

INDEX FOR INCLUSION. UNA GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Sandoval, M.; Lopez, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G.

Consortio Universitario para la Educación Inclusiva.¹

RESUMEN. *En este artículo se presenta de forma resumida la traducción y la adaptación al sistema educativo español del "Index for inclusion"² (Índice por la Inclusión) que se ha constituido como una obra esencial para impulsar los procesos de cambio hacia una mayor inclusión educativa en los centros escolares, teniendo en cuenta los puntos de vista de los diferentes miembros de la comunidad educativa.*

Este material contempla el proceso de inclusión educativa desde un planteamiento global, ya que está dirigido al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión y no sólo aquellos diagnosticados con "Necesidades Educativas Especiales".

ABSTRACT. *This article shows the translation into Spanish and the adaptation to our education system of "Index for Inclusion" which has become an essential work to encourage the process of change towards educational inclusion in schools, bearing in mind the different points of views held by the educative community.*

This material considers the process of educational inclusion from a global perspective, aim to the learning and participation of every student in risk of being in exclusion, not only the pupils diagnosed as "Students with Special Education Needs".

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

Contactos:

Gerardo Echeita. Dpt. De Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Despacho: 309 Módulo II. Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. Madrid 28049.-

E-mail: consorcio.educacion.inclusiva@uam.es

2. La descripción de texto que se presenta está realizada de la versión del 2000 y ha sido coordinada y publicada por el *Centre for studies on Inclusive Education*. A lo largo de este artículo se utilizará el termino **Index** para referirnos al conjunto de materiales que aquí se presentan.

1. Introducción.

Desde hace algún tiempo, especialistas de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), junto con un grupo de profesores universitarios de distintos centros españoles, hemos venido coincidiendo en nuestro interés por la “educación inclusiva”.

No cabe duda de que una de las obras claves en este ámbito es el denominado “*Index for Inclusion*” realizado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) y publicada en el Reino Unido por el *Centro de Estudios para la Educación Inclusiva*. Desde su creación este trabajo se ha mostrado como un instrumento útil para ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado. Nuestro interés por esta obra se convirtió de inmediato en la necesidad de poder disponer de una traducción y adaptación que pudiera facilitar un conocimiento y uso más extenso entre investigadores, el profesorado y otros especialistas que trabajan en los centros de nuestro país. Como ha señalado Vaughan (2002), desde el lanzamiento del *Index* en Marzo del año 2000 se está usando de formas diversas en centros educativos de Alemania, Australia, Finlandia, Noruega, Portugal, Reino Unido, Rumania y Canadá entre otros y la experiencia que se va acumulando indica su versatilidad y utilidad para avanzar hacia una mejor respuesta educativa para todo el alumnado.

En un momento en el que se ha producido un cambio de orientación muy significativo en la política educativa de nuestro país pensamos que este material, puede ser muy útil como criterio para valorar si la LOCE, tanto por su orientación como por sus disposiciones, es una ley que realmente pretende aunar calidad y equidad

Quisiéramos resaltar que *La Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, que corresponde a la traducción del *Index for Inclusion* en castellano, es en primer lugar, un documento muy sugerente en el plano de la reflexión sobre los presupuestos teóricos con los que, frecuentemente, nos aproximamos al hecho de las diferencias individuales. En este sentido, por ejemplo, su defensa del concepto de “*barreras para el aprendizaje*” en lugar del entre nosotros ya “clásico” concepto de “*necesidades educativas especiales*”, es por sí sólo un acicate intelectual frente al conformismo y la complacencia y una llamada a que las comunidades educativas asuman su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado.

Pero éste es, sobre todo, un texto eminentemente práctico y versátil, por cuanto nos presenta los pasos secuenciados de un posible proceso de innovación y mejora en los centros escolares que quieran dirigir sus prácticas educativas con una orientación inclusiva. En este sentido, el *Index* nos proporciona los indicadores y las preguntas para guiar la indagación y la concreción de un plan de acción coherente y contextualizado a las necesidades de cada centro.

En lo que resta de artículo hemos diferenciado tres partes. Una primera en la que se señalan brevemente algunos de los planteamientos teóricos que fundamentan esta guía, los cuales confluyen en la necesidad de realizar un exhaustivo análisis de los motivos y de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir a cierto alumnado, antesala de procesos de exclusión social posterior. En un segundo lugar, se expone propiamente la organización de la guía y por último, se explica el modelo de proceso de puesta en marcha de este material en los centros escolares.

2. Los caminos que confluyen en *el Index*. Una breve revisión de sus fundamentos teóricos – prácticos.

En especial a Mel Ainscow, de por sí un gran viajero y gran amigo de las metáforas de “viajes” en relación tanto con los procesos de desarrollo profesional como de mejora escolar (Ainscow, 1999), seguramente le gustaría que dijéramos que el *Index* es, en buena medida, una “*encrucijada*” en la que confluyen algunos de los caminos más promisorios en relación con el pensamiento y el saber educativo acumulado en los últimos años por la investigación y la experiencia compartida de muchas personas, en cuanto a la aspiración de avanzar hacia la meta de una educación de calidad para todos. En este sentido el objetivo de este apartado es reflejar, brevemente, algunos de los presupuestos teórico – prácticos que convergen en la elaboración y utilización de este instrumento.

A este respecto nos parece relevante resaltar cuatro ámbitos: el relativo al propio concepto de “*educación inclusiva*” como constructo aglutinador de una perspectiva nueva y ampliada para la educación escolar; el referido a los estudios sobre las condiciones educativas que conducen a determinados centros a ser “*más eficaces*” en cuanto a la tarea de dar respuestas equitativas a la diversidad de alumnos que aprenden y que conecta con los estudios que ponen de manifiesto como llevar a cabo “*procesos o ciclos de mejora*” a través de los cuales se implementan los cambios prioritarios que los centros desean llevar a cabo y, en tercer lugar, el vinculado a una “*perspectiva sociocrítica*” respecto al alumnado en desventaja educativa, que se visualiza muy bien a través del concepto de “*barreras para el aprendizaje y la participación*” y de acuerdo con el cual tales desventajas lejos de ser realidades sustantivas de los propios alumnos son, más bien, el resultado de diferentes barreras, situadas en distintos planos o niveles y que son la que ciertamente dificultan o inhiben las posibilidades de aprendizaje de aquellos alumnos a quienes tradicionalmente hemos visto como “*especiales*”.

Educación inclusiva.

Parece existir un amplio consenso con relación al hecho de que puede hablarse del año 1994, en Salamanca, con motivo de la Conferencia Mundial sobre “*Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*” (UNESCO, 1994), como un punto de inflexión respecto a la necesidad de imprimir un cambio, en buena medida radical, a la orientación de nuestros sistemas educativos en cuanto a su capacidad para responder con equidad a la diversidad de alumnos que tienen derecho a una educación escolar de calidad, sin discriminaciones ni exclusiones, lo cual queda en buena medida plasmado en los principios que allí se establecieron:

3. “*El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares..... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.*”

(Ob. Cit. Pág. 59)

Esta visión renovada de la educación escolar, y que poco a poco se ha ido llamando “inclusiva”, por contraste con los planteamientos basados en sistemas educativos duales, (“ordinarios *versus* especiales”), y apoyados en la exclusión de los alumnos que se consideran “especiales”, (bien sea por razones de capacidad, procedencia o situación sociofamiliar u otras, Parrillas, 2002), es la que desde entonces a hoy ha ido tomando carta de naturaleza y configurándose como una aspiración tan compleja como necesaria para tratar de avanzar realmente hacia sociedades más cohesionadas y justas.

Durante este tiempo, se han puesto en marcha todo un amplio y variado conjunto de iniciativas que, bajo la denominación de “*educación inclusiva*” u otras (Echeita y Sandoval, 2002), han ido confluyendo en proyectos educativos de renovación y cambio que ponen de manifiesto que el deseo expresado en Salamanca de una educación sin exclusiones podía y puede ser mucho más que un simple “sueño de verano”.

Al unísono se ha ido precisando el propio concepto de educación inclusiva (Booth y Ainscow, 1998; Ainscow, 1999; Dyson, 2001) y se han evidenciado los riesgos de aquellas propuestas educativas que no son sino modificaciones superficiales en sistemas educativos que se resisten a cambiar:

“Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos – en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos – tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes”

(Barton, 1998, pág. 85)

Ahora bien no es menos cierto que “el camino” hacia esa meta no está trazado ni está libre de obstáculos, como implícitamente se nos recordaba en la “Declaración de Salamanca”; “...*las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños...*” De ahí la necesidad, entre otras, de redoblar los esfuerzos investigadores a la hora de comprender los factores, condiciones y procesos que hacen que determinados centros escolares tengan más éxito o se muestre mejor preparados para avanzar en la dirección señalada. Pero si bien es muy positivo conocer los “ingredientes” con los que se manejan los centros que aúnan equidad y calidad, no se debe olvidar que es cada centro concreto, en su contexto y con su propia realidad el que debe ponerse en marcha hacia aquellos objetivos coherentes con los planteamientos de una educación inclusiva. De ahí que hayan resultado tan necesarios como los anteriores, los conocimientos sobre “procesos y planes de mejora”.

Eficacia y mejora escolar

Digamos desde el principio que un segundo pilar del *Index* es el que se apoya en buena parte del conocimiento disponible sobre eficacia y mejora escolar, algo que el lector puede comprobar en trabajos como los de Marchesi y Martín (1998) o en el de Murillo (2001). Entre otras consideraciones esos saberes coinciden sustancialmente en

hacernos ver, en primer lugar, que *se debe considerar a la escuela como el centro del cambio* en el sentido de que los objetivos de mejora deben orientarse a todos los niveles de la escuela. Las iniciativas para el cambio tendrán mucho menos impacto si quedan reducidas a un trabajo aislado de un pequeño grupo de profesores. Ahora bien, y en segundo lugar, los centros escolares *deben ampliar sus relaciones con agentes e instituciones diversas*. El proceso de cambio no es un problema que afecte exclusivamente a la escuela. En él deben implicarse desde la administración educativa hasta los “agentes externos” que están interesados en la calidad de la enseñanza. Un tercer principio fundamental es que el cambio ha de ser planificado y sistemático y conducir finalmente a su institucionalización. Por otra parte, la mejora de la escuela se produce con mayor facilidad si se trabaja conjuntamente en la creación de una serie de *condiciones internas* que favorecen el cambio (Ainscow et al, 1994). El trabajo en torno a esas condiciones termina cristalizando en una nueva “*cultura escolar*” que, resulta por otra parte, uno de los ámbitos clave en los que intervenir para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva (Lobato, 2001). Por último, la evaluación del proceso de cambio es imprescindible. Es la única forma de conocer el impacto de las decisiones adoptadas respecto a la situación de partida, al tiempo que la propia dinámica de recogida y análisis de la información para esa evaluación facilita, en sí misma, la participación de la comunidad educativa y crea un sentimiento de pertenencia en ella que es imprescindible para llevar a buen término las mejoras planteadas.

Barreras para el aprendizaje y la participación.

En el trabajo de Booth y Ainscow un elemento nuclear para entender su pensamiento y sus propuestas educativas es su opción por un modelo “social o sociocrítico” respecto a la comprensión de los fenómenos de marginación o desventaja, modelo que tiene a algunos de sus más preclaros exponentes entre los “sociólogos de la discapacidad” (Barton, 1996). Ese modelo es el que se “visualiza” bien en el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” y que en buena medida es el aglutinador de la propuesta del *Index* y de su concepción de lo que es una educación inclusiva:

“El uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación”, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad. Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él..

(Ob. Cit. Pág 22)

Por todo lo anterior, en su trabajo la inclusión está relacionada con la tarea de llevar a cabo un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado más vulnerable. Por lo tanto es “mucho más” de lo que hasta la fecha conocemos como “integración escolar”. Al mismo tiempo ha de decirse que la inclusión no tiene que ver solamente con el alumnado, sino también con el personal docente y el resto de miembros de la comunidad educativa y, finalmente, que la educación inclusiva es, *debería ser*, un aspecto de una sociedad igualmente inclusiva.

3. Estructura del *Index*

El *Index* se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la **cultura**, las **políticas** y las **prácticas** de una educación inclusiva. La investigación-acción que implica este proceso está pautada a través de un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis exhaustivo de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión. Cada una de las tres dimensiones citadas comprende dos secciones que se señalan a continuación:

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

La dimensión “Cultura” está orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias.

La dimensión “Políticas” configura la inclusión como el terreno de cultivo para desarrollar las actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado. Por tanto, todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en lugar de la perspectiva del centro educativo o de las estructuras de la administración.

La tercera dimensión “Prácticas” garantiza que las actuaciones del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Esta dimensión pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la

participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

Estas dimensiones y secciones podrían también utilizarse para estructurar el plan de mejora del centro educativo y servir de epígrafes principales del mismo. Cada sección contiene hasta un máximo de doce indicadores. Podríamos decir que los indicadores representan una formalización de “aspiraciones” con las que se valora y compara la situación presente en el centro, para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora. Cada centro puede seleccionar aquellos indicadores o aspectos que consideran importantes trabajar. Como por ejemplo, desarrollar estrategias a través del currículo para mejorar la autoestima de los estudiantes o introducir actividades de formación del profesorado para hacer que las clases respondan más a la diversidad, etc. A continuación, se señalan los indicadores de cada una de las secciones:

DIMENSIÓN A Crear CULTURAS inclusivas

A.1 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.

A.2 Establecer valores inclusivos

INDICADORES

- 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.

DIMENSIÓN B Elaborar POLÍTICAS inclusivas

B.1 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.

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

INDICADORES

- B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo.
- B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.
- B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
- B.2.4. El *Código de la Práctica*³ se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
- B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
- B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.
- B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.
- B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar.
- B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “bullying”.

DIMENSIÓN C Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

C.1 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.

3. El Código de la práctica para la identificación y valoración de Necesidades Educativas Especiales (*Code of practice on the identification and assessment of special educational needs*) puesto en marcha en 1994, recoge un conjunto de acciones propuestas por la administración educativa, los servicios de salud y los servicios sociales. El objetivo de este código es guiar las prácticas de los centros educativos en la evaluación e intervención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

- C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes
- C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.

C.2 Movilizar recursos

INDICADORES

- 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.

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. Como ejemplo, se expondrán algunas preguntas referidas a dos indicadores seleccionados. El indicador B.2.7 que se refiere a la reducción de prácticas de expulsión por indisciplina, contempla una serie de preguntas, entre las cuales se encuentran las siguientes:

- ¿Se considera la expulsión disciplinaria como un proceso que puede ser resuelto mediante el apoyo psicopedagógico y la intervención en la relación de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Hay reuniones en las cuales se implica al profesorado, a los estudiantes, los padres y a otros miembros de la comunidad escolar para intentar hacer frente a los problemas de indisciplina de forma flexible?
- ¿Se tiene en cuenta la estrecha relación que existe entre la baja autoestima de los alumnos y la insatisfacción de éstos, con los problemas de conducta y la exclusión disciplinaria?
- ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al consejo escolar?

Asimismo, en el indicador C.1.4 referido a la implicación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, se citan entre otras, las siguientes cuestiones:

- ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
- ¿Se proporciona información a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?

- ¿La organización del centro, el clima del aula y los recursos existentes están contribuyendo a impulsar el aprendizaje autónomo de los alumnos?
- ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo y evaluación de sus actuaciones académicas?

Las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas proporcionan progresivamente un mapa más detallado que guía el análisis de la situación del centro en ese momento y determina futuras posibilidades de acción. 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 ésta.

4. La puesta en marcha del *Index* en un centro escolar

El proceso de trabajo propuesto en el *Index* está secuenciado en cinco etapas o fases.

FASES DEL PROCESO DE DESARROLLO O IMPLEMENTACIÓN DEL INDEX.

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

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

Etapas 2 Análisis del centro (un trimestre)

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

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

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

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

Poner en práctica las prioridades
Mejora sostenida
Registro del progreso

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

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

La primera etapa es el inicio del proceso en la cual se constituye un grupo coordinador compuesto por aquellos miembros que voluntariamente deseen impulsar el proceso de innovación. En esta fase, los coordinadores son los responsables de explicar los materiales y sensibilizar a los otros miembros de la comunidad a embarcarse en los proyectos de innovación del centro escolar.

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 y 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 etapas siguientes (4º y 5º fases).

Como se mencionó anteriormente, se comienza con la organización de un grupo de coordinación. Este grupo 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 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 ha trabajado 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 manera que posteriormente pueda llegarse a un mayor compromiso con estos materiales y con la tarea en sí de mejorar la respuesta educativa del centro con relación a la diversidad de alumnos que aprenden.

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 empinado de lo que imaginamos.

Referencias bibliográficas:

- AINSCOW, M. (1999) *Desarrollo de escuelas inclusivas* Madrid: Narcea (2001)
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (1994) *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea, (2001)
- BARTON, L.(comp.)(1996) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata (1998)
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (1998) *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000) *Index for inclusión*. Traducción castellana *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002)

- DYSON, A. (2001a) Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión EN M. VERDUGO y F. JORDÁN DE URRÍES (coord.)(2001) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* Salamanca:Amarú.
- ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48
- LOBATO, X. (2001) *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas..* Salamanca: Tesis Doctoral inédita
- MARCHESI, A. y MARTIN. E. (1998) *Calidad educativa en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza
- MURILLO, F.J.(2001) Mejora de la eficacia escolar. Dos caminos convergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 48-53
- PARRILLA, A. (Coord) (2002) Monográfico de Educación Inclusiva. *Revista de educación*, nº 327.
- UNESCO (1994) *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.* Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- VAUGHAN, M. (2002). An Index for Inclusión. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17 (2), 197-201.