



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN Y
FORMACIÓN PROFESIONAL
DIRECCIÓN GENERAL
DE FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO DE
TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

MÓDULO 3: ALUMNOS VULNERABLES. BARRERAS. EL INDEX



Formación en **Red**

MÓDULO 3: ALUMNOS VULNERABLES. BARRERAS. EL INDEX

1. Introducción	3
2. Para pensar	3
3. La exclusión social y educativa.....	5
4. Alumnos vulnerables.....	8
5. Barreras	9
6. El Index for inclusión.....	12
6.1 Estructura de contenidos	15
6.2 Fases de la aplicación	20
7. Actividades.....	22
8. Para saber más	26
9. Bibliografía	26

Nosotros también nos hemos dado cuenta de que con ellos la escuela es más difícil. Alguna vez aparece la tentación de quitárselos de encima. Pero si ellos se pierden, la escuela ya no es la escuela. Es un hospital que cura a los que están sanos y que rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable.

(Alumnos de la Escuela de Barbiana. Carta a una maestra. Editorial Eumo. Vic, 1998)

1. Introducción

En las últimas décadas, el fenómeno de la **exclusión** social está adoptando dimensiones cada vez más preocupantes. En ocasiones, los propios sistemas educativos pueden ser la primera fuente de exclusión a través de distintas situaciones más o menos encubiertas.

En este módulo revisaremos los conceptos de **exclusión** y **vulnerabilidad** con el fin de delimitar y analizar aquellas **barreras** u obstáculos que en nuestro sistema escolar impiden la participación o inhiben el aprendizaje de algunos alumnos y alumnas.

Para explorar estas **barreras** y entender mejor el sentido de la educación inclusiva haremos referencia al **Index for inclusion** (**Booth** y **Ainscow**, 2002,2006) como instrumento de apoyo para guiar el trabajo de indagación colaborativa de la comunidad escolar y de esta forma iniciar procesos de mejora educativa.

2. Para pensar

*¿Te has preguntado cómo puede tu centro atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje y de participación de todo su alumnado?
¿Qué condiciones lo impiden?*

Con la siguiente actividad pretendemos que puedas responder a estas preguntas. Para ello, valora cada una de las formulaciones que aparecen a continuación, según tu grado de acuerdo (rango del 1 al 5). Si puntúas 1

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD
Módulo 3: Alumnos vulnerables. Barreras. El Index.

estarás completamente de acuerdo que la frase de la izquierda (elementos facilitadores) y si puntúas 5 estarás completamente de acuerdo con el enunciado del extremo derecho (elementos que dificultan). El resto de puntuaciones significan un grado de acuerdo relativo con los enunciados.

Después de que hayas valorado cada una de las condiciones (elementos que facilitan o dificultan) que ocurren en tu centro actualmente, une los puntuaciones de todos los indicadores y elabora un **perfil de tu centro escolar**.

	ELEMENTOS FACILITADORES	POSICIONAMIENTO	ELEMENTOS QUE DIFICULTAN
1	El profesorado del centro está de acuerdo respecto a la inclusión de toda la diversidad del alumnado.		No existe un acuerdo general respecto a la inclusión de toda la diversidad del alumnado.
2	Los tutores asumen la responsabilidad que les corresponde en la atención al alumnado en riesgo de exclusión académica, social y laboral.		Los tutores delegan en el profesorado de apoyo la responsabilidad que les corresponde en la atención al alumnado en riesgo de exclusión académica, social y laboral.
3	El profesorado especialista participa plenamente en la elaboración y/o revisión del proyecto educativo y de la planificación curricular.		El profesorado especialista no es tenido en cuenta en la elaboración y/o revisión del proyecto educativo y de la planificación curricular.
4	Existen en el centro cauces de formación para ampliar e conocimiento sobre las necesidades educativas del alumnado en riesgo de exclusión		Se deja a la responsabilidad de cada cual su formación sobre las necesidades educativas del alumnado en riesgo de exclusión.
5	Las expectativas respecto a las posibilidades del alumnado en riesgo de exclusión son muy elevadas de manera que estimulan su aprendizaje y la innovación educativa del profesorado.		No existen altas expectativas respecto a las posibilidades del alumnado en riesgo de exclusión lo que limita su aprendizaje y la innovación educativa del profesorado
6	La actitud de los padres y madres hacia la diversidad del alumnado, es muy positiva.		La actitud de los padres y madres hacia la diversidad del alumnado es muy negativa.
7	Se han establecido en el centro las coordinaciones fundamentales para proporcionar una atención educativa coherente y continuada al alumnado en riesgo de exclusión.		La atención educativa a los alumnos al alumnado en riesgo de exclusión. se realiza al margen de la vida del centro.

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

Módulo 3: Alumnos vulnerables. Barreras. El Index.

8	El tipo de agrupamiento de alumnos en la etapa, ciclo o nivel, favorece la atención al alumnado con dificultades específicas.		El tipo de agrupamiento de alumnos en la etapa, ciclo o nivel, dificulta la atención al alumnado con dificultades específicas.
9	Se desarrollan acciones de sensibilización del alumnado ordinario sobre las necesidades educativas especiales, y sobre las diferentes culturas de sus compañeros y compañeras.		Se prefiere que el alumnado actúe por su propio criterio sin condicionar sus elecciones con respecto a las necesidades educativas de sus compañeros y compañeras
10	En los documentos educativos y curriculares del centro existen propuestas de respuesta organizada al alumnado con necesidades educativas especiales y al alumnado en riesgo de exclusión social		Se deja a criterio del profesorado en cada momento la respuesta organizada al alumnado con necesidades educativas especiales y al alumnado en riesgo de exclusión social

3. La exclusión social y educativa

La **exclusión** social es un proceso que afecta a millones de personas en todo el mundo, tanto en los países en vías de desarrollo como en las prósperas sociedades occidentales.

La sociedad de la información en la que estamos inmersos está demostrando una **triple diferencia social**. Por un lado, la seguridad de los privilegiados con trabajo fijo y pleno disfrute de sus derechos individuales y sociales. Por otro, la inseguridad de los que tienen trabajos eventuales y viven en permanente estado de ansiedad y escepticismo y, por último, el desarraigo del mercado laboral de amplias capas de la población. Todo ello conduce a la **dualización** de la sociedad.

Se trata de un fenómeno que no sólo tiene que ver con la pobreza y que en cualquier momento puede abatirse sobre las personas. Es decir, el sentimiento de **vulnerabilidad** de nuestros alumnos no sólo es observable en los sectores estructuralmente pobres sino que afecta a la población escolarizada y no escolarizada, aunque de diferentes formas.

En ocasiones, tiene mucho que ver con la percepción y el sentimiento que muchas personas experimentan de **no ser valoradas** ni tenidas en cuenta en

la sociedad por lo que son. Hoy sabemos que, en muchos casos, esa exclusión social se anticipa o se prepara en procesos de **exclusión educativa** que, como aquella, tiene múltiples caras:

- Falta de acceso a los sistemas educativos.
- Escolarización segregada en dispositivos especiales.
- Educación de «segunda» para los más desfavorecidos.
- Fracaso escolar.
- Maltrato entre iguales por abuso de poder.
- Desafecto.
- Etc.....

El concepto de **exclusión** implica un proceso de separación entre grupos distintos entre sí y supuestamente homogéneos dentro de sí mismos. Pero esta separación no es tan simple: la exclusión también incorpora una valoración diferencial entre estos grupos ya que uno es considerado mejor que el otro y esto conlleva a comportamientos diferenciales con uno u otro grupo lo que insta a diferencias en el acceso a oportunidades y beneficios.

Según **Vélaz de Medrano** (2002), la exclusión es un «*proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte*».

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

Módulo 3: Alumnos vulnerables. Barreras. El Index.



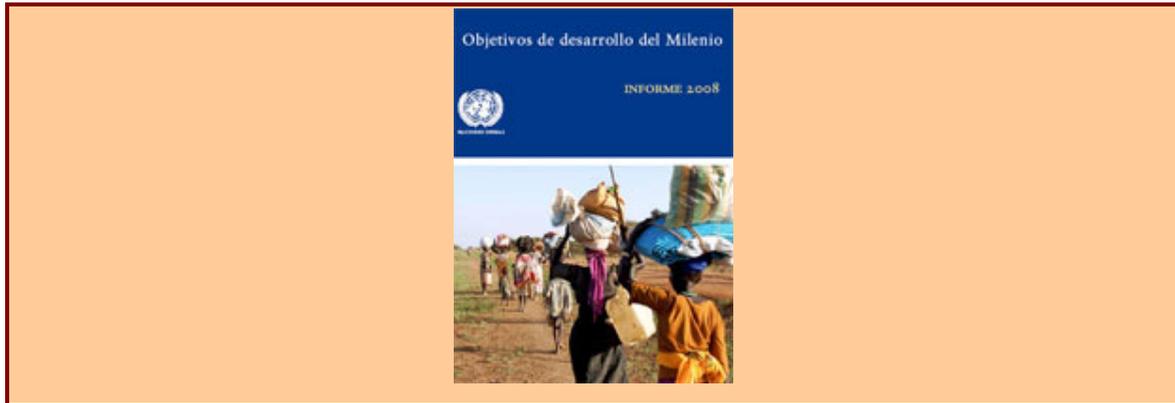
Millones de personas en los países occidentales son indigentes. Fuente: Banco de imágenes del ITE.

☐ **Amplía:** Si te interesa puedes encontrar más información en Karsz, S. 2004). **La exclusión: Bordeando sus fronteras.** Barcelona: Editorial Gedisa



Castel (2004) ha intentado distinguir, metafóricamente, «zonas» de la vida social. Hay una zona de **integración**: se trata en general de personas que tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastantes firmes. Hay una zona de **vulnerabilidad**: por ejemplo, el trabajo precario, situaciones relacionales inestables. Y hay una tercera zona, la zona de **exclusión**, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados.

🔗 **Investiga:** Lee los **Objetivos del Milenio** de Naciones Unidas. Recopila y analiza la situación actual de la educación en el mundo, los objetivos de la ONU para el 2015 y los logros y carencias hasta el momento.



4. Alumnos vulnerables

Intrínsecamente unido al concepto de **exclusión**, se encuentra el concepto de **vulnerabilidad**. Se utilizó el término alumnos vulnerables, para tratar de evitar en todo lo posible el término necesidades especiales, por otra parte, tan cercano a todos nosotros. Compartimos con **Ballard** (1999) que el continuo uso de este término sigue haciéndonos asumir la división entre aprendices «normales» y «menos que normales» lo que, a la larga, inhibe el desarrollo de un análisis crítico sobre la inclusión. En su opinión, «*la cultura de separar la educación especial de la ordinaria continuará mientras el término especial forme parte del vocabulario de la educación*». (p.3)

Las **necesidades educativas especiales**, tal y como son entendidas hoy en día por muchos centros educativos, son categorías (tal y como exponía la **concepción** estática tratada en el segundo módulo), en vez de un concepto relacional referido a la construcción de un específico conjunto de relaciones entre el aprendizaje del alumno y el sistema de escolarización.

Por medio de estas categorías grupales (NEE asociadas a discapacidad física, NEE asociadas a discapacidad sensorial, etc.) se corre el riesgo de percibir que el **origen de las dificultades de aprendizaje está dentro de ese grupo de alumnos**, con lo cual poco podría hacerse para proporcionar oportunidades educativas diversas para estos alumnos. Es lo que **Oliver** (1998) llama «teoría de la tragedia personal». Él utiliza este modelo para exponer la forma en que la sociedad explica las dificultades y proclama que este modelo legitima y perpetúa la injusticia social.

Son muchos los estudios que se han centrado en el efecto de «etiquetado» (*labelling*) tanto en el pensamiento y aprendizaje de los propios estudiantes así como en el pensamiento y práctica de los docentes. Es decir, cuando categorizamos pretendemos «crear diferencias», creyendo que la separación de grupos y la clasificación de categorías humanas pueden hacer más fácil nuestra práctica docente. Sin embargo, a veces no nos damos cuenta que no sólo categorizamos al niño sino también las expectativas de los profesores. Estas «**necesidades educativas especiales**» pueden llegar a ser «cadenas» metafóricamente hablando para los alumnos categorizados como tales.

Consecuentemente con estas etiquetas creamos de forma artificial diferentes tipos de estudiantes, les hacemos creer que ellos son diferentes y que por tanto su enseñanza también lo tiene que ser. Esta práctica ocasiona dos sistemas: uno de «ganadores» y otro de «perdedores». A veces, la utilización de la etiqueta «**necesidades educativas especiales**» fomenta el análisis de las dificultades educativas fundamentalmente en términos de deficiencias y puede desviar la atención de otros aspectos del entorno que pueden ser causantes de las **barreras** al aprendizaje y la participación de los alumnos. Sin embargo, el empleo del término «alumnos vulnerables» permite hacer referencia a todos los estudiantes vulnerables a las presiones de **exclusión**. Según **Stubbs** (2008), son muchos los grupos que pueden estar en riesgo de exclusión: niñas y mujeres, alumnos que viven en ámbitos rurales, alumnos con padres de trabajos temporeros, alumnos con enfermedad, alumnos con **discapacidad**, alumnos que viven en la calle, etc.

5. Barreras

El concepto de «**barreras para el aprendizaje y la participación**» fue desarrollado por **Booth** y **Ainscow** (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002). Es un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de **exclusión**.

Este concepto enfatiza una **perspectiva contextual o social** sobre las dificultades de aprendizaje o la **discapacidad**. Nos hace ver que tales

dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza.

Como señala **Echeita** (2002) comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la **discapacidad** se «diluye» y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de «**barreras**» (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas,...), que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la **discapacidad** «reaparece». Por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o de discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del **contexto** en el que se desenvuelve el alumno.

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

(Booth y Ainscow, 2002, Págs. 20 - 22).

Las **barreras** que pueden coexistir en tres dimensiones:

- En el plano o dimensión de la **cultura escolar** (valores, creencias y actitudes compartidas).
- En los procesos de **planificación, coordinación y funcionamiento del centro** (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos,

dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.

- En las **prácticas** concretas de aula; metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos, etc.

Muchas de las **barreras** están fuera de la escuela. Se encuentran al nivel de las políticas nacionales, en los sistemas educativos, en los sistemas de formación del profesorado, en los presupuestos y en los recursos. Es decir, muchos de los recursos necesarios para desarrollar una educación inclusiva están fuera de la escuela ordinaria y del aula. Están por ejemplo, en las familias y en las comunidades.

También es necesario recordar que las **barreras** que debemos analizar no son sólo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación de los alumnos, sino también, las que afectan al **profesorado** y al resto de las personas que conviven y participan de la vida de un centro escolar. Incluso podríamos decir que si unos y otros no son los primeros en sentirse acogidos, valorados y respetados por los demás, difícilmente podrán desarrollar su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de sus alumnos. La ausencia de una política de acogida a los nuevos miembros de un equipo docente, la descoordinación del trabajo, las relaciones de hostilidad o aislamiento, la falta de incentivos internos o externos son, entre otros, obstáculos o **barreras** que condicionan negativamente el trabajo docente.

🌀 **Observa. Piensa en el centro en el que trabajas y responde...** ¿Qué barreras de aprendizaje existen? ¿Qué grupos las experimentan en mayor grado en tu contexto? ¿Cuáles son las principales preocupaciones del profesorado?

Para que un centro educativo pueda identificar las **barreras** que dificultan la presencia, aprendizaje y participación de sus alumnos y poder así diseñar sus planes de actuación, existen algunos materiales que pueden ser útiles para

dinamizar la autoevaluación de los centros educativos en este proceso. Uno de estos materiales se presentará en el siguiente apartado: *Index for inclusión*.

📖 **AMPLIA...** Existen otros materiales como la *Guía REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*, publicada por FEAPS (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual) en 2009.



6. El Index for inclusión

Ya hemos visto que las **barreras** a las que se deben prestar atención son de muy diverso tipo y se localizan en planos o dimensiones distintas. El *Index for inclusión* o Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva es un material que nos puede ayudar a detectar dichas barreras.

El *Index for inclusión* ha sido elaborado por **Tony Booth** y **Mel Ainscow** (2000) actualizado en el 2002, publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva, ha sido adaptado al contexto educativo español como **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva** (**Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita**, 2002) adaptación basada en la traducción al castellano realizada por la **Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC)**.

En la actualidad, existe una versión para **escuelas infantiles** (**Booth, Ainscow y Kingston**, 2006) que ha sido adaptado al contexto español por el **Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)** denominado «*Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*».

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD

Módulo 3: Alumnos vulnerables. Barreras. El Index.



El *Index* trata de ser una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos objetivos fundamentales. En primer lugar, **revisar** el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las **barreras** que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. El texto es también, en segundo lugar, una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de **mejora**, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.



Resulta imprescindible encuentros docentes para identificar las barreras. Fuente: Elaboración propia.

Han sido los autores del *Index* quienes nos han recordado insistentemente que «tenemos que empezar a evaluar lo que importa y no sólo a dar importancia a lo que evaluamos». En este sentido el *Index* nos adentra en la necesidad de

valorar tres dimensiones las culturas, las políticas educativas de los centros y sus prácticas con relación a la inclusión educativa en un sentido amplio y comprensivo, entendida como **presencia**, **aprendizaje** y **participación** de todo el alumnado en la vida escolar.

La primera dimensión tiene como finalidad analizar la existencia de «**culturas inclusivas**» en el centro, que está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros – profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias – se sientan valorados.



Parte de una cultura escolar inclusiva supone que cada alumno se siente seguro, acogido y valorado. Fuente: Banco de imágenes del ITE.

La **cultura escolar** condicionará la segunda dimensión que se propone: la elaboración de «**políticas inclusivas**» en el centro, lo que constituye el terreno de cultivo para desarrollar actuaciones de mejora del aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se trataría de analizar hasta qué punto los **valores** que impregnan la inclusión se plasman y vertebran en todas y cada una de las políticas que se llevan a cabo en el centro. Es decir, las decisiones curriculares y organizativas que se adoptan, los apoyos y la coordinación de los

mismos o los planes de acción tutorial serán elementos fundamentales en la capacidad del centro para responder a la inclusión de sus alumnos.

Por último, es evidente que la **exclusión** y la inclusión educativa aparecen en el desarrollo de las «**prácticas de aula**». En este sentido, el *Index* nos invita a revisar y reflexionar sobre si tanto las actividades que se desarrollan en el aula como aquellas de tipo extraescolar son **accesibles** para todos los alumnos. Para que ello sea posible, se requiere la movilización y «orquestación» de todos los recursos que pueden ofertar tanto la escuela como las instituciones de la comunidad.

6.1 Estructura de contenidos

Como se muestra a continuación, cada una de las tres dimensiones (cultura, política y práctica) citadas en el apartado anterior comprende dos secciones:

DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas.

SECCIÓN A.1 Construir comunidad.

SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos.

DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

SECCIÓN B.1 Desarrollar una escuela para todos.

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

DIMENSIÓN C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

SECCIÓN C.1 Orquestar el aprendizaje.

SECCIÓN C.2 Movilizar recursos.

Cada sección contiene hasta un máximo de **doce indicadores**. Podríamos decir que éstos representan una formalización de «aspiraciones» con las que se valora y compara la situación presente en el centro para establecer

determinadas prioridades de mejora. Cada centro puede seleccionar aquellos indicadores o aspectos que consideran más importantes trabajar.

DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas

Sección: CONSTRUIR COMUNIDAD

INDICADORES

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

DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Sección: DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS

INDICADORES

- B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas
- B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.
- B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.
- B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

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

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

DIMENSIÓN C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Sección: ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE

INDICADORES

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

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

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

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

C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.

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

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

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

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

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

C.1.11. Los «deberes para casa» contribuyen al aprendizaje de todos.

El significado de cada uno de estos indicadores se explica a través de una serie de preguntas que tienen como finalidad concretar aún más cada indicador. No obstante, estas cuestiones no son estáticas sino que **pueden ser modificadas** en relación con las características del centro y con las prioridades de innovación que se hayan establecido en el mismo.

Por tanto, dimensiones, secciones, indicadores y preguntas configuran un amplio y coherente *corpus* de aspectos positivos, de facilitadores para la inclusión; los mismos que cuando no están satisfactoriamente desarrollados en las escuelas y colegios se configuran como **barreras** para el aprendizaje y la participación.

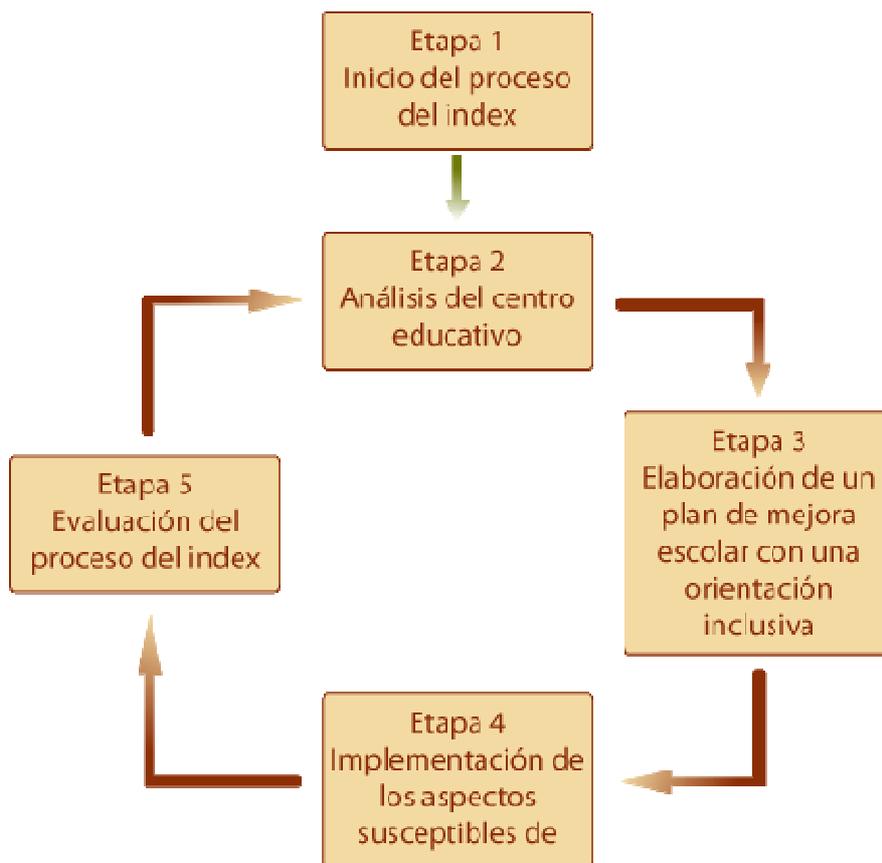
Como ejemplo, en el indicador **B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado**, las preguntas de las que consta son:

- *¿El centro utiliza el orden alfabético del apellido para crear grupos-clase o utiliza otras formas más ricas y ajustadas?*
- *¿Se permite al alumnado construir grupos naturales o de amistad para componer los grupos-clase?*
- *¿El criterio básico para construir los grupos-clase es la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses,...)?*
- *¿El centro intenta reducir al máximo la organización de grupos teniendo en cuenta solamente el nivel de logro o la capacidad?*
- *¿Cuando se realizan agrupamientos por niveles, se llevan a cabo disposiciones que den al alumnado la misma oportunidad para moverse entre grupos?*
- *¿Se reorganizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social del centro educativo?*

 **Observa. Intenta responder a las preguntas anteriores en relación a la organización de grupos de aprendizaje en tu centro... ¿Podrías extraer algunas conclusiones?**

6.2 Fases de la aplicación

En todo momento, el carácter del *Index* es flexible, ya que se va construyendo sobre la base del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y se adapta a las circunstancias específicas de cada centro. El proceso de trabajo propuesto en el *Index* se secuencia en cinco etapas.



Fases de aplicación del Index (Fuente: Tomado de Booth y Ainscow, 2000)

La **primera etapa** es el inicio del proceso en el cual se constituye un **grupo coordinador**. Frecuentemente está compuesto por aquellos miembros del centro escolar que voluntariamente desean impulsar el proceso de innovación, que pueden ser asesorados por miembros de la universidad, asociaciones, etc. y que conocen los materiales del *Index*.

El grupo coordinador trabaja junto con el equipo docente, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias en el análisis de todos los aspectos del centro educativo, identificando **barreras** al aprendizaje y la participación y

definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo como para el seguimiento del plan de mejora.

La **segunda etapa** constituye una fase de **análisis** en la cual se valora la situación real del centro educativo por medio del conocimiento del profesorado, del alumnado y de las familias. Se deciden aquellos aspectos de la comunidad escolar que pueden ser susceptibles de mejora.

En la **tercera etapa** se elabora un **plan de mejora** para posteriormente implementarlo y evaluarlo en las dos fases siguientes (**4º y 5º etapas**).

La implantación de las cinco fases mencionadas suele durar aproximadamente un curso escolar, aunque debido a la flexibilidad de los materiales puede ser proyectado durante periodos de tiempo más largos.

El **material** puede ser utilizado de diversas maneras y en algunos centros se trabaja en colaboración con diferentes servicios o equipos de asesoramiento. Además, algunos aspectos de los materiales pueden usarse como base del trabajo con grupos de docentes o con miembros de los consejos escolares con el objetivo de crear conciencia sobre la necesidad de apostar por una educación inclusiva. De esta manera, posteriormente podría llegarse a un mayor compromiso con estos materiales y con la tarea de mejorar la respuesta educativa del centro en relación con la **diversidad** de alumnos que aprenden.

Se equivocaría quien pensara en el *Index* como una herramienta acabada o cerrada, con las respuestas adecuadas al reto de la **diversidad**. Compartimos la opinión que expresaba un experto investigador en biología molecular que decía que «cuando uno da con la pregunta adecuada ante un determinado problema, ya tiene parte de la respuesta». Nuestra experiencia de trabajo, aunque todavía incipiente, nos hace ver que el *Index* aporta muchas preguntas adecuadas a la tarea de avanzar hacia una educación de calidad para todos y con todos y que, por lo tanto, quienes estén dispuestos a formularselas tiene ya recorrido un trecho importante de ese camino.

Es nuestro convencimiento y el de aquellos que ya se han puesto en marcha con la ayuda del *Index* que, si a la utilización de este instrumento se le une la determinación para vencer las resistencias al cambio, el camino hacia la meta

de una escuela para todos y con todos será menos arduo de lo que imaginamos.

7. Actividades

1. Todos conocemos experiencias de alumnos y alumnas que en ciertos centros escolares y con expectativas altas de los docentes, han sido ejemplos vivos de transformación social. Recordemos, por ejemplo, la famosa historia de **Albert Camus**. Proveniente de un hogar indigente, de familia analfabeta, huérfano de padre desde pequeño que llegó a convertirse en un afamado escritor. Parte de la respuesta de este logro, según su protagonista, habría que buscarla en la escuela y en las altas expectativas de su profesor.

¿Cuáles crees que son las condiciones institucionales bajo las cuales la escuela se presenta como una oportunidad para el alumnado? ¿Por qué algunas escuelas vislumbran a la educación como posibilidad y otras niegan rotundamente esa posibilidad?

2. Con el fin de que conozcas más el Index, reflexiona y explicita tus valoraciones a través de este cuestionario del Index señalando que es lo que en la actualidad ocurre en tu centro. Si tienes oportunidad compara los resultados con otros compañeros.

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.				
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.				

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD
Módulo 3: Alumnos vulnerables. Barreras. El Index.

A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.				
A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.				
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".				
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.				
A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas				
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.				
B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD
Módulo 3: Alumnos vulnerables. Barreras. El Index.

B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.				
B.2.3. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.				
B.2.4. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
B.2.5. El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.				
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.				
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.				
B.2.8. Se han reducido las barreras que dificultan la asistencia a clase de los alumnos.				
B.2.9. Se ha reducido la intimidación.				
C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.				
C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
C.1.5. El alumnado aprenden de manera colaborativa.				
C.1.6. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.				
C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en				

EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD
Módulo 3: Alumnos vulnerables. Barreras. El Index.

colaboración.				
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				
C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.				
C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

3. Elabora un listado de los cinco indicadores que te parezcan prioritarios para empezar a trabajar en tu centro escolar en dos hipotéticos planes de intervención.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

8. Para saber más

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

9. Bibliografía

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ballard (1999). International voices: An introduction. En K. Ballard (Ed.), *Inclusive education. International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- Barton, L. y Smith, M. (1989) *Equality, rights, and primary education*. En C. Roaf, y H. Bines (eds) *Needs, rights, and Opportunities*. London: Falmer Press.
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca :Amarú
- Booth, T; Ainscow, M. y Kingston, D. (2006) *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* Bristol: CSIE
- Camus, A. (1998). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets

- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión (trad. de I. Agoff). En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-88). Barcelona: Gedisa. [V.O.: *L'exclusion, definir pour in finir*. París: Dunod.
- Echeita, G. (2002) Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención *Revista Studia Académica UNED*, 13, 135-152
- Oliver, M. (1998) ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. (Trad. cast. R. Filella) En L. Barton (Ed). *Discapacidad y sociedad*. (pp 34-58) Madrid: Morata [V.O. *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*. Londres: Logman 1996]
- Sandoval, M., López, M^a.L., Miquel E., Duran, D., Giné, C. y Echeita, G. (2003). *Index for Inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Stuubs, S. (2008). *Inclusive education: where there are few resources*. Noruega: The Atlas Alliance . Disponible en <http://www.eenet.org.uk/>
- Velaz de Medrano, C. (2002) *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED, Unidad Didáctica, Educación Social