar atrapado en algunas aulas" sin llegar a conocerse y, por tanto, compartirse con otros. En muchas ocasiones esto sucede no porque no se quiera, sino por diversos motivos, como la tendencia considerar que los "expertos y expertas" siempre son otros que "están fuera", o porque dirigimos nuestra mirada más hacia lo que "nos falta" o "necesitamos" y no tanto reconocer y valorar lo que tenemos. La falta de información sobre lo que "los otros" hacen, por la falta de espacios y tiempos para coordinarse, lejos de ser algo sin importancia, deviene en la pérdida de una condición singular (debido a su naturaleza situada) para la mejora.

Lo dicho hasta aquí configura el marco de referencia conceptual y organizativo, el armazón desde el cual se ha de interpretar la propuesta de este “Termómetro para valorar la inclusión” que se ha construido con la intención de apoyar a los equipos docentes en la tarea de planificar, implementar y sostener el proceso de colaboración entre los centros ordinarios y de educación especial que participan en este proyecto.



Figura 2: Componentes del Termómetro para evaluar la educación inclusiva en un centro. Elaboración propia.



Parte II

Sentido, estructura y uso del Termómetro para la valoración de la educación inclusiva

IV. Sentido y roles en los Centros Ordinarios y en los Centros de Educación Especial.

Quienes hemos elaborado este instrumento conocemos bien la vida escolar y, por ello, somos conscientes de que la distancia entre lo que se desea y lo que se puede ir consiguiendo es más grande de lo que a uno le gustaría, pero no tiene más remedio que reconocer.

Entendemos que el progreso hacia una educación inclusiva es un proceso muy complejo y dilemático que, además en nuestro país, se contextualiza en un marco legal y administrativo que, sin entrar en más análisis crítico es, cuanto menos, poco favorecedor de las condiciones que serían deseables para ello. En todo caso lo primero a tener presente es que la expectativa general que debe guiar este proceso, no es la de que cada centro alcance “lo máximo”, sino la de ir progresando (“hoy mejor que ayer”), a tenor de la realidad y las circunstancias y condiciones de cada centro. No hay, por otra parte, ningún propósito oculto en este Programa REI dirigido a comparar las iniciativas que se desarrollen ni a señalar a unos centros como buenos y a otros no. Por eso en muchas ocasiones hablamos de avanzar hacia una educación más inclusiva, conscientes de que este proceso debe ser continuado y sostenible.

Para **Plena Inclusión** este proyecto se sustenta en el mismo deseo que el profesor Daniel Innerarity señalaba con precisión y belleza, recientemente:

“Aunque no podamos cambiar todo lo que quisiéramos, ni en la medida en que nos parece deseable, sí está en nuestras manos trabajar para que en el futuro suceda eso improbable que no está a nuestro alcance como sujetos aislados. Quién sabe si, al describir un día la cadena causal de un cambio social, ese acto aislado (como la inmolación de Mohamed Bouazizi, aquel joven tunecino que desató la primavera árabe o la denuncia de la actriz Ashley Judd contra el acoso sexual en Hollywood), pueda ser identificado como el que desató la reacción colectiva, el que fue imitado y terminó por formar una gran cascada. Por eso estamos obligados a hacer bien aquello que nos toca. Como nunca sabemos del todo si nos quedaremos solos o seremos el comienzo de un cambio, hagamos bien lo que tenemos que hacer por si acaso alguien culmina lo que empezamos.” (El País, 2/01/2018⁴)

⁴ Deseo de año nuevo. https://elpais.com/elpais/2017/12/26/opinion/1514308459_178272.html

“Hagamos bien lo que tenemos que hacer por si acaso alguien culmina lo que empezamos”, lo que en Plena Inclusión lleva a preguntarse regularmente si:

“¿Hacemos bien y a tiempo las buenas cosas que debemos hacer y avanzamos?”

Esta es la premisa más importante que aplicar en este Proyecto.

Dicho lo cual, y a la hora de valorar lo que puede dar de sí este instrumento, también conviene recordar ese dicho atribuido a Confucio de que “Cuando el sabio señala la luna, algunos solo se fijan en el dedo”. Lo importante de este proyecto (“la luna”) es comprender y compartir las razones por las que poner en marcha el proceso de transformación que se necesita, así como saber crear y cuidar las condiciones escolares de distinto tipo que permitirán iniciarlo y sostenerlo en el tiempo. Este “Termómetro” (“el dedo”) es uno entre múltiples instrumentos (algunos de ellos, y sin duda alguna, más completos y valiosos), que pueden ayudar en la tarea de empezar a precisar dónde están los ámbitos de mejora en los que ha de incidirse. Pero hasta la fecha ningún instrumento, ninguna palanca ha movido el mundo por sí sola, sin el convencimiento y el esfuerzo de las personas comprometidas en hacerlo efectivo. Cuidemos las razones y la forma de dosificar este esfuerzo colectivo y demos a la palanca el valor relativo que se merece.

En este sentido hemos querido utilizar la expresión “Termómetro” porque también tiene algo de semejante con ese instrumento médico. Al igual que él, su medición de lo que nos habla es de que nuestra temperatura corporal está en los parámetros de normalidad para nuestro buen funcionamiento vital o, por el contrario, algo ocurre que precisa de nuestra intervención y que se manifiesta en una temperatura corporal elevada. Dicha temperatura elevada no nos dice nada sobre el origen del problema ni, mucho menos, sobre la solución al mismo. Este “Termómetro” tiene una finalidad semejante: detectar que, en algunos ámbitos en concreto, vinculados al proceso hacia una educación más inclusiva (condiciones, cultura, políticas, prácticas), hay unos valores poco favorecedores hacia el desarrollo de una educación más inclusiva, pero también que en otros puede haberlos muy positivos (¡algo que, por cierto, los termómetros clínicos todavía no hacen y este sí!).

Sería un sinsentido utilizar las mediciones generadas con este termómetro tan particular para hacer comparaciones entre centros, del tipo; “yo tengo más o menos temperatura que tú en tal o cual aspecto”. En todo caso debemos reconocer que se trata de un “Termómetro” poco preciso, de forma que su uso y la valoración de su aplicación no pueden suplir, **en ningún caso**, un proceso sostenido y riguroso de indagación, búsqueda de evidencias y reflexión sobre los resultados de su uso y sobre lo que parezca necesario mejorar a tenor de ellos. También puede ser (y ojalá que lo pudiera ser), un primer paso para una exploración más detallada, precisa y completa de la que permite este sencillo “Termómetro”, algo que puede hacerse, por ejemplo, con ayuda de la *Guía para la Educación Inclusiva*⁵ de Booth y Ainscow (2015). Recordemos que un centro es verdaderamente inclusivo cuando está firme y constantemente comprometido con tratar de llevar los valores de la inclusión educativa a la acción. Esa es una historia interminable, lo que no significa que no tenga etapas intermedias y momentos de satisfacción y orgullo por lo que se vaya logrando.

5 <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/index-for-inclusion-network/>

Por otro lado, como venimos señalando, esta historia atañe no solo a los y las estudiantes considerados con necesidades educativas especiales, sino que implica a **TODO el alumnado**. Por este motivo queremos resaltar que, aunque en algunas de las cuestiones sobre las que animamos a reflexionar mediante el Termómetro centraremos la mirada en el alumnado considerado con necesidades educativas especiales en particular-dadas las especificidades en que se enmarca este proyecto-, el desarrollo de una educación inclusiva implica favorecer la presencia, la participación y el aprendizaje de **todo el alumnado**.



En este proceso de colaboración entre centros, cada uno de las partes (centros ordinarios y centros de educación especial) tiene un **rol distinto**. De acuerdo con el sentido que tiene el derecho a una educación inclusiva, esta tiene que desarrollarse en el marco de los centros ordinarios. Son estos los que deben transformar de forma continuada sus políticas y prácticas, al tiempo que consolidan una cultura inclusiva. En este contexto, los centros de educación especial pueden (¡y deberían!) contribuir de múltiples maneras a reforzar la capacidad de los centros ordinarios para hacer frente a los desafíos y a la complejidad que supone dicha transformación. Sin duda alguna, en el contexto de este proceso, los centros de educación especial también se verán abocados a una transformación de sus funciones y tareas “tradicionales” y, en esa misma medida, podrá decirse con todo rigor y sentido que contribuyen a una educación más inclusiva de su alumnado. Este es el posicionamiento formal y público que **Plena Inclusión** (2017), ha asumido bajo el lema “*Por una educación inclusiva que no deje a nadie atrás*”⁶.

Lo dicho no es incompatible -sino lo contrario-, con el hecho de que, mientras tanto, los centros de educación especial también introduzcan, para sí mismos, cambios, y mejoras que contribuyan a desarrollar planes, acciones y programas que igualmente incidan en una mayor participación y aprendizaje de su alumnado en competencias esenciales para su posterior inclusión en la vida social y comunitaria de su entorno. Pero este Termómetro no se centrará en esta faceta sino, solamente, en la de explorar la valoración respecto a determinados factores y condiciones específicas y relativas a la iniciativa de colaboración entre los tandems de CO y CEE del Programa.

⁶ Puede consultarse el documento completo en: <http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/posicionamientoeducacionplenainclusion-23-06-17.pdf>

V. Estructura

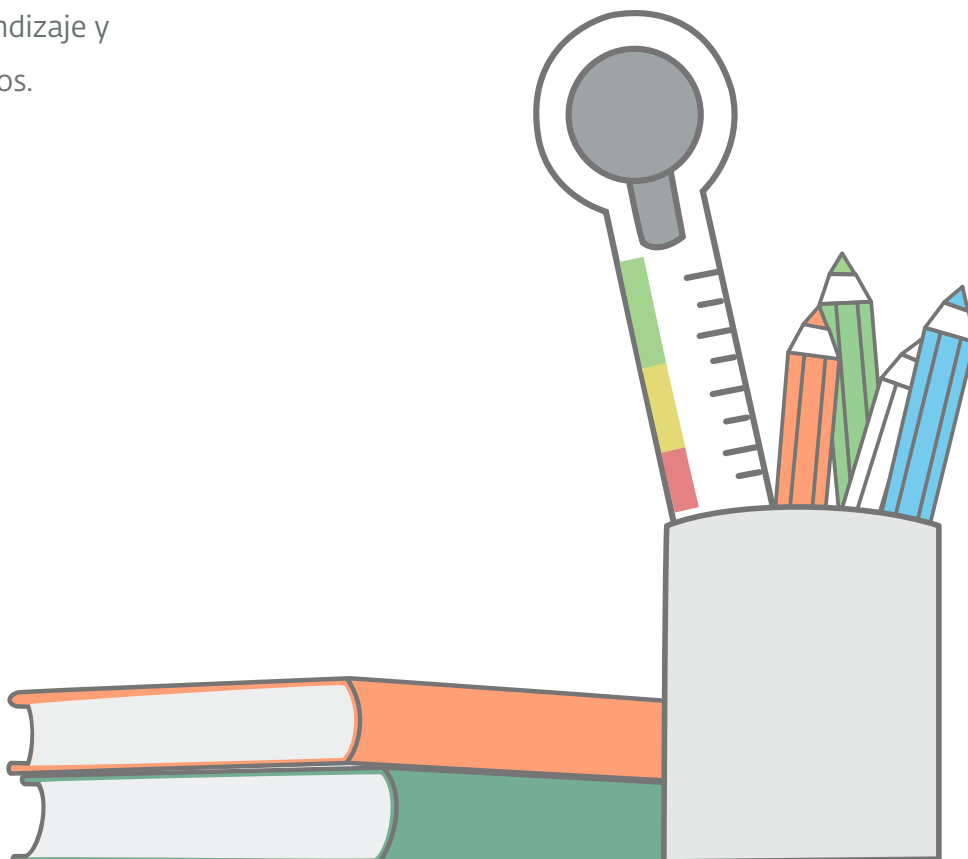
El termómetro diseñado tiene dos Secciones. La primera es común a ambos tipos de centros (ordinarios y especiales) y está pensada para valorar determinados factores relativos a:

- las condiciones para implementar la colaboración con ciertas garantías de éxito.
- las razones por las que cada uno se involucra en este proceso.
- los aspectos en los que debiera concretarse la colaboración.
- las expectativas que se tienen sobre todo ello.

Para cada una de estos factores o dimensiones se han planteado un conjunto (8) de indicadores que guardan relación con ella y que permiten concretarla. Los indicadores están formulados en forma de pregunta y de ellos se pide señalar el grado de acuerdo o desacuerdo sobre una escala de cinco puntos.

La segunda Sección del termómetro está diseñada para que el profesorado de los **centros ordinarios (CO)** valore ciertos indicadores relativos a las siguientes 6 dimensiones:

- valores inclusivos,
- condiciones para la mejora,
- presencia,
- participación,
- aprendizaje y
- apoyos.



Las seis dimensiones se presentan en un formato en el que, en primer lugar, se trata de compartir una cierta definición o concreción de su significado y alcance. Posteriormente cada una de ellas consta de entre 6 y 11 indicadores situados en una escala del 1 al 5. En cada caso y para minimizar en lo posible que se hagan interpretaciones muy dispares de su significado, se han señalado los términos con los que cabría identificar las posiciones extremas (1 y 5) de cada escala.

Esperamos que al finalizar la cumplimentación del Termómetro los **centros ordinarios (CO)** estarán en una buena situación para hacer una diferenciación importante que hemos denominado “evaluación estratégica”:

- A** Qué dimensiones e indicadores reflejan **fortalezas** del centro en cualquiera de los tres niveles que se han señalado anteriormente (culturas, políticas y prácticas). El reconocimiento de tales fortalezas es necesario y muy importante, en primer lugar, para compartir emociones positivas en el centro (sano orgullo, satisfacción, esperanza), en segundo término, para cuidarlas o si cabe acrecentarlas y, en último lugar, para compartirlas y tener aspectos que ofertar tanto al CEE como a otros.
- B** Qué dimensiones e indicadores son aquellos **en los que se necesita mejorar más**. Ello puede coincidir con los factores de las culturas, políticas o prácticas de mayor complejidad o dificultad, lo que hace pensar en que será necesario una estrategia de logro también más compleja y a medio y largo plazo. El diseño del instrumento puede, además, orientar respecto a la “dirección” de los pasos que es necesario dar en cada indicador.
- C** Qué dimensiones e indicadores se consideran en sí mismas **más estratégicos** para el progreso hacia una educación más inclusiva. Estas suelen ser las que están relacionadas con las condiciones escolares. Siendo mejoras que, aún no están relacionadas con políticas o prácticas inclusivas concretas, a la larga, repercutirían o facilitarían la puesta en marcha de las iniciativas más concretas o específicas.
- D** Qué dimensiones e indicadores apuntan a aspectos susceptibles de mejora y sobre los que habría **mayor consenso** para afrontarlos de forma inmediata, sea porque resultan más fáciles o por cualquier otra razón. Ello permite reconocer que hay aspectos a corto plazo que se pueden “mejorar ya” y con ello contribuir a romper la inercia general que obstaculiza los cambios.

No conviene perder de vista que el desarrollo de políticas y prácticas más inclusivas tendrá en cada curso y ciclo educativo, en cada etapa y en el centro en su conjunto concreciones o matices distintos, que han de ser tenidos en consideración. En este sentido, cabe hacer evaluaciones parciales según el tipo y grado de implicación del equipo educativo de cada centro participante.

VI. Uso

¿Quiénes cumplimentan el Termómetro?

La investigación en el terreno de la mejora escolar, nos dice con claridad que esta será más sostenible cuanto más participativo sea el proceso, no solo su desarrollo, sino las fases previas como las relativas a la información de su sentido, participantes, compromisos, tareas previstas y resultados esperados, así como para su evaluación (Murillo y Krichesky, 2015).

Pero cada centro es un mundo de microtensiones y tareas simultáneas donde, no pocas veces, “lo mejor es enemigo de lo bueno”. En este sentido, la propuesta que aquí se hace viene precedida por el convencimiento de que “¡hay que empezar!, aunque no sea de modo perfecto”, para romper las inercias existentes incluso en aquellos centros con una clara voluntad de mejora. En este sentido, vamos a hacer propuestas de “uso” que no siendo las idóneas, esperamos que sirvan al fin señalado. En todo caso, y como no podría ser de otra forma, cada centro participante tiene autonomía para llevar a cabo el proceso de otras formas, sean estas más o menos participativas y colaborativas. Para comprometerse con procesos de transformación escolar más profundos y sostenibles en el tiempo, viene bien recordar que la Parte 3ª de la Guía para la Educación Inclusiva de los profesores Booth y Ainscow (2015), -y en la que nosotros nos hemos inspirado fuertemente para elaborar este instrumento “más ligero”, contiene importantes sugerencias sobre cómo concretarlos y dinamizarlos.

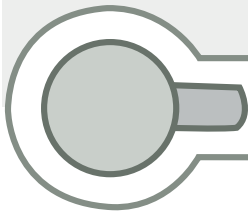
La intención básica es que el Termómetro sea cumplimentado en cada uno de los centros educativos, tanto ordinarios como especiales, en la parte que le corresponde a cada uno, por el equipo de docentes que impulsará el desarrollo de los prototipos (las prácticas inclusivas que Plena Inclusión ha proporcionado). La opción de ser cumplimentado por el equipo de docentes que impulsa la práctica puede facilitar que se lleve a cabo una primera medición rápida y asequible de la temperatura, acorde a los objetivos marcados para este primer momento del proyecto y dado el cronograma general del Programa.

Posteriormente esta medición llevada a cabo por este equipo de docentes será compartida con el equipo promotor, el conformado por: familias, alumnado y profesorado del Tandem, es decir, tanto del CO como del CEE.

En este momento animamos a llevar a cabo una evaluación realizada solo por los docentes. Como apuntábamos más arriba, no obstante, en un futuro puede (y debería) seguirse un proceso de evaluación más participativo en el que se impliquen alumnado, familias, así como otros y otras docentes. Tras ello se persigue incorporar las voces de todos los miembros de la comunidad educativa y poder triangular la información obtenida. Nuevamente ha de señalarse que asegurar un mayor grado de participación y apoyo del conjunto de la comunidad educativa es una condición sine qua non para una mejora sostenible. Que esta sea la meta a medio plazo no invalida empezar a corto plazo con estrategias algo más restringidas.

Fases

La organización sugerida implica varias Fases que mostramos de forma sintética y detallamos posteriormente:



Síntesis fases de aplicación del Termómetro

0

Fase 0: Capacitación.

Nos formamos con Plena inclusión y la UAM sobre el uso del Termómetro.

1

Fase 1: Trabajo individual

Cumplimentamos un Termómetro en papel a modo individual.

2

Fase 2: Trabajo grupal

Cumplimentamos un Termómetro grupal de modo consensuado a partir de los individuales: este será el que figure en la versión on-line (temperatura consensuada: **un solo termómetro por centro**).

3

Fase 3: Trabajo grupal entre el equipo promotor

Diálogo, reflexión y acuerdos sobre el pilotaje y el proceso de evaluación seguido dentro del propio centro y con el resto de miembros del tamden.

Fase 0. Capacitación.

Plena Inclusión junto con el equipo de la Universidad Autónoma de Madrid formará a los y las docentes implicadas en el desarrollo de los pilotajes sobre el uso del Termómetro. Se estima una duración aproximada de una hora y media.

Fase 1. Trabajo individual.

Este trabajo implica que el profesorado implicado en el desarrollo de los pilotajes cumplimente el Termómetro de forma individual. Se espera que, para ello, las personas implicadas cuenten aproximadamente con una semana para cumplimentarlo (en el plazo de una semana, aproximadamente tras la capacitación).

Fase 2. Trabajo grupal por parte del profesorado implicado en la puesta en marcha del pilotaje.

Una vez cumplimentado el Termómetro de forma individual, se espera que, en equipo, se comparta el trabajo realizado individualmente y se cumplimente **un solo Termómetro final que refleje la temperatura consensuada por el equipo**. Este será el Termómetro que formará parte de la versión on-line (un único termómetro consensuado por centro educativo realizada posteriormente a la cumplimentación individual). Ello puede dar lugar a profundizar en algunas cuestiones y/o buscar más evidencias que permitan valorar con mayor precisión lo que ahora aparece como difuso o paradójico, en el sentido de que, por ejemplo, algunos podrían estar valorando la misma situación con valoraciones extremas (Se estima una reunión de una hora y media o dos).

Fase 3.

Es seguramente la fase más importante. Se espera que **el equipo promotor reflexione y dialogue** franca y ordenadamente sobre las evidencias disponibles, esto es, tanto sobre la temperatura inclusiva obtenida, como sobre la evaluación estratégica realizada. El objetivo debe ser que, desde una visión enriquecida sobre la situación de los centros en materia de educación inclusiva, se diseñe de la mejor forma posible y con coherencia el “microproyecto de transformación” que deberá implementarse según el cronograma del Programa). Es este el momento de compartir los resultados obtenidos con el centro o los centros con los que configuráis el tándem, a fin de conocer mejor la situación de unos y otros y contribuir a la creación de redes de apoyo en el proceso.

Hay que planificar bien esta reunión para que se disponga de condiciones y tiempo suficiente, mayor cuanto más amplio sea el número de participantes. En esta ocasión, será más necesario que nunca que la persona que dinamice la reunión disponga, en la medida de lo posible, competencias para ello, para lo cual puede ser muy oportuno tener presente los aprendizajes que nos han enseñado quienes conocen bien como “dinamizar grupos inteligentes” (Cembranos y Medina, 2003).



Somos conscientes de que este instrumento y su finalidad se queda a las puertas de la implementación de los sucesivos ciclos de mejora en los que debe concretarse este Programa. Pero no puede ir más allá porque cada uno de ellos estará encarnado en cada realidad y será producto del contexto y las condiciones propias de cada centro.

Esperamos que todo lo expuesto sea, ciertamente, un apoyo más hacia la meta de una educación más inclusiva con la que los centros participantes en este Programa están dando muestras de estar seriamente comprometidos.



ANTES DE COMENZAR

El camino en que nos situamos cuando nos comprometemos con el desarrollo de una educación más inclusiva es complejo, dilemático, lento... En ocasiones no sabemos hacia dónde nos dirigimos o si los pasos que damos contribuyen a avanzar hacia el sentido que nos proponemos.

Dentro de este complejo viaje, el apoyo entre compañeros y compañeras tiene un valor central, al menos por dos cuestiones: solos no podemos realizar las transformaciones que requiere el desarrollo de una educación inclusiva y en los momentos de desánimo o duda el apoyo social nos ayudará a poder seguir.

Antes de utilizar el instrumento os animamos a que visibilicéis el horizonte en el que nos situamos desde la experiencia de Alberta, una provincia de Canadá, disponible en este enlace <https://www.youtube.com/watch?v=8c-3YCr7zRo> y desde las reflexiones de Silvana Corso (directora de un centro educativo) <https://www.youtube.com/watch?v=GHswBvlxGBs>

Estos vídeos pueden ser una inspiración, pero no otra cosa... Si algo también hemos visto que caracteriza el viaje que nos disponemos a emprender es que no hay rutas preestablecidas, fórmulas o prácticas descontextualizadas que nos permitan su consecución. Más bien: cada comunidad educativa debe "dibujar" su ruta, lo que implica una transformación profunda de toda la comunidad educativa, de sus culturas, políticas y prácticas, asumiendo que se emprende un viaje sin final, pues se trata de un proceso continuo de mejora.

Se comparte el horizonte inclusivo, pero cada comunidad educativa, desde su contexto y desde las personas que las conforman (familias, profesionales, alumnado, otros agentes sociales), irá concretando esta transformación y haciéndola posible. Cada escuela perfila su camino y da forma a la educación inclusiva mediante cada uno de sus pasos: la crea y la hace posible con sus decisiones y acciones desde una aspiración común que significa, en definitiva, acoger a cada alumno y alumna desde su singularidad, como persona única y valiosa, y poniendo también en el centro que forma parte de un grupo, junto al que tiene que aprender y participar, al que puede ofrecer valiosas cualidades y del que puede aprender y sentirse parte.

Retomamos las sencillas pero profundas palabras de Freire (2015,) para terminar recordando que igual de valiosos son los actos que realizamos en nuestro día a día como las transformaciones políticas de mayor alcance internacional. Unos y otros permiten crear determinada educación y, en consecuencia, determinado mundo, desde nuestros actos de creación, recreación y decisión:

A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, **humanizándola**, acrecentándola con algo que él mismo crea (...) es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad, ni de la cultura (Freire, 2015, p. 5).



Ainscow, M, Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. *Revista de Investigación Educativa. Número monográfico*, 11(3), 44-56.

Asis, R., Campoy, I. y Bengoechea, M. A. (2007). Derecho a la igualdad y a la diferencia análisis de los principios de no discriminación, diversidad y acción positiva. En R. Lorenzo y L.C. Pérez. *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 115-141). Madrid: Aranzadi/Thomson.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ª ed.). Madrid: FUHEM/OEI.

Campoy, I. (2013). *La situación de los niños y niñas con discapacidad en España.* Cuadernos para el debate nº 2 UNICEF. Barcelona: Huygens Editorial. Recuperado de: https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/libro_o2_web.pdf

Casas, M. E. (2007). Prologo. En R. Lorenzo, L.C. Pérez. *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 39-46). Madrid: Aranzadi/Thomson

Cembranos, F. y Medina, J. A. (2003). *Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo.* Madrid: Equipo Popular.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano.* Barcelona: Octaedro

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. Recuperado de: <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982>

Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2014). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. Á. Verdugo y R. Shalock (Coords.). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia.* (pp. 307-328.). Salamanca: Amaru.

Echeita, G. y Fernández, M.L. (2017). El contexto educativo. En B. Gutierrez y Á. Brioso (coord.). *Desarrollos diferentes* (pp. 201-215). Madrid: Sanz y Torres.

Echeita, R. (2016). *Análisis de la Accesibilidad de las Personas Sordas o con Discapacidad Auditiva en su etapa universitaria.* Trabajo de Fin de Grado (Sociología), no publicado. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Carlos III de Madrid.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía* (11ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Siglo XXI.

Gil Vila, F. (2016). *La sociedad vulnerable. Por una ciudadanía consciente de la exclusión y la inseguridad sociales.* Madrid: Tecnos (Grupo Anaya).

Lacasta, J.J. (2015). FEAPS, 50 años de unión por las personas con discapacidad intelectual y por sus familias. *Siglo Cero*, 46(1), 41-65.

Murillo, J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones Aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. Recuperada de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol13num1_art5.pdf

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI. Recuperado de: <http://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Pugi, J. M.(coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó

Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. REICE, *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9 (4).

Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.

Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. Recuperado de: <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/13027>

Simón, C., Giné, C. & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1.html>.

Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de educación*, 349, 119-136.

Susinos, T. Ceballos, N. y Saiz, A. (2018). Cuando todos cuentan. *Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. Madrid: La Muralla

Tamarit, J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de Feaps. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46(3), 47-71.

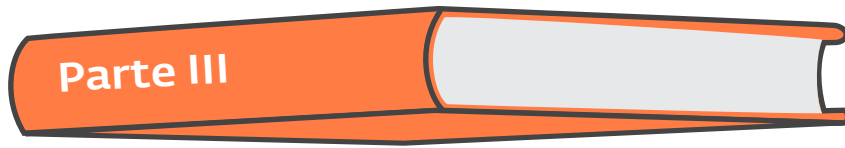
Tamarit, J. (2016). Los procesos de transformación en las instituciones educativas. En Varios Autores: *XI y XII jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>

UN (2006). Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperada de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

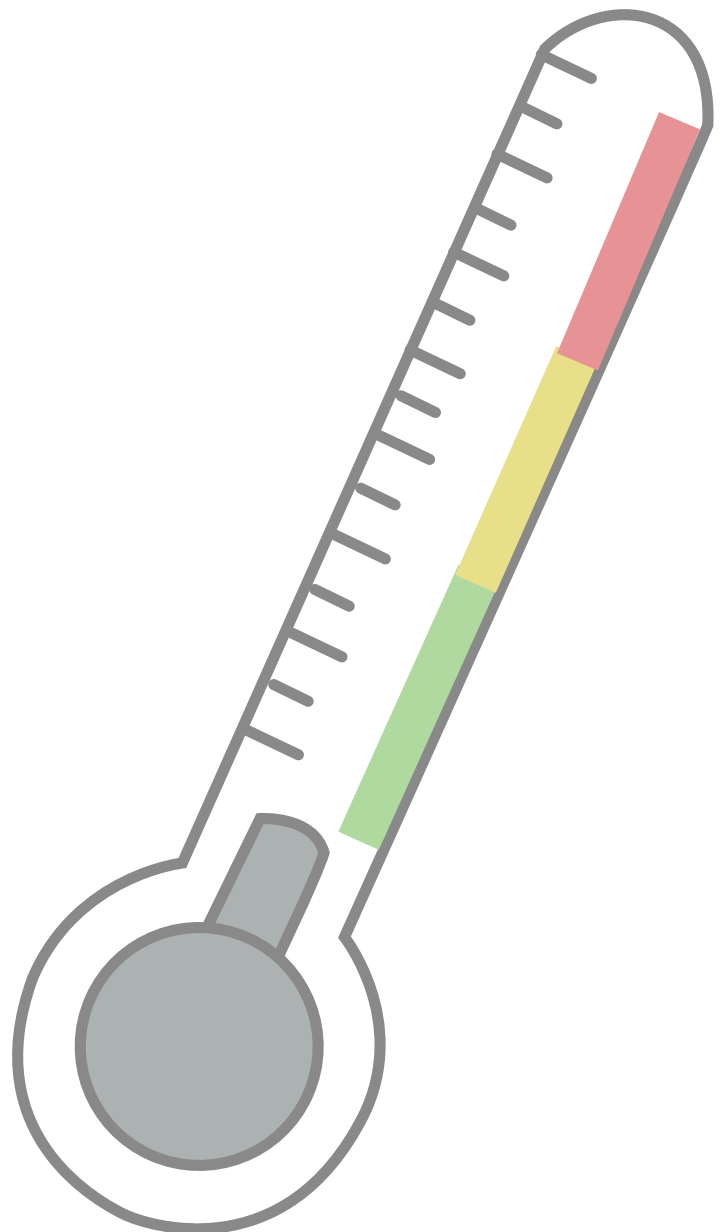
UN. CRPD (2016). General comment N°4 (2016). Article 24: *Right to inclusive education*. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Disponible en: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>

Urien, T. (2016). Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo de la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un proceso que nos interpela. *Siglo Cero*, 47 (2), 43-62. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/o210-1696/article/view/scero20164724362/17688>





Termómetro
VII. Sección I



Datos Generales

Nombre del centro:

Titularidad del centro:

Número de alumnos:

Número de docentes:

Información y condiciones para desarrollarlo. Señala para cada una de las afirmaciones tu grado de acuerdo en la casilla correspondiente

	En completo desacuerdo.	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	Bastante de acuerdo.	Completamente de acuerdo
Este proyecto puede desarrollarse con éxito porque ...					
Nos han explicado en qué consiste.					
Compartimos sus objetivos.					
Hay una estructura de coordinación clara y coherente que nos permitirá estar informados de las tareas a realizar, los progresos y los resultados					
Consideramos que lo que se nos pide en este proyecto está ajustado a nuestras posibilidades como docentes.					
Sentimos que las condiciones laborales actuales facilitarán su desarrollo.					
La mayoría del equipo docente estamos motivados para llevarlo adelante.					
Consideramos que las familias entenderán la finalidad del proyecto y apoyarán su desarrollo.					
La dirección del centro está muy involucrada en este proyecto y eso nos da confianza.					

Puntuación TOTAL de la dimensión:

Señala los dos indicadores con las puntuaciones más bajas y más altas:

Tus observaciones:

Razones. Señala para cada una de las afirmaciones tu grado de acuerdo en la casilla correspondiente

Nos involucramos en este proyecto porque ...	En completo desacuerdo.	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	Bastante de acuerdo.	Completamente de acuerdo
Consideramos que la educación inclusiva es un derecho de todo el alumnado.					
Entendemos que la diversidad de la sociedad debe reflejarse en los centros educativos.					
Asumimos que la escuela tiene un papel fundamental en la construcción de una sociedad más inclusiva.					
Creemos que es una oportunidad de desarrollo profesional.					
Desde el centro educativo se establecen los proyectos en los que hay que participar.					
Creemos que si no cambiamos nuestro modelo educativo no van a contar con nosotros en el futuro.					
Consideramos que ofreceríamos una respuesta educativa de mayor calidad a nuestro alumnado.					

Puntuación TOTAL de la dimensión:

Señala los dos indicadores con las puntuaciones más bajas y más altas:

Tus observaciones:

Sentido de la alianza. Señala para cada una de las afirmaciones tu grado de acuerdo en la casilla correspondiente

Los términos en los que creemos que puede concretarse la colaboración con el otro centro educativo podrían ser...	En completo desacuerdo.	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	Bastante de acuerdo.	Completamente de acuerdo
Ampliar, mejorar o variar las estrategias para facilitar el aprendizaje del alumnado.					
Ampliar, mejorar o variar las estrategias para comunicarse y promover una relación de colaboración con las familias.					
Facilitar el trabajo conjunto en el aula con docentes u otros adultos del otro centro educativo.					
Compartir experiencias y prácticas con el equipo docente: planificación, estrategias metodológicas, materiales, organización de aula, entre otras.					
Ofrecer apoyo personal para la autonomía: higiene personal, alimentación, acceso al centro, transporte.					
Colaborar en la planificación de un currículo accesible a todo el alumnado.					
Ofrecer formación especializada en pilotaje específicos de esta edición del proyecto.					
Compartir las instalaciones para realizar actividades conjuntas.					

Puntuación TOTAL de la dimensión:

Señala los dos indicadores con las puntuaciones más bajas y más altas:

Tus observaciones:

Expectativas. Señala para cada una de las afirmaciones tu grado de acuerdo en la casilla correspondiente

¿Qué esperamos de este proyecto?...	En completo desacuerdo.	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	Bastante de acuerdo.	Completamente de acuerdo
Identificar nuestro papel como apoyo al centro aliado.					
Iniciar proceso de transformación de nuestro centro para hacer posible una educación más inclusiva y por ello de calidad.					
Identificar nuestras fortalezas como profesionales a la hora de apoyar a otros profesionales y centros educativos.					
Mayor reconocimiento y respeto de la diversidad presente en el alumnado.					
Mejora de las competencias profesionales para la respuesta educativa hacia el alumnado en situación de mayor vulnerabilidad.					
Mayor conocimiento mutuo entre alumnado.					
Aumento del desarrollo de actividades colaborativas con otras instituciones educativas y sus docentes.					
Creación de bancos de recursos compartidos entre centros educativos.					

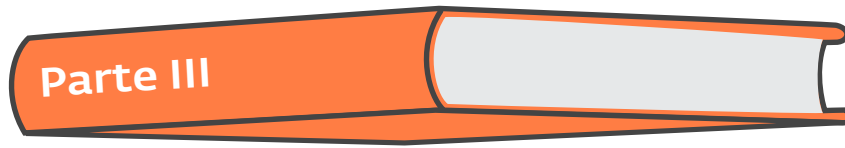
Puntuación TOTAL de la dimensión:

Señala los dos indicadores con las puntuaciones más bajas y más altas:
Tus observaciones:

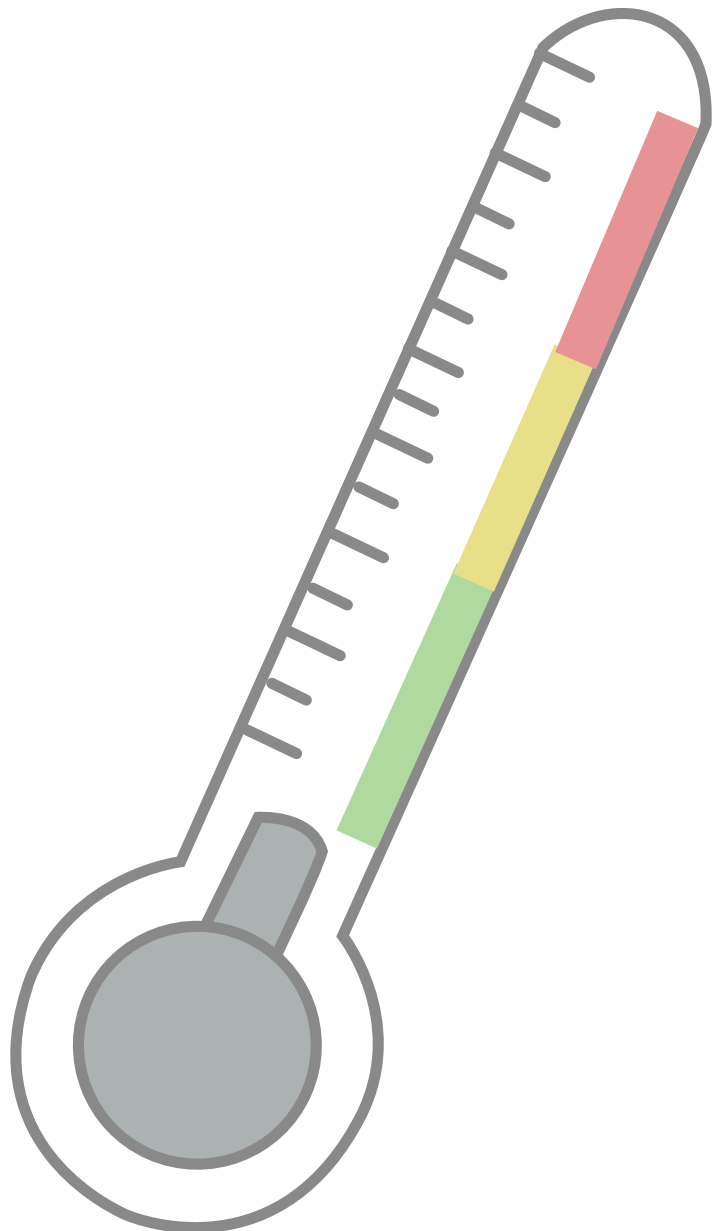


ANOTACIONES

A series of horizontal lines for writing notes, organized into two columns. Each column contains 15 lines, with a larger margin at the top of each column.



Termómetro
VIII. Sección II



Valores.

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relativas a valores y principios propios y necesarios para el desarrollo de una educación más inclusiva. Se trata de manifestar tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas en un **rango entre 1 y 5**, siendo 1 que estás en completo desacuerdo con lo que se dice (por lo tanto, crees que eso no ocurre, lo que nos dirá que los valores que hay tras ellos tiene poco arraigo) y 5 que estás completamente de acuerdo (por lo tanto, que eso ocurre frecuentemente, lo que nos dirá que los valores que hay tras ello están bien arraigados y presentes en el día a día del centro).

	1. En completo desacuerdo.	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	4. Bastante de acuerdo.	5. Completamente de acuerdo
En este colegio el profesorado nos cuidamos mucho y se cuida al alumnado y a las familias, lo que hace que todo el mundo se sienta, por lo general, bien y contento de estar aquí					
Uno siente que en este centro se da la bienvenida a la diversidad del alumnado y a sus familias y la misma se respeta y valora, dentro del marco de derechos y deberes que configura nuestra convivencia.					
En este colegio estamos muy comprometidos con la tarea de mejorar nuestro trabajo como docentes para que ninguno de nuestros alumnos o alumnas se quede atrás o se sienta marginado y perdido					
En este centro somos sensibles a las situaciones de desventaja (social, académica) que viven algunos de nuestros alumnos y alumnas y buscamos medios, estrategias o apoyos para que ello no sea un factor de inequidad.					
En este colegio el diálogo franco, la escucha y la resolución acordada de los conflictos o desacuerdos es la norma general de nuestro quehacer, tanto entre el profesorado, como entre nosotros y el alumnado y sus familias.					

Puntuación TOTAL de la dimensión:

Señala los dos indicadores con las puntuaciones más bajas y más altas:

Tus observaciones:

Marca para cada una de las siguientes **dimensiones** el lugar en el que consideráis que se encuentra vuestra comunidad educativa teniendo en cuenta cada una de las situaciones descritas en los indicadores. Los espacios en blanco correspondientes a las filas numeradas como 2, 3 y 4 representan puntos intermedios a las situaciones descritas en ambos extremos. Después, sumad las puntuaciones obtenidas para cada una de las dimensiones y anotad abajo el total que ha salido.

Condiciones.					
Una escuela inclusiva tiene que ser una escuela en movimiento, dispuesta a cambiar elementos de sus políticas o prácticas que pudieran ser barreras para el acceso al centro y actividades, para la participación o para el aprendizaje de algunos de sus alumnos y alumnas. Las condiciones que se someten a consideración en este apartado permiten indagar en torno a características internas de la escuela vinculadas a factores facilitadores de los procesos de mejora e innovación escolar, entre otros.					
1.	2.	3.	4.	5.	
En este centro educativo, generalmente, el equipo de profesionales trabaja de forma muy individual y poco coordinada, con pocas oportunidades de pensar en lo que hace.				En este centro educativo, generalmente, el equipo de profesionales trabaja de forma colaborativa y coordinada, con bastantes oportunidades de pensar en lo que hace.	
En las reuniones entre profesionales con frecuencia surgen conflictos o desacuerdos que las personas que coordinan no consiguen resolver o encauzar.				En las reuniones entre profesionales los conflictos o desacuerdos que surgen se encauzan o resuelven con el apoyo de las personas que coordinan la reunión.	
Generalmente las propuestas de cambio o mejoras se improvisan e implementan de forma poco reflexiva.				Las propuestas de cambio o mejoras se implementan de forma reflexiva y planificada.	
“Los papeles” relativos a planes y programas no guían significativamente las prácticas cotidianas para facilitar la inclusión.				Los planes escritos del centro son conocidos y usados por el equipo docente con frecuencia para valorar la coherencia entre lo que el centro dice que quiere conseguir y lo que está haciendo y consiguiendo en términos de inclusión.	

Condiciones.				
1.	2.	3.	4.	5.
<p>Cuando surgen dificultades para trabajar con la diversidad del alumnado, desde el centro rara vez se buscan recursos (actividades formativas o personas) que puedan contribuir de alguna manera a resolverlas y a preparar a los docentes mejor en este aspecto.</p>				<p>Cuando surgen dificultades para trabajar con la diversidad del alumnado, desde el centro se buscan recursos (actividades formativas o personas) que puedan contribuir de alguna manera a resolverlas y a preparar a los docentes mejor en este aspecto.</p>
<p>Normalmente no se suele pedir ayuda o apoyo entre compañeros o compañeras ante los desafíos o problemas que surgen al trabajar con la diversidad del alumnado.</p>				<p>Es habitual consultar y pedir apoyo a los compañeros o compañeras ante los desafíos o problemas que surgen al trabajar con la diversidad del alumnado.</p>
<p>El claustro no tiene una visión compartida de lo que se persigue y se querría lograr en el centro educativo con relación a la educación inclusiva dentro y fuera del centro.</p>				<p>El claustro tiene una visión compartida de lo que se persigue y se querría lograr en el centro con relación a la educación inclusiva dentro y fuera del centro.</p>
<p>Es un centro muy estancado, con pocas ganas o energía para iniciar procesos de mejora en innovación para ser más inclusivos.</p>				<p>Es un centro muy dinámico, que tiene en marcha diversos procesos de mejora e innovación con la vista puesta en ser más inclusivos.</p>
<p>Pocas veces se cuenta con el equipo docente para participar en algún proyecto o para aportar su conocimiento.</p>				<p>Con frecuencia se cuenta conmigo para participar en proyectos y para aportar mi conocimiento y experiencia.</p>
<p>No hay un liderazgo claro relacionado con la mejora de los procesos de inclusión.</p>				<p>Hay un liderazgo claro y compartido relacionado con la mejora de los procesos de inclusión.</p>
<p>TOTAL:</p>				

Presencia / Accesibilidad.

Una educación inclusiva tiene que construirse desde la premisa de que todo el alumnado tiene derecho a ir a la escuela a la que quisiera ir y que, por lo tanto, el centro no tiene restricciones a la escolarización por razones de (dis)capacidad o de cualquier otro tipo. Al mismo tiempo suponer poder acceder a todos los espacios, lugares o actividades donde se despliega y desarrolla el día a día de la vida escolar. Se trata también de poder usar, de la forma más autónoma posible los recursos comunes del centro (W.C., biblioteca, comedor, laboratorio, etc.), y de disponer de medios alternativos o ayudas técnicas específicas para el alumnado que las precise. Finalmente, también supone disfrutar o acudir a las actividades complementarias o extraescolares que realice o facilite el centro.

Los elementos que se someten a consideración en esta dimensión nos permiten reflexionar sobre aspectos básicos que configuran en sentido amplio "la accesibilidad" del centro, sus espacios comunes, aulas y recursos, así como para la provisión de medios específicos para garantizar dicha accesibilidad.

	2-	3-	4-	5-
1. Existe una política de escolarización propia del centro para el alumnado considerado con necesidades educativas especiales que restringe las posibilidades de escolarización de algunos de ellos.				El centro educativo no selecciona al alumnado de nuevo ingreso en función de su capacidad u otras necesidades específicas.
Las aulas del centro se organizan tratando de unificar niveles, capacidades, procedencias del alumnado, entre otras cuestiones.				Los y las estudiantes se distribuyen en aulas heterogéneas: con diversidad de niveles, capacidades, procedencias, entre otras cuestiones.
El alumnado con necesidades educativas especiales no suele participar en las actividades que se organizan desde el centro (excursiones, convivencias, fiestas, etc.) por cuestiones de accesibilidad.				El alumnado con necesidades educativas especiales participa en las actividades que se organizan desde el centro (excursiones, convivencias, fiestas, etc.).
En ocasiones, el alumnado con necesidades educativas especiales no puede participar en actividades organizadas desde las diferentes asignaturas dentro o fuera del centro, por diferentes motivos, como cuestiones de accesibilidad.				Todo el alumnado puede participar en todas las actividades complementarias organizadas por el centro educativo desde las diferentes asignaturas: excursiones, visitas, etc.

Presencia / Accesibilidad.				
1.	2.	3.	4.	5.
Hay muchas cosas que mejorar en cuestiones de accesibilidad física y cognitiva del centro educativo.				La accesibilidad física y cognitiva del centro en general es apropiada.
Hay alumnos o alumnas que necesitan ayudas técnicas o sistemas complementarios de comunicación que no están disponiendo de ellas o si lo hacen es de forma muy inadecuada o escasa.				Tenemos recursos y conocimientos para que el alumnado que necesita ayudas técnicas o sistemas complementarios de comunicación pueda tenerlas disponibles
TOTAL:				

Participación

La mera presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas y espacios comunes de un centro no es garantía de una educación inclusiva, la esencia de esta es que además de estar y aprender, este y todo el alumnado en general, se sienta querido y cuidado por sus iguales, con oportunidades para consolidar relaciones de amistad estables y ajustadas, con sus iguales, tengan estos o no, necesidades especiales. Supone también ser escuchado y tenido en consideración respecto a lo que a uno le importa o le preocupa. Obviamente no hay oportunidades de tener buenas relaciones sociales si no se comparten espacios, actividades o tareas escolares.

Los elementos que se someten a consideración en esta dimensión son algunos de los que permiten apreciar el bienestar emocional y social de los estudiantes, sus relaciones y amistades, así como en qué medida las “voces” de los alumnos y alumnas son tenidas en consideración en los asuntos que les conciernen

1.	2.	3.	4.	5.
Durante el juego en el patio o en los momentos de descanso generalmente los estudiantes con necesidades educativas especiales están solos o juegan con otros estudiantes con necesidades educativas especiales.				Durante el juego en el patio o en los momentos de descanso, generalmente los estudiantes están con otros compañeros/as en grupos heterogéneos.
El centro no dispone de medidas para realizar actividades de patio dirigidas cuando hay riesgo de que algunos estudiantes estén en riesgo de exclusión o aislamiento.				El centro no dispone de medidas eficaces para realizar actividades de patio dirigidas cuando hay riesgo de que algunos estudiantes estén en riesgo de exclusión o aislamiento.
Las muestras de cuidado, cariño y respeto entre el alumnado, equipo docentes, personal de administración y servicios son infrecuentes o no existen.				Frecuentemente podemos ver muestras de cuidado, cariño y respeto entre el alumnado, equipo docentes, personal de administración y servicios.
Todos los estudiantes no disponen de vías en el centro para dar su opinión sobre temas de interés para ellos/ellas (aprendizaje accesibilidad, convivencia...) y para que esta sea tenida en cuenta.				Todos los estudiantes disponen y conocen las vías existentes en el centro para dar su opinión sobre temas de interés para ellos/ellas (aprendizaje accesibilidad, convivencia...) y para que esta sea tenida en cuenta.

Participación

1.	2.	3.	4.	5.
Rara vez el alumnado con necesidades educativas especiales son delegados de su clase, participan en comisiones o en el consejo escolar o en otros ámbitos y espacios de representación de la comunidad educativa.				El alumnado con necesidades educativas especiales han sido o son delegado de su clase, participa en comisiones, en el consejo escolar o en otros ámbitos y espacios de representación de la comunidad educativa.
El centro no tiene un protocolo para detectar e intervenir en el caso de maltrato entre iguales.				El centro tiene un protocolo para detectar e intervenir en el caso de maltrato entre iguales.
Es frecuente que en los conflictos de convivencia entre el alumnado esté implicado el alumnado con necesidades educativas especiales.				Rara vez en los conflictos de convivencia entre el alumnado esté implicado el alumnado con necesidades educativas especiales.
Los docentes no conocemos mucho sobre el bienestar emocional del alumnado con necesidades educativas especiales.				Los docentes sabemos y nos preocupa el bienestar emocional del alumnado considerado con necesidades especiales.
Creemos que el alumnado con necesidades educativas especiales no participa fuera del horario escolar en las actividades de ocio, como los cumpleaños, con otros iguales sin necesidades educativas especiales.				Tenemos constancia de que el alumnado con necesidades educativas especiales participa fuera del horario escolar en las actividades de ocio, como los cumpleaños, con otros iguales sin necesidades educativas especiales.
TOTAL:				

Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Los elementos que se someten a consideración en esta dimensión, son algunos de los más relevantes para diversificar, enriquecer y dar variadas oportunidades al alumnado para asimilar lo que se quiere enseñar y evaluar, así como para mostrar lo que se ha aprendido y para engancharse y motivarse para aprender.

Una escuela inclusiva facilita que su profesorado revise y cambie, si es preciso, su estrategias, métodos o formas de enseñar y evaluar, (y como se planifican unas y otras), para que todo su alumnado aprenda los contenidos que se consideren necesarios para conseguir las competencias establecidas en el currículo, sin dejar a nadie atrás o teniendo menos expectativas hacia sus logros, y facilitando que cada uno progresase según sus potencialidades.

1.	2.	3.	4.	5.
Las clases no se diseñan pensando en todo el alumnado sino para la mayoría, sobre todo para los que no tienen dificultades.				Las clases se diseñan pensando en todo el alumnado.
Hacemos pocas actividades destinadas a promover la autonomía del alumnado en el centro y fuera del centro.				Se realizan actividades destinadas a promover la autonomía de los alumnos en el centro y fuera del centro.
Generalmente en las aulas todos los estudiantes hacen la misma actividad al mismo tiempo.				Es común en las aulas que se trabaje en grupos heterogéneos de estudiantes que realizan simultáneamente diferentes actividades.
En el aula generalmente trabajamos con el libro de texto o con materiales que son iguales para todos.				En el aula hay diversidad de recursos, materiales, y estímulos, accesibles para todo el alumnado.
Es poco frecuente que se organicen actividades en el aula en las que los estudiantes puedan servir de apoyo a otros en su aprendizaje.				Se organizan actividades en las aulas donde todo el alumnado tiene la oportunidad tanto de ser apoyo al aprendizaje de sus compañeros como de recibir el apoyo de estos.

Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación				
1.	2.	3.	4.	5.
No tenemos del todo claro que el tipo y el formato de la evaluación de los aprendizajes del alumnado considerado con necesidades educativas especiales pueda reflejar su aprendizaje.				Tenemos seguridad en que el tipo y el formato de la evaluación de los aprendizajes del alumnado considerado con necesidades educativas especiales refleja su aprendizaje.
Nos estamos conformando con niveles de aprendizaje y mejora muy elementales en el alumnado con necesidades educativas especiales.				Creemos que se están consiguiendo progresos en el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales.
Usamos un único instrumento para evaluar el progreso de todo el alumnado y tendemos a que sea al final del trimestre.				Usamos diversidad de instrumentos para evaluar el progreso de todo el alumnado y en varios momentos del trimestre.
Tendemos a emplear evaluaciones, que miden el progreso individual del alumnado.				Combinamos a lo largo del trimestre evaluaciones que miden el progreso del estudiante a nivel individual y grupal.
Estamos reduciendo sensiblemente la amplitud y relevancia del currículo que está siguiendo el alumnado con necesidades educativas especiales.				El alumnado con necesidades educativas especiales tiene acceso a un currículo amplio y que le permite desarrollar competencias para su vida diaria.
TOTAL:				

Apoyos

Mejorar las formas de enseñar y evaluar para que todo el alumnado progrese significativamente en su rendimiento, al tiempo que se siente participe y querido por sus compañeros es una tarea muy compleja y difícil para un profesorado trabajando aisladamente. Por eso, los centros necesitan desarrollar una idea amplia de "apoyo" que - sin menospreciar, en absoluto, lo que hace con esta finalidad el profesorado especialista designado como tal-, tiene que integrar otros muchos componentes y líneas de actuación. Por otra parte, todas las estrategias deben confluir en que todo el alumnado pueda aprender y participar con sus iguales en las aulas y espacios comunes donde se desarrolla cotidianamente la vida escolar.

Los elementos que se someten a consideración en esta dimensión nos permite reflexionar en torno a la amplitud con la que el centro interpreta y desarrolla su capacidad de generar los recursos y apoyos, directos o indirectos, necesarios para responder con equidad al desafío de una enseñanza que quiere ser más inclusiva.

1.	2.	3.	4.	5.
El apoyo se entiende limitado a la intervención educativa de determinados profesionales con el alumnado con necesidades educativas especiales.				El apoyo se entiende de una manera amplia, como todo lo que hace o podría hacer el centro para mejorar su capacidad de responder con equidad a la diversidad de su alumnado.
El profesorado de apoyo realiza su intervención sin coordinación con el docente del aula de referencia.				El profesorado de apoyo organiza su intervención educativa de forma colaborativa con el docente del aula.
El apoyo se realiza casi siempre fuera del aula y solo al alumnado considerado con necesidades educativas especiales.				Generalmente el apoyo se realiza dentro del aula y dirigido a todo el alumnado.
Los docentes suelen trabajar siempre de forma individual en su aula y sin conocer las prácticas que realizan otros compañeros docentes.				Los docentes observan las clases de los y las compañeras con la intención de poder reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado.

Apoyos

1.	2.	3.	4.	5.
La participación de las familias en la vida del centro es esporádica, de carácter informativo y centrada en las actividades propuestas por el centro.				Las familias tienen la oportunidad de participar, a iniciativa del centro o de las familias, en diferentes actividades en el centro dentro y fuera del aula, como en talleres de familias, espacios de formación, o grupos interactivos; en la toma de decisiones; en la evaluación del aprendizaje del alumnado y del centro, comisiones, etc.
El centro generalmente no cuenta con las organizaciones y asociaciones del barrio y de la localidad que pudieran contribuir a mejorar la respuesta educativa ofrecida al alumnado con necesidades educativas especiales.				El centro cuenta con las organizaciones y asociaciones del barrio y de la localidad que pudieran contribuir a mejorar la respuesta educativa ofrecida al alumnado con necesidades educativas especiales.
TOTAL:				

IX. Evaluación estratégica

1. Indica para cada dimensión el rango donde se ubica la puntuación total obtenida en cada una de las dimensiones.

	Nivel 1.	Nivel 2.	Nivel 3.	Nivel 4.	Nivel 5.
Condiciones	11-16	17-22	23-33	34-44	45-55
Presencia / accesibilidad	6-9	10-12	13-18	19-24	25-30
Participación	9-13	14-18	19-27	28-36	37-45
Procesos de educación, aprendizaje y evaluación	1-10	11-18	19-28	29-39	40-50
Apoyos	6-9	10-12	13-18	19-24	25-30

2. Ordena las dimensiones de mayor a menor teniendo en cuenta la puntuación obtenida.
3. Según las puntuaciones obtenidas, ¿cuál de las dimensiones necesita mejorarse con mayor urgencia?
4. Atendiendo a la situación de tu comunidad educativa, ¿en cuál de las dimensiones sería más sencillo/asequible/razonable realizar un proceso de transformación que sea sostenible en el tiempo?



PARA NO OLVIDAR

¿Qué cuestiones de las que habéis visto a partir de este instrumento queréis tener en cuenta en el desarrollo de vuestro pilotaje? Elaborad una lista de las principales cuestiones/análisis vistas a partir de este instrumento y que os gustaría incluir en el desarrollo del pilotaje para contribuir a una educación más inclusiva.

