

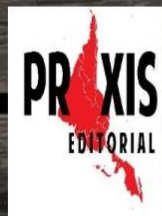
Voces de la Inclusión

*Interpelaciones y
críticas a la idea de
"Inclusión" escolar*



Compiladora

Irazema Edith Ramírez Hernández



Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.

Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; . académicas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-45211-3-2

1. Educación Ciudadana. 2. Inclusión Escolar. 3. Política de Inclusión. I. Angulo Rasco, J. Félix II. Ramírez Hernández, Irazema Edith, comp. III. Cáceres-Correa, Ismael, ed. Lit. IV. Ramírez Hernández, Irazema Edith, prolog.

CDD 306.43

1ª Ed. Septiembre de 2016

Praxis Editorial,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.editorialpraxis.com.ar
contacto@editorialpraxis.com.ar

Voces de la Educación,
ISSN-e 2448-6248 / ISSN 1665-1596
Xalapa, Veracruz, México
www.vocesdelaeducacion.com.mx/
revista@vocesdelaeducacion.com.mx

Sugerencias para una Pedagogía de la Praxis
ISSN 0719-7489
revista.pedagogiadela Praxis.cl

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México
<http://www.benv.edu.mx/normal>

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

VOCES DE LA INCLUSIÓN

Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar

Víctor Gutiérrez



PRAXIS
EDITORIAL

Ismael
Cáceres-Correa

Pablo
Valenzuela
Carrillo



Sebastián
Guichard
González



Fidel
Hernández
Fernández

Compilado por: Irazema Edith Ramírez Hernández



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.
(CC BY-NC-ND 4.0)

Índice

Prologo

Irazema Edith Ramírez Hernández

p. 6

Justicias Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento

J. Félix Angulo Rasco

p. 23

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán

p. 46

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

p. 69

Diseño curricular para la educación inclusiva

M^a Antonia Casanova

p. 90

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González

p. 109

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

p. 168

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos

Eleonor Faur y Mónica Gogna

p. 195

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans

p. 228

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

p. 264

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

p. 285

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

p. 305

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero

p.320

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M^a Ángeles Llorente Cortes

p. 377

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp

p. 400

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González

p.431

Biodata de quienes escribieron en este libro

p. 473

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp⁷⁹

Resumen

Los centros educativos, que inician su proceso de cambio e innovación hacia la implantación de un modelo de educación inclusiva, requieren dos elementos claves de ayuda: por una parte, un referente teórico claro y preciso sobre el significado y los niveles de cambio que contempla este proceso. Por otra parte, instrumentos de evaluación de la realidad concreta y particular del centro educativo para analizar su proceso hacia la educación inclusiva. Este artículo presenta y analiza algunos de los instrumentos y materiales de apoyo, que han surgido de las diversas y variadas investigaciones que han elaborado y validado distintas guías de evaluación y seguimiento del proceso hacia la inclusión.

1. Introducción

Desde que en 1994 se celebró la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales propiciada por la UNESCO de la que surgió la conocida y básica Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales y su Marco de Acción, que propició un impulso decisivo para el conocimiento y la consecución de la educación inclusiva, han pasado ya más de 20 años.

Estos años han estado jalonados por una gran variedad de luces y sombras en la consecución de este reto educativo, que significa atender a la diversidad de todo el alumnado desde la

⁷⁹ Universitat de les Illes Balears

equidad y la igualdad de oportunidades, con el objetivo de luchar y evitar cualquier forma de exclusión y/o discriminación. En estos años son muchos los centros educativos que han aportado y han iniciado un cambio en sus planteamientos y en sus prácticas educativas para desarrollar un proceso de inclusión, pero éste es un largo y complejo recorrido que requiere romper muchas falacias del pasado y proponer nuevas formas de actuación.

En este artículo queremos aportar una revisión de los principales instrumentos de evaluación que en estos años se han desarrollado para conocer y evaluar el proceso seguido por los centros educativos hacia la educación inclusiva, no pretendemos ser en ningún caso exhaustivos, sino que nos ceñimos al análisis de las experiencias que pensamos son más significativas, relevantes y próximas a nuestra realidad. Estos instrumentos de evaluación se configuran desde la reflexión, el análisis y el conocimiento de la propia realidad de cada centro, con el objetivo de convertirse en recursos de apoyo y referente para ayudar a estos centros a tomar decisiones que repercutan en una mejora de la calidad y la equidad en su proceso educativo, que debe conducirlos a planteamientos y prácticas cada vez más inclusivas.

2. Equidad y calidad valores para una educación inclusiva

La educación inclusiva es un cambio global del sistema educativo en su conjunto, que se refiere a todo el alumnado con un doble objetivo: conseguir el éxito de todos en la escuela, sin excepciones; y luchar contra la exclusión por cualquier causa o razón y en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación.

La educación inclusiva es un proceso dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos: pero surge la pregunta: ¿qué entendemos por una educación de calidad?. Éste es un tema complejo, pues no se trata de una expresión neutra, ya que significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés. Puede ser entendida como eficacia, referirse a su relevancia o fijarse en los procesos y medios que brinda el sistema; nuestra propuesta añade a todas estas posibles formas de entender la calidad en la educación, que deben hacer referencia siempre a todos los niños y niñas en sus comunidades y en sus escuelas, sean cuales sean sus características, capacidades y/o habilidades.

Así, la educación de calidad implica un doble equilibrio necesario en todos los casos:

- a) Equilibrio entre ofrecer una educación común para todo el alumnado y, al mismo tiempo, reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje y características individuales de cada uno de los alumnos.
- b) Equilibrio entre excelencia y equidad, nos señala Blanco (2008). Es decir no se puede hablar de calidad cuando tan sólo una minoría de alumnos aprende lo necesario para participar en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida.

Podemos concluir, pues, que cuanto más equilibrio haya entre cada una de las parejas de estas variables mayor calidad tendrá nuestra propuesta, a medida que se desvíe y se pierda este equilibrio, ya sea en una u otra dirección, nuestra propuesta perderá calidad.

La Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con n.e.e. (2009) nos señala que para el desarrollo de la educación inclusiva necesitamos la implicación de una triple

aportación: calidad – equidad – inclusión; donde la calidad y la equidad son cruciales para garantizar la educación inclusiva y, además, inclusión y calidad son variables recíprocas en el modelo educativo actual.

Para alcanzar estos objetivos se realiza una propuesta basada en la equidad, que para Blanco (2008; 10) significa proporcionar a cada persona las ayudas y los recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y de aprender a niveles de excelencia. Por su parte, la OCDE (2012) señala que la equidad en educación significa que las circunstancias personales o sociales, como género, origen étnico o antecedentes familiares no obstaculicen el logro del potencial educativo y que todos los individuos alcancen al menos un nivel mínimo de habilidades.

La educación inclusiva, que se basa en ofrecer una respuesta de calidad a la diversidad real de las aulas, desde un planteamiento equitativo, no basado en enfoques asistenciales, compensatorios o focalizados, sino con un fuerte carácter preventivo y global, es el gran desafío al que se enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad, pues como afirma Blanco (2008; 8): "este modelo exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas".

3. Claves para desarrollar la escuela inclusiva

El marco de referencia para efectuar el proceso de evaluación, que planteamos en este escrito, viene marcado por todo el bagaje teórico que sustenta la educación inclusiva y que podemos concretar, siguiendo a Ainscow, Booth y Dyson (2006) que definen la inclusión educativa haciendo referencia a tres

variables relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante: la presencia, la participación y el rendimiento. En cada una de estas fases, se repite el mismo modelo de actuación, que implica un proceso que se extiende en el tiempo:

- a) Identificar las barreras que desde distintos planos de la vida escolar interactúan negativamente con las condiciones personales o sociales del alumno en un momento determinado, que limitan su presencia, participación o rendimiento en la actividad general del centro y del aula.
- b) Planificar, implementar y sostener procesos de innovación y mejora escolar que permitan superar estas barreras, favoreciendo y facilitando la presencia, la participación y los resultados de todos los alumnos en la dinámica general del centro y del aula.
- c) Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas escolares existentes de forma que progresivamente respondan con más equidad a la diversidad del alumnado.

Este planteamiento propone dos ideas a desarrollar: por una parte, la educación inclusiva requiere la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos, sin excepción; por otra parte, se ha de producir un proceso de cambio que se desarrolla a tres niveles: la cultura, las políticas o la gestión y las prácticas escolares.

3.1. Presencia, participación y rendimiento

La inclusión educativa se refiere a la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos en su grupo escolar de referencia. Echeita (2009) nos ayuda a definir ya profundizar en cada una de estas variables:

- La presencia hace referencia al lugar donde son educados los estudiantes en el contexto de su localidad. No parece posible sostener un compromiso creíble hacia la diversidad del alumnado cuando un centro sea esencialmente homogéneo y se elude el compromiso de escolarizar a determinados alumnos. La presencia significa que todos los alumnos deben escolarizarse en sus centros y aulas de referencia, aquellos que les corresponde por su zona y por su edad. La no presencia de ciertos alumnos en las aulas ordinarias marca una primera barrera para iniciar a desarrollar un proceso de inclusión.
- La participación se refiere a la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa indefectiblemente, entre otros procesos, por un adecuado bienestar personal y social. Todos los alumnos de cada grupo deben participar de todas las actividades y de todas las propuestas que se desarrollen en el aula y en el centro, ello no significa que todos deban hacer lo mismo en el mismo tiempo y lugar, sino que todos son parte importante de la actividad que se desarrolla en el aula y la aprovechan al máximo de sus capacidades y competencias.
- El rendimiento nos habla del qué, de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos

específicas. Todos los alumnos deben aprender cotidianamente en la escuela, de acuerdo a sus posibilidades, pero deben hacerlo en todas y cada de las situaciones de aprendizaje que se presentan en el aula, de acuerdo con sus capacidades y competencias, pero sin desaprovechar ninguna oportunidad de participación y aprendizaje.

-
-

3.2. Culturas, políticas y prácticas educativas

El proceso de cambio hacia una educación inclusiva abarca estos tres niveles de actuación, la cultura de los centros es el factor que puede apoyar o perjudicar los avances en la enseñanza y el aprendizaje. Gracias a la cultura de los centros educativos inclusivos se producen cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar. Booth y Ainscow (2002) exponen el significado de estas dimensiones:

- Crear culturas inclusivas. Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.
- Elaborar políticas inclusivas. Se pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. En este contexto se considera que apoyo son todas aquellas

actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado.

- Desarrollar prácticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los alumnos fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación.

4. Del déficit a las barreras al aprendizaje y a la participación

Históricamente, la diferencia en el ámbito educativo se interpreta en la escuela desde la perspectiva del déficit, donde lo que predomina en la observación y definición del alumno son las deficiencias y las dificultades que presenta en su proceso de aprendizaje, lo cual le aleja de la norma y le hace aparecer como distinto e inferior al resto de sus compañeros. Esta perspectiva se caracteriza por tres variables claves:

- Fundamenta todas sus intervenciones en las limitaciones del alumno.
- Pensar que el problema está en el alumno, que presenta déficits, los cuales le impiden o dificultan su aprendizaje y lo hacen distinto.
- Por último, promueve la terapia individual como mecanismo básico de intervención, para ayudar a superar estos déficits con el objetivo de asimilarles a la normalidad.

Frente a esta posición que conduce a la segregación y a la discriminación de los alumnos por sus diferencias en la escuela

ordinaria, en 1978 se publica el Informe Warnock que plantea desde una perspectiva distinta no basada en el déficit, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad a partir del concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.)⁸⁰. El informe Warnock concreta en el ámbito educativo, los principios de normalización y de integración que se habían implantado en el ámbito social de la discapacidad y se basa en tres ideas fundamentales:

- Modifica el contexto y las oportunidades, que se ofrecen a los alumnos con discapacidad para que puedan participar y aprender en entornos ordinarios y normalizados con el resto de sus compañeros.
- Ofrece respuestas y modificaciones del contexto para adaptarse a las necesidades educativas propias de cada alumno.
- Promueve la educación como modelo de intervención en estos alumnos, sustituyendo la terapia, dando relevancia a las propuestas formativas y de aprendizaje en igualdad y equidad.

Esta nueva perspectiva educativa de la intervención con la diferencia que supera la perspectiva deficitaria, abre nuevas posibilidades educativas y formativas para estos alumnos, pero con el paso del tiempo ha ido cayendo tanto por la fuerza de la tradición, como por los prejuicios sociales y pedagógicos infundados, como por los miedos de los maestros y profesores y por la falta de arraigo y comprensión científica hasta convertirse

⁸⁰ La definición propuesta en el informe Warnock del concepto de Necesidades Educativas nos señala, que son aquellas, que requieren:

- Dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante equipamiento, instalaciones o recursos especiales, la modificación del medio físico o técnicas especializadas de enseñanza.
- Dotación de un currículo especial modificado.
- Particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que se desarrolla la educación. (Informe Warnock, 1978).

en un modelo equivalente al del déficit. Poco a poco donde se hablaba de n.e.e. se entendía déficit, cuando se hablaba de adaptaciones se entendía la aplicación de un programa específico y cuando se hablaba de intervención educativa se practicaban modelos terapéuticos segregadores y excluyentes.

Esta realidad y los avances en la investigación y estudio de nuevos modelos educativos nos ha llevado a plantear un nuevo concepto, que abre nuevas perspectivas y posibilidades de cambio: el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002). Este concepto, que no puede personalizarse ni individualizarse, hace referencia a las posibilidades de eliminar barreras para potenciar los facilitadores en las interacciones de cada individuo con un entorno determinado; promueve la idea de que es en el contexto donde deben producirse los cambios que permitan a todos y cada uno de los alumnos, sin exclusiones, compartir las experiencias y situaciones de aprendizaje para participar y desarrollar al máximo sus capacidades, pues no aprendemos desde las limitaciones, sino a partir de nuestras capacidades y potencialidades.

Este nuevo enfoque hace suyo y generaliza también el concepto de apoyos planteado por la AAMR (1992) en la definición de Retraso Mental, que plantea y generaliza la utilización de recursos, estrategias y servicios que surjan del entorno para permitir a cualquier persona participar en igualdad de condiciones en la sociedad, no como un elemento añadido, sino desde la normalización y la incorporación de estos apoyos en el ritmo ordinario de actuación social.

Este planteamiento permite superar el modelo individual de intervención para centrarse en el modelo curricular, que comparte los principios del paradigma contextual, centra su intervención en el currículum que se ofrece en las aulas

ordinarias a todos los alumnos, pues son las modificaciones, adaptaciones y la flexibilidad del currículum ordinario el que posibilitará que todos los alumnos sin excepciones puedan participar y aprender junto a todos sus compañeros, atendiendo a tres elementos importantes:

- a) Debemos partir y centrarnos en lo ordinario.
- b) Priorizamos lo común para atender a la diversidad real del alumnado.
- c) Planteamos situaciones de aprendizaje abiertas y flexibles, donde todos puedan desarrollar sus capacidades, pues todos comparten situaciones y experiencias de aprendizaje, pero no nos planteamos que todos deban aprender lo mismo al mismo tiempo, sino que todos deben aprender siempre al máximo de sus posibilidades.

5. Buenas Prácticas en inclusión

La consolidación de las prácticas inclusivas pasa ineludiblemente por determinar y realizar iniciativas y experiencias positivas de la inclusión, las cuales podemos considerar como tales, si cumplen cuatro indicadores claves:

- a) Entender la diversidad como un hecho natural entre las personas de cualquier grupo, por este motivo no podemos categorizarlos. Hacer categorías entre el alumnado es añadir una variable de valor, donde unos ganan y otros pierden. La práctica inclusiva acepta la realidad y las características de todos sus alumnos, sin categorías ni valoraciones.
- b) El reconocimiento explícito de que la diversidad no puede ser eliminada nos conduce a plantear el objetivo de nuestra actuación no en la persona y sus

características, sino en las condiciones y oportunidades que les ofrecemos. Nuestra actuación tiene como objetivo modificar el entorno para que todos puedan aprender al máximo de sus posibilidades, valorando sus aprendizajes, que trabajamos desde la aceptación incondicional de las capacidades de todos los alumnos.

- c) Las prácticas inclusivas se fundamentan en la aplicación de agrupamientos heterogéneos, donde se refleja la diversidad real presente en todos los grupos y la incorporación natural de los apoyos precisos para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos sin excepciones.
- d) Por último, las prácticas inclusivas cumplen tres condiciones claves: la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en todas las propuestas que se hacen en el aula y en la escuela.

La realización de prácticas inclusivas en la realidad de nuestras aulas pasa necesariamente por la convicción de toda la comunidad educativa, con especial atención del profesorado, puesto que ellos son la pieza angular en todo este proceso, que debe ampliarse también con la participación e implicación de: familias, administración, personal no docente y el conjunto de la sociedad.

En estos años hemos conocido una variedad y cantidad de experiencias, donde se han implementado con éxito prácticas inclusivas y conocemos múltiples centros escolares que han iniciado su proceso hacia la educación inclusiva. Sin embargo, todos coincidimos en señalar que necesitamos un nuevo impulso, como indica Ainscow (2004) que nos permita determinar qué debe hacerse para consolidar el progreso que se ha realizado hasta la fecha y progresar en el desarrollo del complejo proceso de la educación inclusiva. La consolidación de este modelo educativo requiere la generalización de buenas prácticas.

Trabajar con buenas prácticas, nos señala Escudero (2009) pretende identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas y contrastadas en el logro de objetivos, que en el caso de las prácticas inclusivas vendría determinado por un doble aspecto:

- a) Aplicar prácticas de tercera generación (Wehmeyer, 2009; 59) donde la inclusión de primera generación era de naturaleza aditiva. Esto es, recursos y alumnos se añaden al aula de educación general. Las prácticas de segunda generación se centraban en mejorar la práctica en el aula de la educación general. La tercera generación de prácticas de inclusión pone el énfasis en la calidad del programa educativo que se aplica. Nada de la primera o segunda generación de inclusión es obsoleto ni poco importante, sino que fijamos la atención en asegurar programas de alta calidad educativa para todos los alumnos, donde nos preocupa alcanzar altas cotas de éxito y de participación de todos en el aula de educación general.
- b) Los objetivos a lograr nos señala Ainscow (2004) vienen determinados por la identificación y la superación de las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos, que se refleja en las evidencias, que muestran si los alumnos –particularmente aquellos en mayor riesgo de marginación o exclusión- realmente han participado en todas las actividades y experiencias planteadas en el aula general y, como resultado, si han aprendido.

Las buenas prácticas inclusivas serán, pues, aquellas que proporcionan programas de alta calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones, y se centran en la presencia, participación y logros de todos los alumnos. La intención de determinar estas buenas prácticas es ayudarnos a identificar los

factores que influyen directamente en promocionar avances inclusivos en el sistema educativo

6. Evaluación del proceso hacia la escuela inclusiva: algunas propuestas

El proceso hacia la educación inclusiva que están desarrollando muchos centros educativos de las etapas de infantil, primaria y/o secundaria requieren de instrumentos, materiales de apoyo, que les ofrezcan pautas para la autorreflexión y el análisis de su propia realidad y, en consecuencia, plantear propuestas de cambio y de mejora que les conduzcan hacia los planteamientos de la educación inclusiva y la realización de buenas prácticas inclusivas.

En estos últimos años han surgido distintas y variadas iniciativas de investigación que han construido y validado instrumentos con el objetivo de aportar a los centros educativos estas herramientas de evaluación y seguimiento del proceso hacia la inclusión y, que, a su vez, fuesen capaces de provocar actuaciones de innovación en todos los ámbitos del centro.

De todos estos trabajos, hemos seleccionado seis que analizamos y presentamos como propuestas que han de servir para evaluar la realidad de los centros educativos en su proceso hacia la inclusión, también han de convertirse en la palanca hacia el cambio y la innovación requeridos para implantar prácticas inclusivas. No pretendemos ser exhaustivos, pues somos conscientes que hay trabajos como los de Biencinto y otros (2009) con el Avaco-Evadie o Feaps (2009) con la Guía Reine, en los que no profundizaremos en este artículo, pues nos limitaremos a aquellos más actuales, más significativos y cercanos a nuestra realidad. Señalar, por último, que iniciamos estos análisis con la presentación del "Index for inclusión" de

Booth y Ainscow (2002) por ser el primero y sobre el que se fundamentan todos los demás. Destacar la reciente publicación en castellano de la tercera edición revisada Booth y Ainscow (2015), que actualiza y revisa el documento original.

3.1. Index for inclusión

La guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2002) es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares. Las principales características que lo definen son:

- Propone un proceso de Investigación-Acción que debe realizar cada comunidad educativa a partir del conjunto detallado de indicadores y preguntas que lo componen.
- Aporta un marco teórico que nos sitúa en los términos claves para desarrollar una educación inclusiva, que tienen una traducción clara e inmediata en el análisis que propone de la realidad de cada centro y en la búsqueda de evidencias específicas.

Como señala Miquel (2009) es un material estructurado para visualizar claramente el paso de las ideas teóricas a una concreción directa a la práctica, sin olvidarse de los valores inclusivos que deben aflorar en un centro educativo.

El proceso de trabajo se realiza a partir de la creación de un grupo coordinador que se encargará de organizar el trabajo y dinamizar la participación de todos los agentes educativos de cada centro, incluyendo al alumnado. Este trabajo se desarrollará en cinco etapas (Booth y Ainscow, 2002; 50):

- Inicio del proceso
- Análisis del centro
- Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva
- Implementación de los aspectos susceptibles de mejora
- Revisar el proceso seguido.

El objetivo final es elaborar planes de trabajo que desarrollen procesos para mejorar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en nuestros centros educativos, desde la autorreflexión, el análisis de la realidad y el convencimiento de la necesidad del cambio en las prácticas docentes.

3.2. El proyecto "Inclusiva"

Este proyecto tiene su origen en el Proyecto FONDEF: "construcción de un instrumento para evaluar la calidad de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales", que se desarrolla desde el año 2005 con la participación de la Fundación INEN, la UNESCO, el Ministerio de Educación, la Universidad Católica de Villarrica y la Universidad Central de Chile.

El enfoque adoptado en el modelo de evaluación inclusiva derivado de este proyecto, considera como factores claves la calidad: la inclusión y la respuesta a la diversidad del alumnado. El objetivo principal es la construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la respuesta a la diversidad de necesidades de los estudiantes, pues se parte de la premisa que no hay una educación de calidad, sin equidad, ni equidad sin calidad, como señalan Duk y Narvarde (2008).

Para desarrollar este objetivo, el modelo Inclusiva de evaluación se sustenta en tres ejes transversales (Duk, 2007):

- Accesibilidad: disponibilidad de medidas, ayudas y recursos de apoyo adicionales orientados a facilitar el acceso, la movilidad, la comunicación, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.
- Flexibilidad y adaptabilidad: capacidad de la escuela para enriquecer y adaptar el currículo y la enseñanza a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Clima de apoyo socio-emocional: ambiente socio-emocional de acogida y valoración de las diferencias y potencialidades individuales para favorecer el desarrollo personal de todos los estudiantes.

De esta forma, el modelo se organiza en cuatro áreas, donde cada una de ellas se concreta en dimensiones y indicadores (Duk, 2007):

- Área de Cultura Escolar Inclusiva, que presenta las dimensiones de: concepción y creencias, valores y actitudes, sentido de comunicación y convivencia y colaboración.
- Área de Prácticas Educativas que Responden a la Diversidad, que incluye las dimensiones: enriquecimiento y adaptación del currículo para atender a la diversidad, estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y participación de todos y evaluación del aprendizaje y la enseñanza.
- Área de Gestión Centrada en el Aprendizaje y la Colaboración, que presenta las dimensiones: organización de la enseñanza, accesibilidad física, a la información y al currículo, recursos de apoyo para

atender a la diversidad y liderazgo y desarrollo institucional.

- Área de Resultados, que presenta las dimensiones: satisfacción, participación y desempeño académico.

Finalmente, este proyecto Inclusiva ha de permitir a las escuelas fortalecer sus capacidades para desarrollar comunidades educativas inclusivas sensibles a las diferencias y a los responsables de las políticas educativas contar con información relevante para el fortalecimiento de las políticas de inclusión y equidad.

3.3. IAQV (Instrumento para evaluar la Calidad de Vida)

El IAQV es una herramienta que pretende ayudar a los centros escolares a analizar la actividad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad. (Muntaner y otros, 2009) La finalidad de este instrumento es orientar y ayudar al centro educativo a detectar y llevar a cabo propuestas de mejora, que permitan al centro aproximarse a los planteamientos de la educación inclusiva, desde las dimensiones que contiene el concepto calidad de vida.

Entendemos por mejora el proceso mediante el cual los centros educativos desarrollan prácticas que promueven el desarrollo integral de todo el alumnado, favoreciendo el aprendizaje, el bienestar físico y emocional, la autonomía, las relaciones interpersonales, etc. en un entorno escolar saludable, donde la igualdad de oportunidades sea un eje fundamental en todas las esferas de la vida del centro.

El punto de partida de esta herramienta es el modelo heurístico de Schalock (1997), bajo el cual se define el concepto calidad de vida como un constructo social que pretende un cambio en las condiciones de vida percibidas por el sujeto y que se estructura sobre ocho dimensiones fundamentales: Bienestar emocional, Relaciones interpersonales, Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación, Inclusión social y Derechos.

Estas dimensiones definen una vida de calidad para cualquier persona, con o sin discapacidad, que sólo es posible experimentar cuando se conocen las necesidades básicas del sujeto y cuando éste parte de las mismas oportunidades para conseguir los objetivos en los dominios importantes de su vida. Schalock fundamenta su modelo en la idea de que para medir el concepto calidad de vida son necesarios estándares e indicadores objetivos de las dimensiones mencionadas anteriormente.

Los **estándares**, en el instrumento que presentamos, son los requisitos que se han de cumplir para garantizar la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales. A su vez, los estándares aglutinan una serie de **indicadores** de calidad que afectan a todos los agentes que inciden en la educación del alumnado con este tipo de necesidades.

Finalmente, los estándares e indicadores se agrupan en distintos ámbitos o **bloques** de análisis que otorgan al documento una estructura organizada. Estos bloques surgen de los informes realizados, a partir de los cuestionarios y de los grupos de discusión mantenidos con familias, alumnos y profesionales, para cada una de las etapas del sistema educativo. Estos bloques son: Entorno físico, Principios y valores del centro, Formación y actitud del profesorado, Órganos de dirección y gestión, Organización y coordinación interna del centro, Profesorado de

apoyo, Acción educativa en el aula, Participación en las práctica del centro, Relación con las familias, Relación con los iguales, Recursos, Satisfacción del alumnado con necesidades educativas especiales.

Una vez presentada la estructura del documento, resulta conveniente realizar una serie de consideraciones generales sobre su uso (Muntaner y otros, 2009): En primer lugar, cabe recordar que se trata de una herramienta que pretende facilitar la reflexión de todos los profesionales, ya que su objetivo primordial es promover la mejora de las prácticas que se desarrollan en el centro. Si bien se requiere que la participación sea de carácter voluntario queremos insistir en la idea de que el IAQV tiene un potencial mayor si la implicación es colectiva; cabe no perder de vista que el objetivo final va a ser el cambio hacia unas prácticas cada vez más inclusivas.

También es importante señalar que algunos indicadores se adecuan más a la situación de los centros de primaria que de secundaria o viceversa. No obstante, hay que tener en cuenta que los estándares e indicadores planteados son enunciados, en general, aplicables a las diferentes etapas del sistema educativo, y que en cualquier caso un centro puede considerar que un ítem no se ajusta a su contexto y puede, por tanto, obviarlo en el proceso de análisis, lo que no desvirtúa en absoluto la finalidad y los objetivos del instrumento.

Otro aspecto que se debe contemplar hace referencia al alumnado. La valoración debe hacerse pensando en los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que en ese momento están matriculados en el centro. Sin embargo, algunos indicadores requieren que nos imaginemos al alumnado potencial con n.e.e. para evaluar el grado de adecuación del centro; en qué medida la escuela o

el instituto están preparados para acoger a cualquier alumno es una información valiosa.

En último lugar, hay que tener presente que el IAQV contempla un conjunto muy amplio de aspectos, lo que no significa que deban analizarse todos y cada uno de ellos en un breve espacio de tiempo; un centro puede decidir que durante un curso escolar analiza únicamente algunos estándares con sus respectivos indicadores. Por otra parte, que un centro responda negativamente a determinados indicadores no significa que está descuidada la atención al alumnado con necesidades educativas especiales; de lo que se trata es de empezar a andar hacia un modelo de escuela para todos.

3.4. Guía para la reflexión y la valoración de prácticas inclusivas

Esta guía persigue un doble objetivo: por una parte, orientar el proceso de cambio en los centros escolares hacia la inclusión; por otra parte, servir de referente para identificar las buenas prácticas inclusivas que ayuden en este proceso de mejora escolar.

Se ofrecen unas pautas para promover la reflexión por parte de los propios equipos educativos para autoevaluar su realidad, a partir de algunos indicadores que se desprenden del concepto de educación inclusiva, que podrán servir para establecer objetivos de cambio y de innovación en la dirección adecuada. (Marchesi y otros, 2009)

Esta guía está compuesta por cuatro apartados, según Marchesi y otros (2009):

* Apartado A. Se propone analizar las condiciones de partida, considerando los elementos claves del contexto social y educativo de cada centro. Este apartado se organiza en cuatro puntos: aula, centro, comunidad escolar y administración educativa. Se solicita una valoración cuantitativa del impacto que el contexto social y educativo tiene sobre la inclusión. Se puede complementar esta valoración con comentarios cuantitativos que se consideren oportunos.

* Apartado B. Se ofrece un conjunto de principios, con los indicadores respectivos en formas de ítems que pretenden reflejar los elementos claves que nos aproximan a una educación inclusiva. Este apartado se estructura en los bloques siguientes:

1. Las concepciones y la cultura del centro. Se estudia el concepto de inclusión que domina en el centro. Se explora el nivel de compromiso con la identificación y reducción de barreras para la participación y el aprendizaje.
2. Las actuaciones y las prácticas del centro. Se reflexiona sobre el compromiso y el liderazgo del equipo directivo en el proceso hacia la inclusión. También, sobre determinadas prácticas educativas, el concepto de apoyo, la evaluación psicopedagógica o el papel del profesorado especializado, entre otros.
3. La inclusión como un proceso de innovación y mejora de la escuela. Este bloque se dedica a las características de las prácticas inclusivas y a las actuaciones en el aula.
4. Los apoyos a la inclusión. Se hace referencia a la coordinación entre los diversos profesionales que dan apoyo a los alumnos con más necesidades. SE tiene en cuenta, también, la participación de las familias y de los miembros de la comunidad.

5. La sostenibilidad de las prácticas inclusivas. Se trata de las nuevas propuestas de mejora que podemos llevar a la práctica a partir de la evaluación del proceso de inclusión. Así como, la sostenibilidad de estas propuestas en el futuro.

La comunidad educativa, con especial mención al profesorado, debe realizar una reflexión compartida utilizando una escala de 0 al 5. Se insiste en la relevancia del análisis y la reflexión sobre la presencia en el funcionamiento diario del centro de cada indicador o en la consideración de una práctica determinada.

* Apartado C. Tabla de resultados. En forma de síntesis cuantitativa, se sugiere que a continuación se recuenten las puntuaciones obtenidas en la aplicación de la guía y, de manera orientativa, se haga la media. Tener presente que según las características de la práctica analizada, alguno de los indicadores propuestos puede no ser considerado.

* Apartado D. Valoración cualitativa. En este último espacio, atendiendo al punto de partida y a las valoraciones de la práctica inclusiva realizadas en cada centro, se sugiere que se destaquen los tres elementos más importantes de la práctica analizada que se aportan al proceso hacia una educación inclusiva.

3.5. Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA).

Esta propuesta surge en México para la evaluación de prácticas inclusivas y se propone un instrumento para conocer la situación actual de la educación inclusiva en las escuelas básicas y, de manera indirecta, como una guía para el cambio

en las prácticas docentes (García Cedillo; Romero Contreras; Escalante Aguilar, 2011).

Esta guía cuenta con dos versiones referidas al análisis de las prácticas educativas en las escuelas ordinarias: una de auto evaluación, que contesta el propio docente, y consta de 58 ítems tipo likert. Otra de observación en las aulas, donde un agente externo ingresa en el aula para hacer el registro correspondiente, que consta de 48 ítems también tipo likert. (García Cedillo y otros, 2015).

La información registrada se agrupa en dos partes, señala García Cedillo y otros (2015) y García Cedillo; Romero Contreras; Escalante Aguilar (2011):

1. Se evalúan las prácticas inclusivas del docente a partir de las categorías siguientes:

- a. Condiciones físicas del aula: se pregunta sobre materiales y recursos utilizados en el aula.
- b. Planificación: se refiere a las estrategias que utiliza el docente dentro del aula.
- c. Uso del tiempo: se registra cómo se utiliza el tiempo por parte del profesorado.
- d. Metodología: se refiere a la manera como el docente aborda los contenidos y busca desarrollar las competencias: si respeta los estilos de aprendizaje, si promueve el trabajo colaborativo, si involucra al alumno en su aprendizaje.
- e. Evaluación: interesa determinar si se consideran las características del alumnado y del contenido a evaluar.

2. La segunda parte permite conocer las políticas y culturas inclusivas, a partir de las siguientes categorías:

- a. Relación entre docentes y alumnado: interesa conocer las relaciones entre docentes y entre el alumnado, así como entre docentes y alumnado para la promoción de los aprendizajes de todos los alumnos.
- b. Práctica del personal de apoyo: colaboración entre el personal de apoyo y los profesores regulares y su influencia en el aprendizaje del alumnado.
- c. Reflexión y sensibilización: se pregunta sobre el trabajo del profesorado ante la diversidad.
- d. Formación docente: se busca información sobre la actualización y la capacitación profesional relacionada con la educación inclusiva que han recibido los docentes.
- e. Prácticas del personal de apoyo: se pregunta sobre el trabajo colaborativo entre el equipo de apoyo y los docentes regulares.
- f. Práctica del personal docente y las familias: se pregunta por la relación que establecen los docentes con las familias y si hay colaboración.

LA GEPIA es un instrumento validado por expertos y utilizado en investigaciones varias, que cuenta con ítems claros, observables y categorizados de manera apropiada, además puede constituirse como una guía para la realización de prácticas inclusivas en los centros ordinarios.

3.6. La autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión. ACADI.

El objetivo general es presentar un instrumento válido y fiable para la autoevaluación de centros educativos de infantil, primaria y secundaria. Se pretende elaborar una herramienta que agilice los procesos de análisis de las prácticas educativas respecto a la atención a la diversidad en los centros, que ayude a la identificación de sus puntos fuertes y débiles y que posibilite,

si procede, el establecimiento de planes de mejora que conduzca hacia una educación verdaderamente inclusiva. (Arnaiz y Guirao, 2015).

Después de un arduo y amplio proceso de validación y depuración del instrumento se presenta un cuestionario con una escala tipo Likert de cuatro valores para todas las variables o ítems consecutivos del mismo, que está formado por 4 ámbitos o dimensiones: contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados. Cada ámbito se concreta en categorías, 1 para el primer ámbito, 7 para el segundo, 9 para el tercero y tres para el cuarto. Estas categorías se concretan, a su vez, con un total de 61 indicadores, que se especifican en 291 ítems.

Arnaiz y Guirao (2015) ofrecen algunas orientaciones para la utilización del ACADI, a partir de la concepción modular que presenta el cuestionario, que le permite analizar distintas parcelas de la vida educativa de los centros de forma independiente, desarrollada en cada uno de los ámbitos propuestos. Son las escuelas las que han de decidir las dimensiones objeto de estudio. A partir de estos instantes, se han de poder a autoevaluarse de forma colegiada, previa lectura, análisis clarificación y posible matización de los distintos ítems por parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Tras esta puesta en común, procede su implementación por parte de las distintas estructuras organizativas. Con los resultados de cada uno de los órganos del centro, así como la puntuación media para cada uno de los indicadores y categorías, se procederá a la interpretación de los mismos, tratando de delimitar posibles debilidades o necesidades que impulsará el diseño, desarrollo y evaluación de planes de mejora.

4. Algunas consideraciones para concluir.

Todos estos instrumentos de evaluación presentan cuestionarios de autoevaluación a realizar por el profesorado y cuentan además con la participación de la comunidad educativa y presentan una serie de variables sobre los que se sustentan:

- a. Se requieren unas actitudes por parte del profesorado, que contemplen la necesidad del cambio para iniciar y desarrollar el proceso hacia la educación inclusiva, desde la convicción de que el modelo tradicional no responde a las demandas y a la realidad actual de la educación.
- b. Valorar la importancia de los procesos de evaluación para conocer y analizar los puntos débiles y las fortalezas de cada centro en su proceso hacia la inclusión.
- c. Es relevante y necesario el análisis desde la reflexión de la propia práctica educativa, de las creencias y valores que explican esta práctica y del conocimiento de la realidad y el entorno de cada centro educativo.

Estos instrumentos presentan también una serie de elementos comunes, que debemos destacar:

1. Tienen en el Index for Inclusion su punto de partida y de referencia inicial. Su objetivo es adecuarlo a la realidad y al contexto más cercano de análisis y reflexión.
2. Utilizan la autoevaluación y la reflexión sobre su realidad y práctica educativa del profesorado de cada centro educativo.
3. Plantean bloques, indicadores, categorías, que se especifican en ítems o preguntas para facilitar el análisis y la evaluación de cada realidad concreta.
4. Permiten dibujar fortalezas y debilidades que en el proceso hacia la implementación y consolidación de

buenas prácticas inclusivas se desarrollan en cada centro educativo.

5. El resultado de estos procesos de evaluación siempre será el diseño de proyectos de innovación, de cambio y de mejora para avanzar y desarrollar procesos de inclusión.

Como conclusión final, destacar la relevancia y significación de estos procesos de evaluación, la validez y la utilidad de todos estos instrumentos para conocer la realidad de cada centro educativo, sólo debemos elegir aquel que mejor se adapta y responde a nuestra realidad y a las necesidades de cambio y mejora que se nos presentan.

Referencias

- AAMR (1992): Mental retardation: definition, classification and system of supports. Wasinghton DC.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Aumnado con n.e.e (2009): Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. www.european-agency.org.
- Ainscow, M. (2004): El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento preparado para la Revista Journal of Educational Change.
- Ainscow, M. (2005): El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Comunicación de apertura de Congreso sobre efectividad y Mejora Escolar. Barcelona.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson (2006): Improving Schools, Developing Inclusion. Nueva York. Routledge.

- Arnaiz, P. Y Guirao, J.M. (2015): La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1). Págs.: 45-101.
- Biencinto, Ch. Y Otros (2009): Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, Vol 15 (1). Págs.: 1-36.
- Blanco (2008): Marco conceptual sobre educación inclusiva. 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento Final. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spa%5B1%5D.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002): Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. UNESCO.
- Booth, T. Y Ainscom, M. (2015): Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM. Madrid.
- Duk (2007): "Inclusiva modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. Vol. 5. Nº 5. Págs.: 188-199.
- Duk y Narvarte (2008): "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. Vol. 6 Nº 2. Págs.: 137-156.

Echeita (2009): "Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado"., en Giné, Cl. (Coord): La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. ICE-Horsori. Barcelona. Pág.: 25-48.

Escudero, J.M. (2009): Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 13, nº 3. Págs.: 108-141.

FEAPS (2009): Guía REINE para la reflexión ética sobre la inclusión en la escuela. Madrid.

García Cedillo y otros (2015): Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicio de educación especial y regular en México. Actualidades investigativas en Educación, Vol 15, nº 3. Págs.: 1-17.

García Cedillo, I; Romero Contreras, S; Escalante Aguilar, L (2011): Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula: GEPIA. Documento presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa Noviembre. México, D.F.

Hegarty, S. (1994): "Quality of life at school", en Goode, D.: Quality of life for persons with disabilities". Brookline books, Cambridge. Págs.: 241-250.

Marchesi, A. y Otros (2009): Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas

Miquel (2009): "El uso del Index for Inclusión para cambiar las prácticas educativas en los centros de Catalunya., en: Giné, Cl. (Coord): La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. ICE-Horsori. Barcelona. Págs.: 127-142.

Muntaner y Otros (2009): Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo. Ediciones UIB. Palma.

Muntaner, J. J. (2009): Escuela y discapacidad intelectual. Eduforma. Sevilla.

OCDE (2012): Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD.

Schalock, R.L. (1997): "Evaluación de programas sociales". Siglo Cero, 28 (2). Madrid. 170. Págs.: 23-36.

Schalock, R.L. (2006): "Prólogo al libro como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad". Siglo Cero, Vol 37, núm 218. Págs.: 5-9

Warnock Report (1978). Special Educational Needs. *Report of committee of inquiry into the education of handicapped children any young people*. Londres: HMSO.

Wehmeyer, M.L. (2009): Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. Revista de Educación, nº 349, págs.: 45 – 67

Palma de Mallorca, Noviembre 2015.