

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



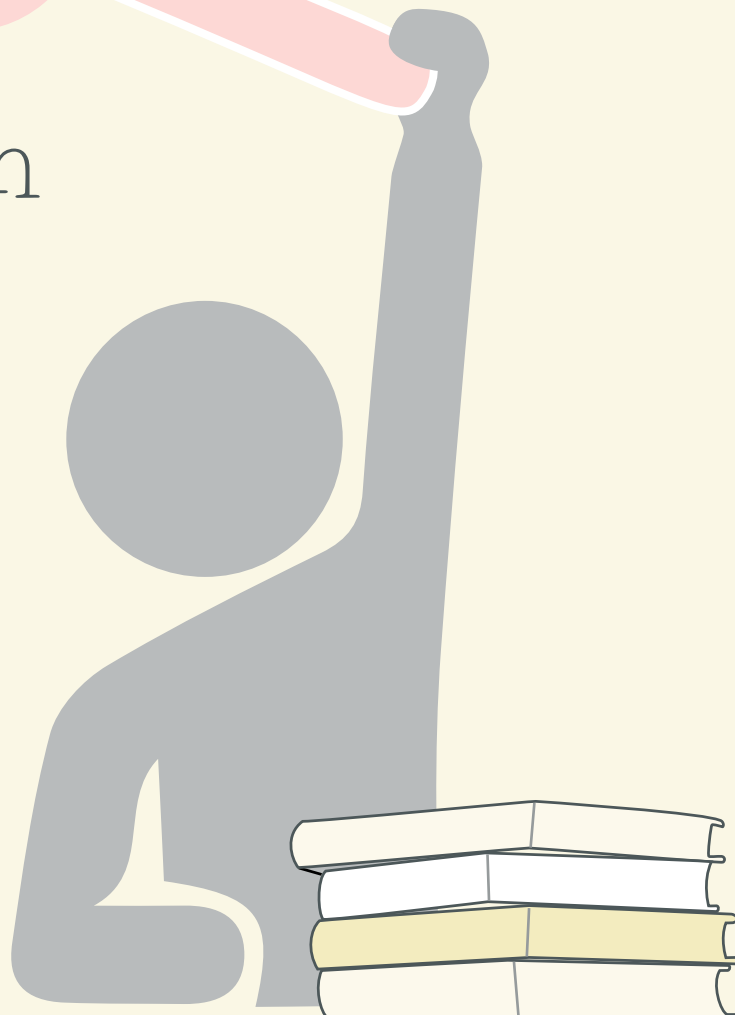
Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas

Termómetro para la inclusión

Grupo de investigación
EQUIDEI (UAM)

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

Con la colaboración de
Francisco Martos
Fundación Inclusive, Madrid



ISBN: 978-84-09-28914-1

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

©: De la edición Plena Inclusión. Proyecto financiado a través del IRPF por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, Gobierno de España.



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

Cómo citar este documento:

Fernández-Blázquez, M. L., Echeita, G., Simón, C., y Martos, F. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión*. Madrid: Plena inclusión España.



Índice

Parte I

Marco de referencia	5
Introducción	6
El derecho a una educación inclusiva. Sentido, dimensiones y naturaleza	9
Condiciones para iniciar y sostener el proceso de transformación hacia una educación más inclusiva	19
El profesorado como profesional reflexivo	23

Parte II

Sentido, estructura y uso del Termómetro	34
Sentido	35
Estructura	38
Uso	41
Referencias	49

Parte III

Termómetro	
Sección I	54
Sección II	60
Evaluación estratégica	73



Presentación

El programa **“Educación 2030: Red de escuelas inclusivas”** promovido por Plena Inclusión, persigue facilitar el proceso hacia la ambiciosa meta de hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva que contempla el Art. 24 de la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (UN, 2006) mediante el trabajo, a corto y medio plazo, en acciones convergentes que deben ir sosteniendo dicha aspiración.

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

En este escenario de colaboración surge este documento que aquí presentamos, ahora como edición actualizada y ampliada de la que se publicó por primera vez en 2018 y que en esta ocasión lleva precisamente por título, **“Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión”**. Su principal objetivo es facilitar el proceso de autoevaluación de los centros educativos acerca de dónde están en relación con las condiciones y dimensiones del quehacer educativo que articulan el desarrollo de una educación más inclusiva. Todo proceso de transformación y mejora necesita contar con un análisis desde la comunidad educativa sobre el “punto de partida” respecto a las posibles barreras que estuvieran limitando dicha aspiración y sobre las fortalezas o apoyos existentes para él, lo que facilita la toma de decisiones informadas y consensuadas en las comunidades sobre los pasos a seguir en el camino hacia el desarrollo de una educación más inclusiva. Es aquí donde cobra sentido esta herramienta, que, por simplificar, llamaremos en adelante el Termómetro. La experiencia de uso acumulada desde al año 2018 hasta la actualidad, nos permite decir que, en cierto sentido, el Termómetro puede contribuir a ello. Algunas de estas experiencias de uso forman parte de esta nueva edición ampliada del Termómetro. En este sentido, agradecemos a las comunidades educativas Ángel Rivière, Clara Campoamor y Francisco Esteve sus valiosas aportaciones y también a todos aquellos centros educativos que de una u otra forma nos habéis hecho llegar vuestras experiencias y sugerencias de mejora. Además, incluimos algunas actividades a modo de propuestas de uso que pueden servir de guía a las comunidades educativas que decidan emplear esta herramienta de autoevaluación.

El Termómetro está estructurado en **tres grandes apartados:**

- I** Una parte a modo de marco de referencia teórico desde el que buscamos contribuir a la construcción de un lenguaje común sobre el significado y sentido de la educación inclusiva y para centrar la reflexión en aspectos fundamentales sobre su comprensión desde la perspectiva de los derechos humanos.
- II** Una parte relacionada con la estructura del Termómetro cuyos objetivos principales son mostrar la organización de la herramienta, una propuesta de uso para las comunidades educativas y la experiencia de uso en algunas comunidades educativas.
- III** Un último apartado en el que se presenta la propia herramienta en sí misma, organizada por secciones y con una parte vinculada a la toma de decisiones y a la planificación estratégica de las acciones a seguir.

Parte I



Marco de referencia

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

(Gil Vila, 2016, p. 31)



Introducción



1. La historia de exclusión vivida por las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo conecta con las ideas que están de base en la historia de exclusión experimentadas por otros grupos sociales. Las creencias sobre normalidad-anormalidad o las ideas de mayoría-minoría, han determinado gran parte de la configuración de nuestra sociedad excluyente: creando políticas para la mayoría en materia laboral, educativa, de vivienda... y dejando fuera de ellas a aquellas personas o grupos sociales que no encajaban en lo preestablecido.

2. Esta historia de invisibilización y discriminación vivida por las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo se ha transformado en los últimos 50 años. El reconocimiento a su igual dignidad como personas y a sus derechos (UN, 2006), que tiene sus raíces en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UN, 1948), nos sitúa en el nuevo horizonte de su inclusión social plena. El derecho a la educación inclusiva se sitúa como una de las piezas clave en ese avance.

En el último medio siglo, la vida de las personas con (di≠)Capacidad¹ intelectual o del desarrollo, sus expectativas sobre sí mismas y las de sus familiares con relación a su capacidad para desarrollar una vida autónoma y de calidad, así como la percepción social sobre su rol y sus derechos, ha experimentado un cambio “copernicano” (Lacasta, 2015). Atrás quedaron para la historia enfoques, actitudes y prácticas dirigidas a su simple “prescindencia”, su exclusión severa, o la burda segregación en instituciones dirigidas a su supuesto cuidado con la excusa de protegerlas de la sociedad. Se trata de una historia de invisibilización y discriminación que, como decimos, está cambiando hacia un nuevo horizonte: su consideración como personas con igual dignidad y derechos respecto a quienes no están en la situación de desventaja en las que ellos y ellas se encuentran (Urien, 2017) y, por tanto, hacia su plena inclusión en todos los órdenes de la vida. Por ello **Plena Inclusión**, como organización representativa del movimiento asociativo de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y sus familias, está plenamente comprometida con esa visión y con las tareas que han de dirigirnos hacia ella (Tamarit, 2015, 2016), como así se ha puesto de manifiesto también con la importante Plataforma, recientemente creada (septiembre de 2021), de Representantes de Personas con Discapacidad intelectual y del desarrollo. Con el elocuente título de “El poder de las personas”, esta Plataforma va a representar a este colectivo en España, para reivindicar sus derechos y para orientar las decisiones de la propia organización, haciendo cierto el principio que desde hace años todas ellas reclaman: “nada para las personas con discapacidad sin la voz de las personas con discapacidad”.

¹ Aun siendo conscientes de que esta notación (di≠)Capacidad no tiene respaldo normativo ni académico, nos gusta utilizarla pues conforme a nuestra comprensión, las personas consideradas con discapacidad intelectual o del desarrollo, ciertamente tienen algunas limitaciones en su funcionamiento vital (de ahí el paréntesis del prefijo que indica no tener), pero también Capacidades (de ahí la mayúscula) y sobre todo derecho a los apoyos necesarios para mediar entre dicho funcionamiento y las demandas sociales, educativas o laborales de los contextos en los que se desenvuelven y donde es de justicia que tengan una calidad de vida semejante a las de su conciudadanos/as. Por ello la utilizaremos siempre que no genere confusión, manteniendo la expresión al uso (discapacidad) cuando así se use por terceras personas.

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

Como es bien sabido (¡o debería saberse!), esta Convención una vez que España la ratificó en el año 2008, tiene carácter jurídicamente vinculante para todos (tanto para los gobiernos y las Administraciones locales y autonómicas, como las organizaciones del sector o para la ciudadanía en su conjunto), al amparo de lo dispuesto en los Art. 10.2 y 96 de la Constitución Española, estando obligados todos a poner en marcha los cambios necesarios para su pleno cumplimiento. Si bien no es este el momento de entrar en un análisis detallado del significado y alcance del enfoque de los derechos (algo que puede hacerse en el trabajo de Palacios, 2008), resaltaremos dos premisas relevantes a los efectos de este Programa.

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

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

Por estas razones, el progreso en materia de (di)Capacidad desde un enfoque de los derechos humanos, tiene que estar íntimamente ligado a las iniciativas, estrategias y planes de acción dirigidos a transformar profundamente los distintos ámbitos o planos de la realidad social en la que siguen encarnados los “viejos modelos” que, obviamente, se resisten a cambiar. Modelos y prácticas que, en el ámbito educativo, por ejemplo, mantienen a la infancia con (di)Capacidad en una situación de flagrante e injusta discriminación (Campoy, 2013).

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

En este proceso de transformación hacia el cumplimiento de ese derecho y como bien se pone de manifiesto a través de la investigación disponible (Echeita et al, 2020; EASNIE, 2019; Giné et al, 2020) los Centros de Educación Especial (CEE) pueden tener un importantísimo rol, siempre y cuando estén en la disposición de ser parte de la solución a ese enorme pero ineludible desafío, y no parte del problema.





El derecho a una educación inclusiva

Sentido, dimensiones y naturaleza

Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear.
(Freire, 2006, p. 59)



1. Ante todo, hablamos de educación y, de hecho, una educación que no fuera inclusiva no tendría sentido en el siglo XXI.
2. Educación + inclusiva resalta: el derecho del alumnado a que se permita su **presencia** (estar), **participación** (sentirse reconocido, formar parte de un grupo y ser escuchado y considerado) y **aprendizaje** (desarrollar el máximo de sus competencias y autodeterminación), con independencia de su condiciones personales o sociales, así como el deber, desde todos los niveles del sistema educativo y de la mano de todos los y las profesionales que los conforman, de reducir todas las formas de *exclusión, marginación/ menosprecio y fracaso escolar* presentes en él.
3. Nuestro sistema educativo dista de alcanzar el ideal inclusivo, por ello necesitamos impulsar y sostener procesos de cambio profundos en todos los niveles del sistema educativo y en otras esferas sociales.
4. Los centros escolares deben transformar sus **culturales** (valores, creencias compartidas), **políticas** (planes y programas) y **prácticas** (sus acciones en materia de formas de enseñar, organizar el aula y evaluar los aprendizajes) para reducir las barreras a la presencia, al aprendizaje y la participación que vive gran parte del alumnado, así como impulsar los facilitadores que los favorezcan.

5. Las **barreras** serían todos aquellos factores de diferente naturaleza que en interacción con las características y condiciones sociales del alumnado impiden articular con equidad su presencia, participación y aprendizaje. Del otro lado, *los apoyos/facilitadores*, serían todos aquellos elementos, acciones, actitudes y valores que mediando positivamente con las características del alumnado y las demandas escolares, crean las condiciones favorables para el desarrollo de una educación más inclusiva. Barreras y apoyos pueden ser cuestiones físicas, actitudes, creencias, determinadas prácticas de aula, etc.

6. El derecho a una educación inclusiva así entendida, lo es para todo el alumnado, sin distinciones ni eufemismos respecto a ese *todos y todas*. Que así se plantee, no es incompatible, ni mucho menos, con la necesidad de poner en primera línea al alumnado más vulnerable a los procesos de exclusión como de hecho es el alumnado con discapacidades intelectuales o del desarrollo.

Este documento no tiene pretensiones de ser un texto académico sino práctico. No obstante, es imprescindible compartir un marco de referencia común sobre la meta que se persigue, así como un lenguaje básico que nos permita entendernos y compartir las reflexiones y propuestas que den sustento a las transformaciones que se habrán de implementar. En otros muchos textos se puede profundizar sobre estas cuestiones y sus múltiples derivadas (Echeita, 2017, 2019; Echeita y Fernández, 2019; Echeita, Simón, López y Urbina, 2014; Simón y Echeita, 2013). También en la página web del grupo de investigación al que pertenecemos, EQUIDEI², pueden encontrarse múltiples referencias y textos para profundizar en lo que se comenta en este apartado sobre el sentido y las dimensiones que sustentan el derecho a una educación inclusiva, así como sobre su naturaleza y las condiciones que precisa para su implementación.

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

Primero, acoger a **TODO** el alumnado, independiente de sus necesidades de apoyo educativo -porque todos y todas tenemos igual dignidad y derecho a estar y compartir los espacios comunes donde se construye la ciudadanía-.

² Equidei

Segundo, hacer que **TODOS y TODAS** se sientan reconocidos, partícipes activos y personas queridas y estimadas por sus iguales y su profesorado. Lamentablemente, cuando la escuela ordinaria acoge hoy a muchos de los que tradicionalmente han estado fuera de ella (por ejemplo, a buena parte de la infancia con (di)Capacidad), no les ofrece a todas y a todos ellos oportunidades equiparables para que, en efecto, sean queridos y estimados por cómo son (no por su cercanía o lejanía a un determinado patrón de normalidad); ni para que construyan una identidad en positivo y no “deficitaria” o de menor valor; ni para que se sientan parte de un grupo y tengan amistades y relaciones sociales significativas dentro de él, alejando con ello los riesgos del menosprecio, la marginación o, peor aún, de maltrato por sus iguales.

En tercer lugar, hablamos de educación inclusiva porque la educación que se desarrolla cotidianamente en los centros educativos ordinarios (desde infantil hasta la universidad) NO tiene suficientes estrategias, formas de organización y modos de enseñar y evaluar ricos, variados y diversificados con capacidad para ajustarse a todas las capacidades, ritmos, habilidades e intereses, que permitan el aprendizaje al más alto nivel y rendimiento posible, de TODO el alumnado y de forma personalizada, alejando con ello esa lacra de los altos índices de abandono y fracaso escolar y de la escuela que hoy alcanza, en algunos contextos, a más de una cuarta parte de la población escolar. Fracaso escolar en el que, está sobrerrepresentado el alumnado considerado con necesidades educativas especiales, pues según un estudio de Mena et al (2016), se estima que un 92% de este alumnado abandona la escolarización obligatoria sin titular. Mucho nos tememos que, además, y, entre estos, sobre todo esté el alumnado con discapacidades intelectuales o del desarrollo³.

En definitiva, necesitamos poner el énfasis en el adjetivo “inclusiva” porque, sin menospreciar los progresos que se han producido en los últimos decenios, todavía tenemos una educación escolar muy “excluyente” en forma de segregación, de marginación y/o de abandono/fracaso escolar de muchas alumnas y alumnos a lo largo de su proceso educativo. Ello es así porque las iniciativas, apoyos e incentivos para cambiar y transformar la realidad escolar tan excluyente que ahora tenemos, no han estado, ni de lejos, a la altura de la ambiciosa meta con la que formalmente (BOE, 2008⁴) nos hemos comprometido como país.

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

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

³ El estudio citado es de las pocas referencias a este respecto porque, desafortunadamente, no hay estadísticas en el Ministerio de Educación y Formación Profesional ni en ninguna CC. AA. que nos permitan saber cuáles son los niveles de rendimiento, promoción y titulación del alumnado considerado con n.e.e., lo que, una vez más, invisibiliza su situación escolar y hace muy difícil mejorarla.

⁴ [Enlace al documento](#)

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

1 La **cultura escolar** hace referencia a los valores, creencias y principios compartidos en un centro por su comunidad educativa (profesorado, familias, personal de administración y servicios, alumnado). En ocasiones se habla de la cultura como “las gafas” a través de las cuales se ve la vida del centro en general. Es importante resaltar que no hay una cultura monolítica, sino varias, que pueden competir o coexistir en un centro. Tampoco son fijas en el tiempo, sino que pueden modificarse y variar. Las culturas escolares también pueden ser más o menos consistentes y coherentes (o contradictorias) y abarcan diferentes aspectos o dimensiones. Las más importantes tienen que ver con los el tipo de objetivos educativos que el centro aspira a promover en su alumnado (reducidos o amplios) y con los valores que se ligan a ellos (por ejemplo, respeto, tolerancia, no violencia, cuidado, compasión o, por ejemplo, frente a competitividad, deshonestidad o egoísmo); la identificación de sus miembros con la institución (entre la desvinculación y el sentido de pertenencia); el grado de dinamismo del centro (más conservador más proclive a la innovación) y las relaciones interpersonales entre los miembros de su comunidad educativa (fluctuante entre el individualismo y la colaboración) (Marchesi, 2004). Las culturas escolares suelen reflejarse en los proyectos institucionales, como suelen ser los proyectos educativos o los documentos referidos a la visión, la misión y los valores del centro.

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

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

Las políticas tendrían su fundamento y apoyo, en los elementos sustantivos de la cultura escolar. Las políticas pueden ser más o menos coherentes entre sí y con relación a los valores declarados por el centro. No es inusual encontrarse con centros que en sus documentos institucionales se definen como democráticos, participativos o inclusivos, y luego son autoritarios en sus procesos de toma de decisiones o con criterios de escolarización que excluyen a determinados alumnos o alumnas.

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



Son muchas las prácticas que pueden desarrollarse en los centros para contribuir al desarrollo de la educación inclusiva. Si quieres conocer algunas de las que impulsa **Plena inclusión** puedes visitar los siguientes enlaces:

[Currículum Multinivel](#)
[Accesibilidad cognitiva](#)
[Diseño Universal de Aprendizaje](#)

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

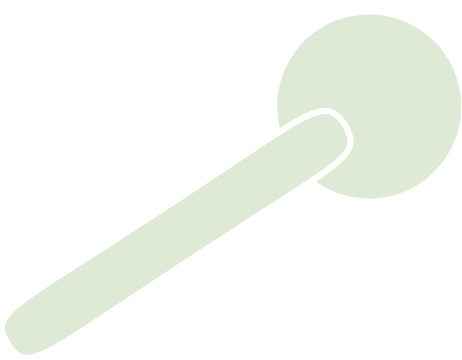
Si nos hiciéramos la pregunta ¿dónde pueden aparecer las barreras que limitan la educación inclusiva?, podemos decir ahora con mayor precisión que, por ejemplo, pueden encontrarse en torno a la cultura de una escuela en el momento en el que ésta, por ejemplo, no se percibe a sí misma como una comunidad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

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

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

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

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



Deben ser revisadas aquellas prácticas que pueden estar actuando como **barreras** para el aprendizaje, la participación y la valoración de ciertos estudiantes

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

En el ámbito de la política de centro, la descoordinación del trabajo, las relaciones de hostilidad o aislamiento o la falta de incentivos internos o externos son, entre otros, obstáculos o barreras que condicionan negativamente el trabajo docente y que impedirán cualquier iniciativa de mejora o innovación que se pueda plantear. Por otra parte, el personal no docente o los y las Auxiliares Técnicos Educativos también tiene una influencia educativa significativa en la vida de los y las estudiantes: los reciben por la mañana, les apoyan en ciertas ocasiones, les apoyan para comer, algunos y algunas apoyan en su aseo personal y les cuidan y, no pocas veces, tienen competencias personales muy valiosas en otros ámbitos no estrictamente educativos. Ellos y ellas también tienen que sentir que forman parte de un proyecto que les acoge, les valora y cuida de su desarrollo personal y laboral (Jardi, Gil.Fraca, Fucho, Burillo, 2019). Asimismo, la forma de entender la participación de las familias, el tipo de relación que se establece con ellas, así como los ámbitos en las que estas forman parte del centro se constituirán en barreras o apoyos del proceso (Simón, Giné y Echeita, 2016; Simón y Barrios, 2019; Towell, sf).

Es importante resaltar que inclusión y exclusión son procesos interdependientes, dialécticos y, por lo tanto, lo mismo cabe decir de la relación entre lo que reconocemos como barreras y su antónimo, los facilitadores o apoyos existentes en un centro. En este contexto, hablaríamos de apoyos inclusivos, al igual que otros autores (Puigdemívol, Petreñas, Siles y Jardí 2019), para referirnos, a la articulación de todos los valores, políticas escolares, prácticas y recursos educativos comunes y específicos que un centro escolar, y llegado el caso también en conjunción con su comunidad local, es capaz de movilizar para mediar entre las condiciones personales de su alumnado y las demandas escolares que, principalmente, se concretan a través del currículo y la organización escolar. Todo ello, con el objetivo de maximizar las oportunidades de todo el alumnado para acceder o estar presente en todos los espacios escolares y extraescolares; participar (entendida esta participación en términos de relaciones sociales positivas que confluyen en un adecuado sentido de pertenencia y bienestar emocional) y, al mismo tiempo y por todo lo anterior, aprender, progresar y rendir en condiciones de equidad respecto a sus iguales.

El apoyo educativo inclusivo se configuraría entonces:

No como un asunto individual que precisan algunos y algunas estudiantes por razón de sus condiciones personales o sociales, entre otras, sino como un constructo global y complejo. El apoyo no sería reducible a alguno o algunos de sus componentes.

No como un asunto unifactorial, sino como algo que precisa un abordaje multifactorial. Esto implica tener en cuenta factores personales como el estado de salud/funcionamiento del alumno/a y factores contextuales, como la pedagogía, la organización escolar o el tipo de evaluación realizada en un centro escolar o por un profesor/a en particular).

No como algo puntual, sino como un proceso dinámico. Esto implica que sería algo cambiante en función de la mejora, estancamiento o empeoramiento de los factores personales y contextuales.

No como algo parcial, sino como una empresa que requiere un enfoque multinivel y comunitario. Esto significa que el apoyo se ubica tanto en la cultura escolar, como en las políticas o en los “sistemas de prácticas” (Puig Rovira, 2012), que operan en el aula y en otros espacios y momentos educativos, así como en la comunidad. (Puigdemívol, Molina, Sabando, Gómez y Petreñas, 2017).

Del apoyo educativo inclusivo así entendido se beneficiaría, potencialmente, todo el alumnado, serviría para prevenir la aparición de nuevas o mayores situaciones de desventaja que pudieran experimentar algunos alumnos y alumnas más vulnerables, como el alumnado en situación de (di ≠)Capacidad, pero se concretaría, para cada estudiante, en una determinada necesidad de apoyo (Echeita, 2021). En todo caso, es evidente la necesidad de profundizar en la forma de operativizar tan importante constructo para el desarrollo de una educación más inclusiva, en todas las etapas educativas, toda vez que, a la vista de la investigación disponible (Sánchez, López, Amor y Verdugo, 2020), es notable la escasez de trabajos orientados a esa finalidad.

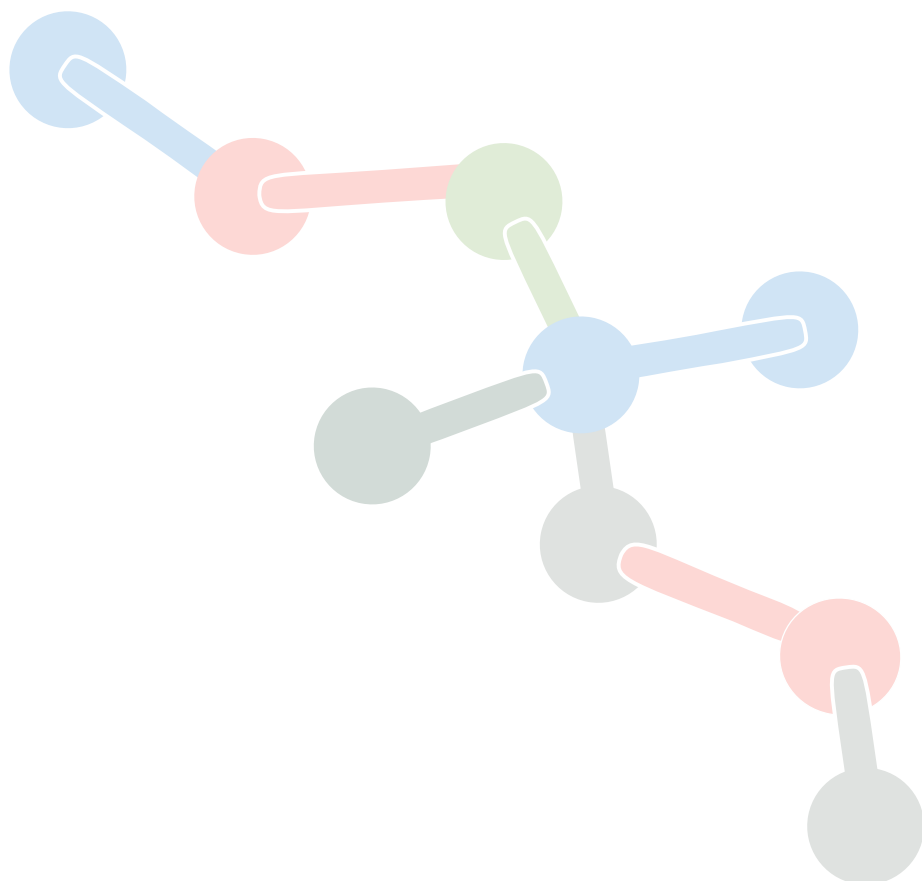


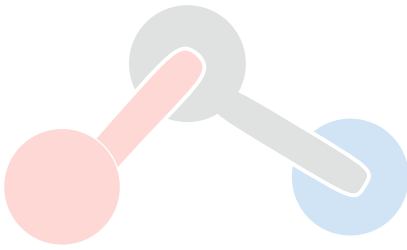
Si quieres profundizar sobre esta mirada hacia los apoyos en otros contextos sociales, puedes ver el documento de Plena inclusión:

Apoyos 2030

Un viaje para avanzar hacia apoyos personalizados y en comunidad

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





Un marco complejo para el desarrollo de una educación más inclusiva



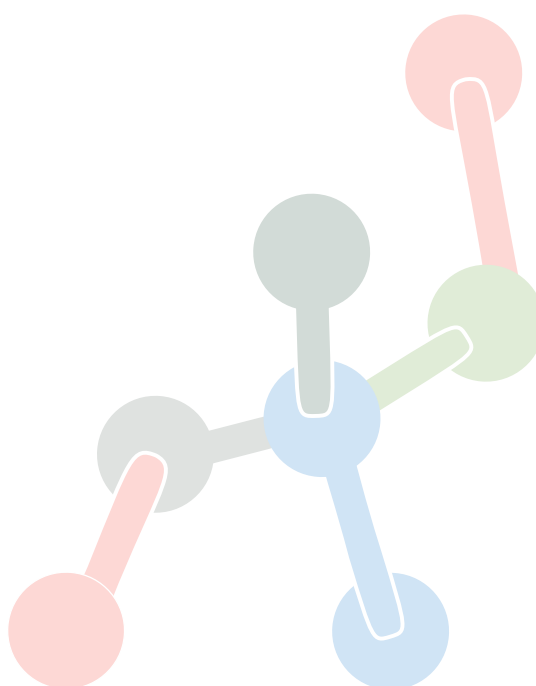
Figura 1. Dimensiones, contenidos y tensión dialéctica en la educación inclusiva. Grupo EQUIDEI.

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

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

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

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





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

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

(Dewey, 2006, p. 91)



Ideas
clave

El proceso de transformación necesario para desarrollar una educación más inclusiva se sostiene en cinco grandes condiciones escolares:

La reflexión: el o la docente como profesional que cuestiona su práctica y reflexiona sobre esta junto a otros compañeros y compañeras para mejorarla.

El uso de evidencias: reflexionar no en vacío, sino, por ejemplo, en base a datos de encuestas, testimonios, entrevistas, o los propios datos extraídos de este Termómetro... pueden permitir guiar la mirada en la reflexión y no dejarse llevar por impresiones superficiales o parciales. También escuchar la voz de las familias o del alumnado, directamente, puede permitir a un equipo docente comprometido con la mejora inclusiva enriquecer las evidencias necesarias para iniciar y sostener el proceso.

La colaboración: entre profesores y profesoras, con otros y otras profesionales, con las familias, entre el alumnado, con otros centros, con otras instituciones de la comunidad - como precisamente promueve esta "Red de escuelas inclusivas"-, permite generar contextos sociales cohesionados, necesarios para desarrollar una educación más inclusiva, impulsados desde un **liderazgo** comprometido con estas cuestiones.

La disposición a buscar formación, apoyo y asesoramiento cuando hay algo que se debe mejorar, permite ganar seguridad para poder hacer frente a los retos y dilemas que todos los equipos educativos se encuentran en su puesta en acción.

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

De modo sintético señalaremos cuatro:

1

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

2

Buscar evidencias contrastables que sostengan nuestras reflexiones y decisiones en torno a los cambios posibles para avanzar hacia mayores niveles de inclusión. Se trata de huir de cambios basados en intuiciones, en impresiones, u ocurrencias sin fundamento. La importancia de las evidencias radica en que son un catalizador para la reflexión. Muchas evidencias ya están ahí, disponibles en el centro, como pueden ser los resultados de las evaluaciones (calificaciones mensuales de los alumnos y alumnas o de las evaluaciones externas). Otras habrá que generarlas ad hoc (y esa es, en buena medida la finalidad de este **Termómetro** u otros instrumentos parecidos), en relación con ámbitos concretos, referidos a los apoyos o barreras para la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado. Finalmente, y de gran valor, son las evidencias que proceden de dar al alumnado (y a las familias) la oportunidad de hacer oír su voz, sus preocupaciones, análisis y anhelos respecto al desarrollo de la vida escolar (REHARE, 2020; Sandoval, 2011, Simón, Giné y Echeita, 2016; Susinos, 2009; Susinos, Ceballos y Saiz, 2018,).

En la reflexión está el crecimiento;
en el crecimiento está la deconstrucción, y
en la deconstrucción, la mejora”

Assari Bibang, El País, 28 de diciembre de 2021

3

Asumir la importancia de **la colaboración** como estrategia fundamental, para compartir objetivos y llegar a consensos: una de las principales acciones que se ha configurado como estratégica a la hora de emprender cualquier proceso de transformación en el marco de la inclusión educativa ha sido la de fortalecer la colaboración dentro y entre las escuelas. Así, por ejemplo, hablamos de la colaboración entre profesores y profesoras, con otros profesionales, con las familias, entre los alumnos y alumnas, con otros centros, con otras instituciones de la comunidad, etc. (Ainscow, et al 2013). Precisamente este Proyecto “Red de escuelas inclusivas” quiere hacer de esta colaboración entre centros (en esta ocasión entre centros ordinarios y de educación especial) su finalidad más preclara. Proyectos tan asentados y conocidos como el de Comunidades de Aprendizaje, vienen haciendo de esta evidencia contrastada (la construcción de una comunidad que aprende juntos y se enfrenta juntos a los desafíos de la inclusión), una de sus principales prácticas educativas de éxito.

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

- a. Establecer incentivos que estimulen a que los implicados revisen los beneficios que puede aportarles la colaboración. Aunque el dinero puede ser uno de ellos, hay otros muchos de carácter no monetario (como es el reconocimiento público) que, sin embargo, cumplen con su función de mantener la implicación en las tareas.
- b. Hacer un esfuerzo para que las comisiones de trabajo y las reuniones de coordinación, que vertebran la vida de todos los centros educativos, sean más eficaces y eficientes, a la hora de aprovechar ese oro líquido que es el tiempo compartido. Una planificación adecuada de lo que ha de tratarse en cada ocasión, estrategias de pensamiento colectivo apropiadas a los objetivos que se persigan en cada caso y el buen hacer de quien coordina para sacar lo mejor de cada casa, son algunas de las facetas de este trabajo eficaz y eficiente del que dependerán luego el éxito o el fracaso de algunas iniciativas de mejora (Cembranos y Medina, 2003).
- c. Cuidar que haya **liderazgos distribuidos**, esto es, compartido por diferentes personas del centro, situadas en lugares estratégicos, y con capacidad para aportar visión, y ejercer influencia sobre la comunidad escolar (González, 2008).
- d. Intentar comprometer el apoyo de la administración educativa local en este proceso colaborativo. Para ello viene bien buscar y establecer alianzas con organizaciones externas (ONG, Universidades, empresas, etc.), que aporten credibilidad y den respaldo a las peticiones hechas a la Administración.

4

Nadie nace sabiendo y debemos reconocer que hay muchas cosas que no sabemos o no sabemos hacer de entre las múltiples que se necesitan para implementar este complejo desafío de la inclusión. Pero frente a esta incertidumbre algunas personas buscan culpables o razones fuera de su control (que ciertamente son abundantes; la falta de apoyo de la Administración, el escaso tiempo disponible, la dificultad, pocos medios, la poca colaboración de..., etc.). Sin embargo, otras personas buscan cómo prepararse para hacer frente a esas dudas y desafíos. Podemos decir que buscan cómo formarse o prepararse para ello. Y esa formación la buscan tanto fuera, como dentro de casa. Es importante resaltar que cada centro dispone de mucho potencial que no aprovecha; conocimientos, experiencia, prácticas, materiales y recursos, dinámicas con alumnado y familias... No es inusual que este conocimiento lo tenga algún/a colega y de hecho lo esté implementado en su propia aula, aunque el mismo resulta invisible a sus compañeras y compañeros porque no se crean ocasiones u oportunidades para compartirlo, para observarlo. Otros y otras docentes no es que no quieran formarse, sino que tienen la tendencia considerar que los expertos y expertas necesarios para esa formación siempre son otros que están fuera, o porque dirigen su mirada más hacia lo que les falta y necesitan y no tanto a reconocer y valorar lo que ya tienen. La falta de información sobre lo que los o las compañeras hacen, por la falta de espacios y tiempos para coordinarse, lejos de ser algo sin importancia, deviene en la pérdida de una condición singular (debido a su naturaleza situada) para la mejora.

Es por este motivo que en esta nueva versión del Termómetro hemos añadido una nueva sección dirigida específicamente a tratar de fortalecer la comprensión, manejo y desarrollo de actividades formativas al alcance de los equipos docentes, que pueden implementarse en el propio centro, con o sin asesoramiento externo, aunque este siempre es bienvenido.

Lo dicho hasta aquí configura el marco de referencia conceptual y organizativo, el armazón desde el cual se ha de interpretar la propuesta de este Termómetro para la inclusión que se construyó inicialmente con la intención de apoyar a algunos equipos docentes en la tarea de planificar, implementar y sostener procesos de colaboración entre centros ordinarios y centros de educación especial, pero que tiene igual valor para cualquier otro centro educativo (desde la educación infantil hasta la educación secundaria obligatoria) que quiera comprometerse seriamente con el viaje hacia una educación escolar más inclusiva y por ello, con mayor equidad.

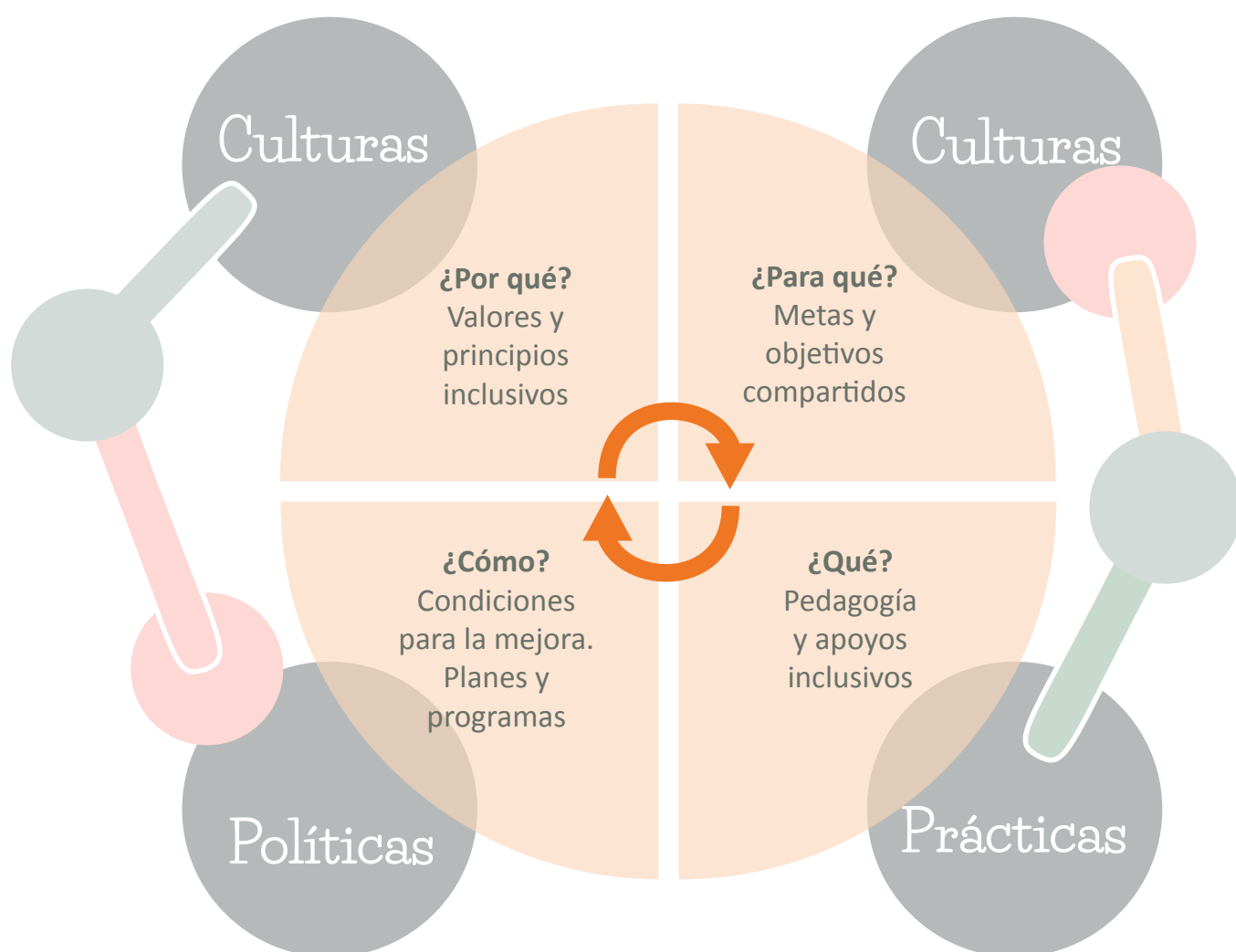


Figura 2: Componentes del Termómetro para evaluar la educación inclusiva en un centro. Elaboración propia.



El profesorado como profesional reflexivo

El hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos.
(Giroux, 1997, p. 177)



Ideas clave

Hay **diferentes tipos de conocimiento** que se pueden clasificar según el nivel de conciencia que tengamos sobre ellos. Podemos identificar **dos tipos**:

- 1.** Conocimiento explícito, del que somos más conscientes y que podemos hablar sobre él.
- 2.** Conocimiento implícito, del que somos menos conscientes y que no podemos hablar sobre él pero está determinando nuestras prácticas o acciones.

¿Cómo podemos **identificar el conocimiento implícito**, es decir, aquel del que somos menos conscientes? Sobre todo analizando lo que hacemos. Por ejemplo:

- 1.** *Desde mi conocimiento explícito puedo decir que la cooperación es un valor importante en mi aula, pero desde mi conocimiento implícito, que se ve en la acción, hago prácticas contrarias a la cooperación, por ejemplo, basadas en la competitividad entre alumnado.*
- 2.** *Desde mi conocimiento explícito puedo decir que la diversidad es valiosa en mi aula, pero en determinadas actividades sugiero que cierto alumnado abandone el aula o no asista ese día. Aquí desde mi conocimiento implícito muestro que la diversidad, por ejemplo, "molesta".*

Este conocimiento implícito es difícil cambiarlo porque escapa a nuestra conciencia, pero, sin embargo, juega un importante papel en los procesos de transformación educativa. Por ello, necesitamos hacerlo consciente para poder mejorar lo que hacemos, teniendo muy presentes en este proceso el papel de las emociones.

¿Cómo podemos **transformar el conocimiento implícito**? Los procesos de formación docente tienen un papel importante en este cambio conceptual. Esta formación necesita:

Estar apoyada de modo continuo en la reflexión sobre la propia práctica, sobre la práctica de otros y debe ser un proceso tanto individual como colectivo. Reflexionar de manera colectiva puede ayudar a adoptar diferentes perspectivas sobre un mismo hecho: ello nos hace ganar perspectivismo.

El perspectivismo ayuda a pensar sobre modos de actuar y ver las cosas de formas diferentes a las que cada uno de nosotros y nosotras tenemos y puede ayudar a pensar en otros mundos posibles.

El o la docente cuando piensa sobre su práctica mientras la desarrolla, cuando piensa después de hacer su práctica con la intención de mejorarla o cuando diseña y piensa antes de realizar una nueva práctica decimos que se convierte en un profesional reflexivo. Es fundamental que en el marco de la educación inclusiva el o la docente sea reflexivo porque los retos de la escuela inclusiva no pueden abordarse desde recetas: y si no tenemos recetas lo que nos toca es pensar y actuar de modo distinto a lo que venimos haciendo.

Como acabamos de señalar en la sección anterior, formarse o prepararse para aprender nuevas competencias y destrezas para poder implementar prácticas más inclusivas, es una de las condiciones críticas y estratégicas para que, cuando lleguen las turbulencias asociadas a los cambios necesarios para una educación más inclusiva, ¡que aparecerán!, sea más difícil sucumbir a ellas y detenerse.

Obviamente este documento no es el lugar para hacer una revisión teórica a fondo sobre las múltiples facetas relativas al desarrollo profesional docente, lo que hace que la pretensión de responder de forma coherente a su naturaleza desborde, con mucho, las finalidades de este texto. Pero sin entrar en las profundidades de esos dominios, y en consonancia con lo que ya hicimos en otro trabajo (Echeita y Fernández, 2021)⁶, sí es relevante hacer explícitas y compartir algunas ideas o aspectos clave para reforzar tan importante condición y con ella reforzar el uso del Termómetro, toda vez que su buen uso pasa por el establecimiento de equipos de trabajo que reflexionen sobre sus políticas y prácticas y vean la manera, mediante la mejora y la innovación escolar, de acortar la distancia entre lo que hacen (si no fuera inclusivo) y los valores declarados en favor de la inclusión.

Las concepciones implícitas en los procesos de transformación

Se ha dicho y no sin razón, que en educación tiene especial vigencia aquel viejo adagio según el cual “del dicho al hecho hay mucho trecho”. Así, la mayor parte de los modelos de formación docente - inicial pero también permanente o continua -, e incluso de los propios modelos de enseñanza de las materias al alumnado, siguen confiando en el poder de la palabra - esto es del conocimiento explícito y predicado -, como el motor del cambio en la comprensión y en la acción. Sin embargo, los datos de la investigación en numerosos ámbitos muestran que cambiar lo que se dice, el conocimiento explícito, no suele bastar para cambiar lo que se hace - los modelos implícitos en la acción -.

5 El desarrollo profesional es un marco más amplio y comprensivo que el tradicional concepto de “formación del profesorado”. El desarrollo profesional implica la formación inicial y continua, la inserción laboral y la carrera docente. No es posible en este texto abordar todas estas facetas, En la revista *Cuadernos de Pedagogía* puede consultarse el número 469 (2016), dedicado íntegramente a la Radiografía de la Profesión Docente donde pueden analizarse muchos de los componentes que configuran el desarrollo profesional del profesorado, bien es cierto que contextualizados en la realidad española.

Para profundizar en estos contenidos dentro de los objetivos de una educación inclusiva puede consultarse también el documento generado en el proyecto de la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, titulado *Formación del Profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Disponible en este [enlace](#). En este documento nosotros nos centraremos solamente en algunos aspectos de esta temática y en alguna de sus fases o etapas; en primer lugar, sobre todo, en lo que tiene que ver con una competencia nuclear (la reflexión sobre la propia práctica) que, por otra parte, tienen que estar presentes en todas las etapas de dicho desarrollo profesional y obviamente, en la fase referida a la formación continua.

6 Echeita, G. y Fernández-Blázquez, M.L. (2021). Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales. OEI: Santiago de Chile. Pp. 114-117. Disponible en este [enlace](#).

En efecto, la investigación realizada por la psicología cognitiva en estas últimas décadas (Pozo, 2017), ha mostrado de modo convincente que esa supuesta supremacía de lo teórico sobre lo práctico, de lo explícito o formal sobre lo implícito o intuitivo, aunque pudiera ser deseable, está muy alejada del funcionamiento cognitivo habitual, natural, de la mente humana, donde más bien tiende a suceder lo contrario:

Los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas

Es decir, suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo, por lo que no resulta nada fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formales contrarios. Como señala el profesor Pozo (2003), *“actuar de acuerdo con nuestras ideas, en lugar de acabar pensando según nuestras acciones”*, es más una conquista cognitiva y cultural, un logro del aprendizaje y la instrucción, que el modo natural de funcionar de la mente humana. Por lo tanto, no podemos darlo por supuesto, sino que es preciso diseñar deliberada o intencionalmente escenarios y situaciones sociales que lo favorezcan. Esta es una premisa importante en la concepción sobre la formación que se asume en este documento y que tiene un fuerte apoyo empírico (Pozo, Loo y Martín, 2016).

Por ejemplo, para progresar en los modos de responder con equidad a la diversidad del alumnado, conforme a los valores y los principios de una educación más inclusiva presentados anteriormente, no bastará con apelar a la ética en la que dicha concepción descansa, o resaltar que es un derecho formal, ni tampoco con presentar una nueva perspectiva al respeto (como acabamos de hacer), ni con proporcionar recursos o pautas de acción que pueden ser eficaces a tal efecto, como podría ser este mismo Termómetro.

Lo fundamental será ayudar a modificar las creencias implícitas profundamente arraigadas que tenemos sobre esta cuestión (las que se articulan en lo que algunos han llamado la perspectiva médica, esencialista o individual sobre la diversidad, Echeita, y Fernández, 2017), mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas y hacer algo así como reescribirlas en marcos referenciales más potentes; en este caso el marco o perspectiva de la educación inclusiva como una cuestión de derechos humanos. Pero no se trata solamente de hacer un ejercicio intelectual. Tras ello o, mejor dicho, en consonancia con ello habrá que buscar la manera de apoyar la implementación de prácticas coherentes con el enfoque inclusivo, como pudieran ser, por ejemplo, las propias del Diseño Universal para el Aprendizaje o las de la Enseñanza Multinivel. (ver al respecto los documentos de Plena Inclusión citados anteriormente).

A la vista de lo mencionado, podemos empezar por decir que una de las primeras tareas de los formadores y formadoras (o quienes colaborativamente quieren mejorar su formación) es la de ser muy conscientes de la importancia de las concepciones - implícitas y explícitas -, como guía de su práctica y de la necesidad de partir de ellas, sin perder de vista el hecho de que tales concepciones son, por lo general, extremadamente resistentes al cambio, lo que debe prevenirnos contra la frustración de esperar cambios rápidos pero también contra la desesperanza de que nada pueda hacerse

Y cuando más difícil es la tarea (¡y desarrollar una educación inclusiva es muy complejo!), más importante es la reflexión continuada y sostenida. Por todo ello, parece oportuno revisar con algo más de detalle este modelo del docente como un profesional reflexivo (Perrenoud, 2007).

El y la docente como profesionales reflexivos

Desde el punto de vista de cómo se ha conceptualizado tradicionalmente la formación del profesorado (y otros profesionales), el modelo seguido mayoritariamente es el que Schön (1992) ha denominado de la racionalidad técnica y cuyos argumentos básicos, de forma sintética, vendrían a ser los siguientes:

- 1 La enseñanza (al igual que otras profesiones) es considerada una ocupación cuya práctica está basada en el conocimiento que se deriva de la investigación científica.
- 2 Los problemas a los que se enfrentan los prácticos se consideran mayoritariamente como problemas instrumentales;
 - a) bien definidos, esto es, se identifica con claridad cuál es el problema,
 - b) generalizables, esto es, se puede resolver el problema con la aplicación de alguna de las reglas guardadas en el almacén del conocimiento profesional, y
 - c) neutros (aparentemente); esto es, no sujetos a conflictos, o a valoraciones éticas contrapuestas.
- 3 La competencia profesional se define, entonces, en términos de una aplicación rigurosa del conocimiento teórico a los problemas instrumentales de la práctica.

Una de las aportaciones de Schön y otros al análisis sobre los modelos de formación del profesorado es hacernos reconsiderar las características de los problemas relevantes a los que se enfrentan las y los docentes en su desempeño profesional. En este sentido, tales problemas difícilmente pueden ser catalogados como claros, generalizables o neutros como muchos parecen creer. Más bien la experiencia nos dice que las características básicas de aquellos son más bien las opuestas.

En efecto, resulta que la dificultad más grande con la que el profesorado se encuentra en los casos del alumnado que para ellos resultan más desafiantes o a los que les resulta difícil llegar (como sin duda suele ser la mayoría del alumnado considerado con necesidades específicas de apoyo educativo, según la nomenclatura de la LOMLOE), reside en definir propiamente dicho ¿cuál es el problema? Esto es a lo que se enfrenta diariamente el profesorado, no es a problemas bien estructurados u organizados, sino más bien a situaciones poco definidas, desordenadas e imprevistas que, en numerosas ocasiones, no pueden ser abordadas desde las competencias que tienen. En este sentido Schön (1992) señala que el profesorado se encuentra con zonas indeterminadas de la práctica, es decir, aspectos de la práctica para las que el profesorado, desde los conocimientos que tiene disponibles, no puede responder y requiere de búsqueda y localización de nuevas maneras de hacer. Una de las primeras tareas en este proceso de mejora de la práctica es tomar conciencia de esas zonas y construir (o deconstruir según el caso) el problema. Pero, más complejo aún, como bien señala Schön (1992 p.18.): “el problema de la definición del problema no pertenece a la categoría de los problemas bien definidos”. En sí mismo ser capaces de identificar el propio problema es todo un reto que, entre otras cuestiones, requiere de altas dosis de reflexión tanto individual como colectiva. Además, por otro lado, la propia definición del problema supone la creación de un escenario de actuación concreto frente a otros posibles y, por tanto, están cargados de valores. Por ejemplo, los problemas relacionados con la convivencia escolar se pueden definir o construir desde un modelo retributivo o punitivo (las conductas contrarias a la convivencia se resuelven con la aplicación de castigos o retirando premios), o bien mediante un modelo restaurativo, que prima las tareas para comprender las conductas y conflictos inherentes a la convivencia y restaurar las consecuencias en todas las personas, directa o indirectamente implicadas⁷.

⁷ Para un buen análisis de este aspecto puede consultarse el trabajo de Juan de Vicente Abad (2021) y los videos que tiene sobre esta temática: [Enlace](#).

Otro ejemplo. Los problemas de aprendizaje de algunos alumnos y alumnas pueden ser construidos como causados, fundamentalmente, por sus déficits o limitaciones personales (recuerden la llamada perspectiva médica) o causados por un mal ajuste de la ayuda pedagógica que el profesorado le está dando (perspectiva inclusiva), ajuste que puede mejorarse con cambios en la presentación de los contenidos, en la organización de tiempos y recursos para apoyarlo o en la forma de motivación para que movilice su agencia como aprendiz.

Una segunda característica fundamental de la mayoría de las situaciones problemáticas a las que nos enfrentamos cotidianamente los y las profesionales de la educación es que éstas son situaciones de conflicto de valores. Tan importante, entonces, es la tarea de reconciliar, integrar o elegir entre las valoraciones opuestas de una situación, a fin de formular/reconstruir un problema coherente que valga la pena resolver, como la de poseer conocimientos técnicos relevantes y apropiados para cada situación en cuestión. En este sentido bien podría decirse, además, que la naturaleza intrínseca de una educación más inclusiva es su carácter dilemático. Ello es así, porque al tener un conjunto diverso de aprendices en el aula, lo que puede ser beneficioso para algunos de ellos y ellas (un ritmo de trabajo más pausado, un ajuste en el grado de aprendizaje esperado o más apoyos visuales) no tiene por qué ser necesariamente beneficioso para otros que, por el contrario, podrían beneficiarse, por ejemplo, de un ritmo más acelerado de aprendizaje (estamos pensando, por ejemplo, en el alumnado con altas capacidades intelectuales). Lo importante y justo ante tales conflictos de valor o dilemas, es que se resuelvan con compromisos equitativos para todos y no beneficiando solamente a la mayoría o a algunos en particular, sean estos y estas los que sean.

Y lo que resulta cada vez más evidente es que la mayoría de las situaciones problemáticas aparecen como un caso único, que no pueden ser resueltas con la aplicación de la respuesta que parece haber sido útil en otro caso similar. Decir que cada alumno y alumna es distinto, y que cada situación escolar es diferente, es tan obvio como casi ignorado en la práctica, donde con suma frecuencia se generalizan intervenciones educativas estandarizadas.

Enfrentarse a problemas inciertos, singulares y sujetos a conflictos de valores, es la tarea habitual de buena parte de los y las profesionales de la enseñanza, una actividad que sobrepasa, en todos los casos, la capacidad de estos individualmente considerados y acrecentada a medida que aumenta la diversidad de estudiantes en las aulas. Por todo ello tales situaciones problemáticas sólo pueden resolverse eficazmente desde configuraciones organizativas que promuevan la colaboración, el ajuste mutuo y la responsabilidad compartida entre profesionales con distintas perspectivas y conocimientos, guiados, eso sí, por principios, valores y metas inclusivas compartidas.

Reflexionar... ¿para qué?

Cuando los profesores y profesoras conseguimos asentar lo que Perrenoud (2007) ha llamado una “postura reflexiva”, esto es, cuando analizamos y reflexionamos de forma regular sobre nuestras prácticas de enseñanza y evaluación (es decir no sólo de forma puntual), esta postura reflexiva sirve para hacernos mejores docentes en la medida que aprendemos a:

Regularlas mejor, porque nos hacemos preguntas del tipo: ¿funciona, está bien establecida la secuencia de pasos que componen esta acción?

Entender con mayor profundidad su sentido, las razones o los motivos que la sostienen, porque nos hacemos preguntas del tipo: ¿por qué hago tal o cual acción?

Comprender los éxitos y los fracasos que se derivan de ella (¡y no olvidemos que muchos estudiantes fracasan en parte, sin duda, por algo o mucho de nuestra acción educativa hacia ellos y ellas!). Ello es así porque nos hacemos preguntas del tipo: ¿Qué ha sido útil; que no ha funcionado? ¿Qué he hecho y qué he dejado de hacer que hubiera sido necesario?

Conocernos mejor como docentes, para desarrollar un hábito que me ayudará a enfrentarme mejor a la complejidad y a los dilemas asociados a la respuesta a la diversidad del alumnado, porque nos hacemos preguntas del tipo: ¿Qué he aprendido de esta práctica? ¿Qué no debería hacer en el futuro?

Comunicarme mejor con otros y otras colegas en el contexto del trabajo conjunto o colaborativo que pueda realizar con ellos, porque nos hacemos preguntas del tipo: ¿Lo que he querido decir es...?

Muchos profesores y profesoras alardean de sus años de experiencia docente, pero si esta no va acompañada de reflexión en y sobre la práctica, es más que probable que no sea una experiencia de calidad que merezca ser compartida.

Esta postura reflexiva no se da de forma natural o espontánea y no es constante a lo largo de toda la carrera docente. Necesita de unas condiciones escolares que la faciliten (tiempos, espacios, coordinación, liderazgo) y que al mismo tiempo la motiven y por supuesto, consume un tiempo que las direcciones de los centros deben facilitar.

La reflexión cuestiona con frecuencia los derechos adquiridos y las rutinas escolares y problematiza las decisiones y acciones que se vienen tomando de toda la vida al explicitar y buscar la coherencia entre lo que decimos (discurso) y lo que realmente hacemos (prácticas). Reforzar esta postura reflexiva en el conjunto de un equipo educativo es un compromiso de gran transcendencia que requiere valor y coraje por parte de sus miembros. Estos habrán de encontrar la manera de cuidar este proceso de aprendizaje, creando un clima de confianza donde los riesgos asociados a los cambios que puedan derivarse de la reflexión conjunta para ser más inclusivos no se perciban como amenazas para la seguridad o integridad profesional.

Reflexionar para cambiar las prácticas

Es en este marco -definido por las características de los problemas relevantes de la práctica docente y por las destrezas profesionales necesarias para un desempeño profesional eficaz-, en el que Schön propone repensar la organización de la formación desde el modelo que él denomina de la racionalidad reflexiva.

En este modelo, el arte profesional (pues los modelos de formación se deberían parecer mucho más al de los artistas que al de los técnicos), se desarrolla básicamente a través de un proceso continuo de reflexión en y sobre la acción⁸, consistente en un proceso de clarificación de los presupuestos implícitos de sus acciones, o de las problemáticas a las que se enfrenta, y que permite al artista (al profesorado), redefinir su problema constantemente en términos de los medios y fines puestos para su conceptualización.

El proceso no tiene por qué empezar desde la reflexión. Los cambios en la práctica, buscados o no por los docentes, pueden ser el inicio del bucle, siempre que se tome conciencia de ellos y esto suponga una actitud perspectivista en la que se tienen en cuenta otras posibles explicaciones del fenómeno.

⁸ Traigan a su mente la imagen de cualquier artista que trabaja sobre bocetos de su obra (de cualquier tipo) y que retoca y recrea constantemente, separándose de vez en cuando (física o simbólicamente) para verlos o sentirlos con perspectiva y volver luego sobre ellos, quien sabe si para deshacer por completo su obra inicial o para continuar mejorándola.

En todo caso, la experiencia nos dice que muchos y muchas docentes, al igual que otros profesionales, tenderán a no cuestionar lo que piensan, a cerrar rápidamente los problemas que se les planteen y/o a reflexionar de la forma más simple. Tengan muy presente que el Termómetro, va a sacar a la luz múltiples problemas que aspiramos a que se mejoren, de ahí la necesidad de incidir sobre estos procesos que estamos englobando bajo el paraguas de modelos y acciones para la formación docente que ha de servir para dar respuesta a tales problemas.

En este contexto formativo una actitud perspectivista -en la que se tienen en cuenta otras posibles explicaciones de un problema-, con la sorpresa que ello puede conllevar-, puede suponer una palanca importante para el cambio, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede suministrar la motivación necesaria para hacer el esfuerzo que supone el cuestionamiento y la reflexión.

Por tanto, en las actividades formativas hay que tratar de provocar enfrentamientos controlados, introducir algo así como cortocircuitos o conflictos en los procesos de pensamiento habituales: acostumbrarnos a decir (o a preguntar); ¿qué pienso?; ¿por qué?; o a pensar, ¿si mi idea fuera equivocada, cómo lo sabría?

Pero ahora es el momento de volver a recordar que las representaciones implícitas se aprenden por la participación en contextos de práctica. Si queremos ayudar a modificar las representaciones existentes para que sean más acordes con los presupuestos de la educación inclusiva, entonces es necesario cambiar las prácticas que ahora sostienen las viejas formas de pensar. Esta es una idea muy importante que no nos cansaremos en repetir:

En las escuelas el cambio que buscamos hacia una educación más inclusiva no vendrá de los buenos discursos y presentaciones teóricas, sino de la **implementación y sostenibilidad** de las prácticas que configuran lo que algunos han llamado una **pedagogía inclusiva**.

(Echeita, Sandoval y Simón, 2016).

En este documento y junto al Termómetro propiamente dicho, hemos referenciado diversos recursos y guías para una pedagogía inclusiva, muchos de los cuales tienen el valor de mostrarnos algunas de esas prácticas innovadoras en las que subyacen las representaciones inclusivas que estamos persiguiendo. Evidentemente no se trata de copiarlas o replicarlas sino de reflexionar, de forma individual o colectiva, sobre los supuestos que las sustentan, al igual que la mera reflexión sobre los mismos se quedará en nada si llegado el momento de pasar “del dicho al hecho”, no se consiguen romper las inercias que impiden llevarlas a la acción en el propio contexto, con los ajustes que, obviamente, sean necesarios.



Apoyos y retos en la reflexión: los otros, el contexto, las emociones y las resistencias al cambio.

En esta visión de la formación docente un asunto muy importante tiene que ver con el papel de los otros en ella. Desde el punto de vista de los procesos de construcción de nuestras representaciones o ideas, el cambio viene favorecido en la medida en la que los otros nos ayudan a cuestionar nuestras teorías implícitas y nos ofrecen otras posibles maneras de representarnos la misma realidad, que finalmente reconstruye el propio sujeto. Por tanto, es fundamental facilitar actividades de formación grupales en las que poder interactuar con otros y otras en el proceso de reflexión y reconstrucción de las propias concepciones.

Ahora bien, la mera presencia de los otros no asegura sin embargo un proceso de reflexión que suponga una verdadera resignificación o reconstrucción de las ideas previas. Si en el grupo los participantes no suscitan diferentes puntos de vista, las representaciones iniciales (no inclusivas) pueden no sólo no modificarse sino reforzarse al ser apoyadas por muchas personas. El perspectivismo es pues una condición necesaria, aunque no suficiente, en estos procesos formativos. La discrepancia, en este sentido, debe ser bienvenida y tomada como una oportunidad para repensar las propias concepciones. Esto no quiere decir, ni mucho menos, que el otro siempre tiene la razón y yo no. Esta discrepancia es también una oportunidad para testar la fortaleza de nuestras concepciones/prácticas y por ahí, ayudar a otros y otras a repensar las suyas. Es posible que, en algún punto intermedio esté lo más acertado.

Por otra parte, los conocidos efectos de la persuasión en la interacción en grupos puede también ser un riesgo para este proceso de cambio; los miembros con más influencia pueden acabar imponiendo sus concepciones o puntos de vista. Todo ello apunta a que es importante que en los espacios de reflexión compartida se cuente con una persona más experta, con personas que algunos y algunas especialistas en la materia llaman “amigos críticos” (Escudero, 2009), y que puedan aportar, por una parte, concepciones alternativas y, por otra, guiar las dinámicas de los grupos para que no estén influidas por roles negativos y, en nuestro caso, por miradas poco inclusivas. Y aun así no siempre se consigue el objetivo perseguido, porque los problemas, como hemos apuntado, son complejos, dilemáticos y resistentes al cambio.

Es importante insistir en que este tipo de acciones de reflexión grupal pueden crear espacios y estimular el diálogo, pero, en sí mismos, no son mecanismos directos que sirvan para el desarrollo de prácticas más inclusivas. El espacio que se crea puede llenarse de acuerdo con unos planes contradictorios. Así, unas convicciones profundas arraigadas, por ejemplo, en el modelo médico respecto a cómo responder al alumnado más difícil de llegar - lamentablemente muy presente en los centros escolares de todas las etapas educativas-, pueden impedir la experimentación necesaria para fomentar el desarrollo de políticas o prácticas más inclusivas.


Si los otros son importantes en cualquier proceso de cambio, en el de los y las docentes lo son mucho más ya que su trabajo es esencialmente social. La tarea docente no se concibe ya como una actividad solitaria sino en equipo. Por tanto, no se trata tan sólo de que los otros sean un instrumento de cambio sino de que hay que cambiar con los otros.

La tarea docente no se concibe ya como una actividad solitaria sino **en equipo**. Por tanto, no se trata tan sólo de que los otros sean un instrumento de cambio sino de que **hay que cambiar** con los otros.

Por otra parte, hay que recordar que la mediación social no sólo se ejerce mediante los otros sociales, sino también a través de herramientas culturales que ayudan a la explicitación, porque facilitan la toma de conciencia. La escritura de un diario de clase (Zabalza, 2005), las conocidas como “*lecciones de estudio*” (Pérez Gómez y Soto, 2021; REHARE, 2021), o la simulación, son algunos recursos al servicio de la explicitación de las representaciones y facilitadores de la reflexión individual y grupal.

Concebir los procesos cognitivos de forma situada supone ser consciente de la importancia que el contexto, por un lado, y el dominio específico por otro, tienen en la construcción y activación de las representaciones. Los datos de las investigaciones recientes apuntan en la dirección de que los sujetos no activamos necesariamente las mismas teorías o representaciones en diferentes dominios. En los programas de formación esto debe traducirse en varias directrices.

Por una parte, hay que ayudar a las y los docentes a que comprendan las dificultades de la generalización. Y no es intuitivo creer esto. El conocimiento cotidiano lleva más bien a pensar en que las capacidades cognitivas son de carácter general. El profesor o la profesora, en tanto que aprendices permanentes de su profesión, deben saber que un cambio en su manera de entender y de actuar sobre una parcela de la realidad educativa no supone necesariamente que ello se generalice a otras decisiones.



Los docentes, en tanto que aprendices permanentes de su profesión, deben saber que **un cambio en su manera de entender y de actuar** sobre una parcela de la realidad educativa no supone necesariamente que ello se generalice a otras decisiones

Debemos recordar ahora que la naturaleza encarnada de las teorías implícitas supone, a efectos de los procesos de reflexión compartida, intentar superar la simplista visión del dualismo entre cognición y emoción. Toda representación, y más las construidas por aprendizaje implícito, tienen como ingrediente fundamental las emociones que el acceso a la realidad suscita. Es artificial y por tanto ineficaz ayudar a reconstruir las teorías implícitas intentando dejar al margen las emociones, intentándolo hacer desde un racionalismo ingenuo. Si queremos que las y los docentes tomen conciencia de que pueden estar atribuyendo una competencia baja a un alumno o alumna, sin datos que lo avalen, debemos tener en cuenta que es muy probable que en ese juicio de valor (o prejuicio) pueda estar influyendo, entre otras cosas, su aspecto físico, (di)Capacidad, color de piel o procedencia. Este elemento emocional tendrá de hecho importancia en la comprensión del problema por parte del docente y en su práctica. No tenerlo en cuenta pondrá en riesgo el éxito de los procesos de formación.

Por otra parte, reestructurar teorías implícitas tiene, sin duda, un importante coste emocional para los profesores y profesoras. Es más fácil adoptar una perspectiva individualista respecto a las dificultades de aprendizaje de las y los estudiantes, que una perspectiva interaccionista, inclusiva. Poner en duda las propias ideas y las prácticas de uno mismo genera niveles de incertidumbre, ansiedad y duda que hay que aprender a conocer, controlar y canalizar positivamente. Si se consigue, esa incertidumbre puede ser un elemento dinamizador de primer orden. Si no se consigue, puede ser paralizante y generadora de una actitud fuertemente conservadora.

Quienes asuman el rol de facilitadores o facilitadoras en el uso reflexivo y para la mejora de las evidencias generadas con el Termómetro deben tener esto muy en cuenta. Deben ayudar a sus compañeros y compañeras a que sean conscientes de estas emociones y deben ser conscientes ellos y ellas mismos de que en muchos momentos del proceso las respuestas de sus colegas (como la suya propia), se explicarán en parte, por la resistencia emocional al cambio (Aguado, 2014).

Pero la resistencia al cambio - uno de cuyos frentes puede ser precisamente la resistencia emocional al cambio -, solo puede vencerse con el desarrollo de una compleja y sostenida política de apoyo, colaboración y ayuda al profesorado desde distintos puntos de vista; políticas y prácticas de apoyo que son, precisamente, una de las dimensiones centrales de este Termómetro y cuyo significado y alcance hemos analizado anteriormente.

El cambio en las concepciones implícitas requiere argumentos que justifiquen las decisiones. Y todo ello es un proceso muy costoso que exige tiempo, ¡mucho tiempo! Tiempo que tiene que estar planificado y disponible. La frenética actividad cotidiana de las y los docentes no suele dar mucho espacio a estos momentos de reflexión en equipo, a no ser que estén deliberadamente incluidos en la organización de los centros. Y, sin embargo, los y las profesionales expertos/as (dentro y fuera de la enseñanza; médicos/as, juristas, ingenieros/as...), revisan su práctica con regularidad, y la investigación ha puesto de manifiesto que la inversión en este tiempo para la reflexión individual y conjunta produce, a medio y largo plazo, un gran rédito en términos de mejora de la competencia profesional.

Una última reflexión general. No resulta difícil darse cuenta de que resulta complejo y costoso implementar propuestas de reflexión conjunta que reúnan todas las condiciones y principios que hemos planteado. Las que se incluye en esta sección no son una excepción a esta consideración, pero, al menos, intentan ser coherente con las más significativas e importantes. Actuar sin prisas, pero sin pausas, suele ser un criterio muy oportuno para guiar estos procesos.

Para poder avanzar en este proceso de reflexión, así como el en el resto de propuestas compartidas en la Parte I de este documento, recomendamos visualizar estos vídeos en los que **Gerardo Echeita** profundiza en algunas de las ideas anteriores:

[Educación inclusiva como derecho](#)

[Desmontando bulos sobre la educación inclusiva](#)

[¿La educación inclusiva es para todo el alumnado?](#)

[¿Es posible realmente la educación inclusiva?](#)

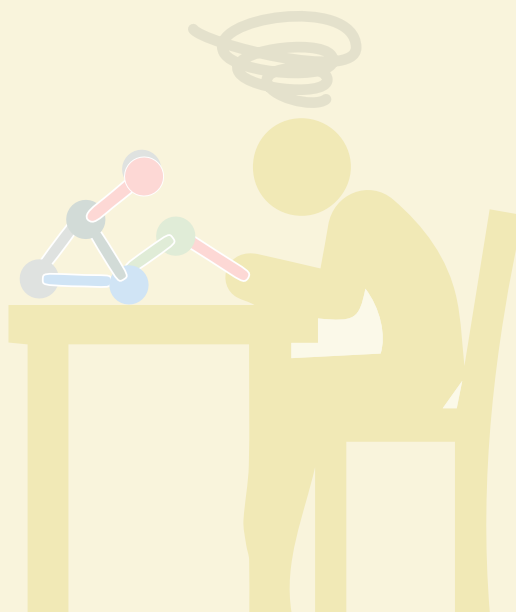
[Paradas del viaje hacia la educación inclusiva](#)

[¿Cuál es el papel de los equipos docentes en la transformación hacia la educación del futuro?](#)

[¿Cuál es el papel de los equipos de orientación?](#)

[¿Cómo podemos mantener una educación de calidad “hasta que” sea realmente inclusiva?](#)

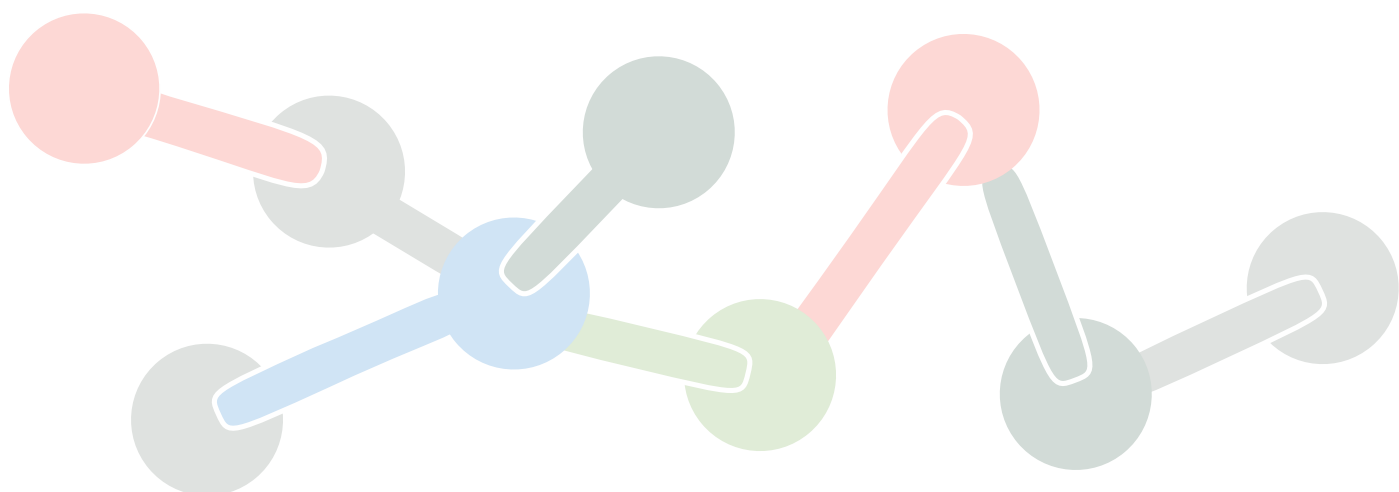
[¿Qué se está haciendo bien?](#)



Reflexionar a partir de evidencias

Siempre es oportuno y necesario reflexionar sobre principios, valores o ideas que de una u otra manera sostienen o influyen nuestro quehacer profesional. Pero la reflexión que ahora debemos movilizar es aquella que se vincula más directa y estrechamente con lo que realmente está ocurriendo en los centros escolares, sea en el plano de sus culturas, de sus políticas o de sus prácticas. Y debemos hacerlo sobre evidencias -si no objetivas, al menos, compartidas y obtenidas mediante procedimientos consensuados y en lo posible fiables-. Este es el gran valor potencial de este Termómetro y otras guías semejantes; proporcionarnos evidencias para que el debate y la reflexión conjunta no se hagan sobre ocurrencias u apariencias. En ocasiones hay hechos o sucesos en un centro que, puntualmente, pueden ser muy notables (problemas de convivencia, absentismo, deterioro de los niveles de aprendizaje, desenganche de algunos alumnos o alumnas, etc.) pero que pueden ser puntuales o debidos a circunstancias singulares que no reflejan la cotidianidad del centro o su devenir habitual. Aprender a recopilar evidencias que nos informen con objetividad de los hechos que nos preocupan, de su profundidad y de las circunstancias en las que se producen es un paso imprescindible para iniciar un proceso de mejora sostenible.

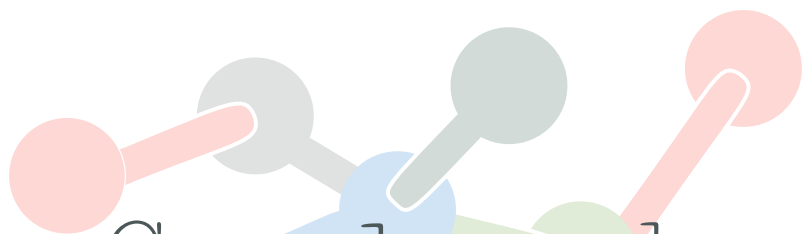
Este Termómetro ofrece a los equipos docentes un instrumento sencillo y funcional para facilitar sus procesos de reflexión conjunta, haciéndolo de manera ordenada pero sistémica (esto es, recordando que hay que explorar antes o después, culturas, políticas y prácticas). No es ninguna panacea para la inclusión, ni por sí solo servirá para nada. Pero en manos de equipos docentes comprometidos con la inclusión, puede ser un apoyo de indudable utilidad. Terminamos. Hasta aquí hemos intentado mostrar de forma sucinta y resumida, pero creemos que con rigor, algunos elementos nucleares de cómo concebimos el trabajo docente y la tarea de formación permanente de esos mismos docentes, apoyándonos para ello en el conocimiento disponible sobre el papel central que en ambas cuestiones tienen las concepciones o teorías implícitas que las personas desarrollamos sobre el mundo que nos rodea y, por lo tanto también, sobre la forma de educar con calidad y equidad a la diversidad del alumnado. Como resultado de esos análisis se dibuja el perfil de un y una profesional eminentemente reflexivo que se apoya y necesita a otros y otras colegas igualmente reflexivos para tratar de planificar, implementar y evaluar nuevas prácticas de una enseñanza y evaluación que, como resultados de ello, aspira a ser de calidad para y con todos y todas.



Parte II

Sentido, estructura y uso del termómetro





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

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

Entendemos que el progreso hacia una educación inclusiva es un proceso muy complejo y dilemático que, además en nuestro país, se contextualiza en un marco legal y administrativo que, sin entrar en más análisis crítico es, cuanto menos, poco favorecedor de las condiciones que serían deseables para ello (Echeita, 2021). En todo caso lo primero a tener presente es que la expectativa general que debe guiar este proceso no es la de que cada centro alcance lo máximo, sino la de ir progresando (*hoy algo más y mejor que ayer, pero menos que mañana*), a tenor de la realidad y las circunstancias y condiciones de cada centro.

Para **Plena Inclusión** este Termómetro y el Proyecto que lo hizo nacer se sustenta en el mismo deseo que el profesor Daniel Innerarity señalaba con precisión y belleza, recientemente:

“Aunque no podamos cambiar todo lo que quisiéramos, ni en la medida en que nos parece deseable, sí está en nuestras manos trabajar para que en el futuro suceda eso improbable que no está a nuestro alcance como sujetos aislados. Quién sabe si, al **describir un día la cadena causal de un cambio social**, ese acto aislado (como la inmolación de Mohamed Bouazizi, aquel joven tunecino que desató la primavera árabe o la denuncia de la actriz Ashley Judd contra el acoso sexual en Hollywood), pueda ser identificado como el que **desató la reacción** colectiva, el que fue imitado y terminó por formar una gran cascada.

Por eso **estamos obligados a hacer bien aquello que nos toca**. Como nunca sabemos del todo si nos quedaremos solos o seremos el comienzo de un cambio, hagamos bien lo que tenemos que hacer por si acaso alguien culmina lo que empezamos.”

(El País, 2/01/2018⁹)

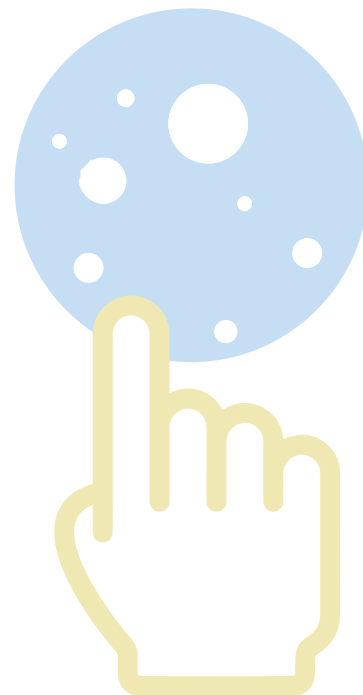
⁹ Deseo de año nuevo.

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

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

Pero no solo para Plena inclusión. Para todas las personas implicadas en el desarrollo de una educación más inclusiva esta es la premisa más importante a tener presente.

Dicho lo cual, y a la hora de valorar lo que pueden dar de sí estas reflexiones y el instrumento que hemos preparado, también conviene recordar ese dicho atribuido a Confucio de que “Cuando el sabio señala la luna, algunos solo se fijan en el dedo que señala”. Lo importante ahora (“la luna”) es comprender y compartir las razones por las que poner en marcha el proceso de transformación hacia culturas, políticas y prácticas inclusivas que se necesita para ser coherentes con los mandatos éticos y legales que tenemos al respecto, así como saber crear y cuidar las condiciones escolares de distinto tipo que permitirán iniciarlo y sostenerlo en el tiempo. Este Termómetro (“el dedo”) junto con su marco de referencia sobre la educación inclusiva y sus ayudas para la formación permanente es uno, entre múltiples instrumentos (algunos de ellos, sin duda alguna, más completos y valiosos), que pueden ayudar en la tarea de empezar a precisar dónde están los ámbitos de mejora e innovación escolar en los que ha de incidirse. Pero hasta la fecha ningún instrumento, ninguna palanca ha movido el mundo por sí sola, sin el convencimiento y el esfuerzo de las personas comprometidas en hacerlo efectivo. Cuidemos las razones y la forma de dosificar este esfuerzo colectivo y demos a la palanca el valor relativo que se merece.



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

Sería un sinsentido utilizar las mediciones generadas con este Termómetro tan particular para hacer comparaciones entre centros, del tipo; “yo tengo más o menos temperatura que tú en tal o cual aspecto”. Esta actitud competitiva/comparativa estaría en las antípodas de nuestra intención y que a todas luces sería contraproducente. En todo caso debemos reconocer que se trata de un Termómetro poco preciso, de forma que su uso y la valoración de su aplicación no pueden suplir, **en ningún caso**, un proceso sostenido y riguroso de indagación, búsqueda de evidencias y reflexión sobre los resultados de su uso y sobre lo que parezca necesario mejorar a tenor de ellos. También puede ser (y ojalá que lo pudiera ser), un primer paso para una exploración más detallada, precisa y completa de la que permite este sencillo Termómetro, algo que puede bien hacerse, por ejemplo, con ayuda de la Guía para la Educación Inclusiva¹⁰ de Booth y Ainscow (2015).

¹⁰ [Enlace](#).

Recordemos que un centro es verdaderamente inclusivo cuando está firme y constantemente comprometido con tratar de llevar los valores de la inclusión educativa a la acción. Esa es una historia interminable, lo que no significa que no tenga etapas intermedias y momentos de satisfacción y orgullo por lo que se vaya logrando.

Por otro lado, como venimos señalando, esta historia atañe no solo a los y las estudiantes considerados con necesidades educativas especiales, sino que implica a **TODO el alumnado**.

Por este motivo queremos resaltar que, aunque en algunas de las cuestiones sobre las que animamos a reflexionar mediante el Termómetro centraremos la mirada en el alumnado considerado con necesidades educativas especiales asociadas, por ejemplo, a discapacidades intelectuales o del desarrollo, el desarrollo de una educación inclusiva implica favorecer la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (UNESCO,2020).

Cuando el proceso de cumplimentación de la herramienta se realice desde un marco de colaboración entre centros de educación especial y centros ordinarios, cada una de las partes tendrá un **rol distinto**. De acuerdo con el sentido que tiene el derecho a una educación inclusiva, esta tiene que desarrollarse en el marco de los centros ordinarios. Son estos los que deben transformar de forma continuada sus políticas y prácticas, al tiempo que consolidan una cultura inclusiva. En este contexto, los centros de educación especial pueden (¡y deberían!) contribuir de múltiples maneras a reforzar la capacidad de los centros ordinarios para hacer frente a los desafíos y a la complejidad que supone dicha transformación ¡y bien que lo han sabido hacer en muchos casos, entre otros, nuestros vecinos portugueses (Alves, 2019)! Sin duda alguna, en el contexto de este proceso, los centros de educación especial también se verán abocados a una transformación de sus funciones y tareas tradicionales y, en esa misma medida, podrá decirse con todo rigor y sentido que contribuyen a una educación más inclusiva de su alumnado. Este es, por otra parte, el posicionamiento formal y público que **Plena inclusión** (2017), ha asumido bajo el lema “Por una educación inclusiva que no deje a nadie atrás”¹¹.



Si quieres profundizar acerca de experiencias de otros países en el proceso de transformación de sus sistemas educativos para ser más inclusivos, puedes consultar: Echeita, et al (2019).

El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos.

Editado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Lo dicho no es incompatible -sino lo contrario-, con el hecho de que, mientras tanto, los centros de educación especial también introduzcan, para sí mismos, cambios, y mejoras que contribuyan a desarrollar culturas escolares, planes, y prácticas que igualmente incidan en una mayor participación social y aprendizaje de su alumnado en competencias esenciales para su posterior inclusión en la vida social y comunitaria de su entorno. Pero es importante resaltar que este Termómetro no está diseñado para que los centros de educación especial se autoevalúen respecto al desarrollo de la educación inclusiva como centros individuales, sino en relación con centros ordinarios, en el marco de la colaboración propuesta por Plena Inclusión o llegado el caso, en el marco de iniciativas similares generadas desde otras instancias. No obstante, adaptando algunas de sus indicadores a la propia situación de los CEE, esta herramienta también puede ayudarles -y mucho- en su proceso de reflexión.

11. Puede consultarse el documento completo [aquí](#).



Estructura

*“Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer
como se puede mejorar la de mañana”
Freire, 2006*

El Termómetro está estructurado en dos secciones: **Sección I y Sección II** y un **apartado destinado a la reflexión** acerca de los resultados obtenidos y que se denomina **Evaluación estratégica**.

Cada una de estas secciones busca contribuir a que los centros obtengan evidencias sobre diferentes aspectos. El sentido y los objetivos de cada sección se identifican y detallan en las siguientes tablas:

Sección I

¿Qué busca?

Es específica para los centros participantes en el proyecto de Plena Inclusión que dio origen a este instrumento. Busca la reflexión a partir de cuatro aspectos sobre la colaboración que se establece entre las parejas de centros específicos y centros ordinarios participantes (parejas llamadas Tándem) o que quieran participar en el mismo. Cada uno de los indicadores está conformado por 8 preguntas. Los indicadores están formulados como afirmaciones y de ellos se pide señalar el grado de acuerdo o desacuerdo con una escala de cinco puntos.

Información y condiciones para el desarrollo

Tiene que ver con aspectos organizativos del proyecto.

Razones

Se relaciona con los motivos por los que los centros deciden involucrarse en este proyecto.

Sentido de la alianza

Está vinculado con qué se espera de la colaboración entre los centros con el Tándem.

Expectativas

Aporta información sobre lo esperado en el desarrollo del proyecto.

Sección II

¿Qué busca?

Busca contribuir a la reflexión colectiva sobre la situación de la propia comunidad educativa con respecto a algunos valores y dimensiones fundamentales en el desarrollo de la educación inclusiva. Tiene sentido y utilidad para quienes usen el Termómetro tanto en el marco del proyecto de Plena Inclusión como fuera de él.

Valores

Se relaciona con los valores compartidos en la comunidad educativa. Consta de 5 indicadores formulados a modo de pregunta y de ellos se pide señalar el grado de acuerdo o desacuerdo sobre una escala de cinco puntos.

Dimensiones

Permite a los centros educativos reflexionar sobre diversos aspectos fundamentales de la comunidad educativa relativos a:

- ▭ **Condiciones:** aspectos que facilitan sostener los procesos de transformación.
- ▭ **Presencia/accesibilidad:** busca contribuir a la reflexión acerca de la presencia del alumnado en los centros y en temas de accesibilidad y ayudas técnicas.
- ▭ **Participación:** se relaciona con las relaciones sociales que se viven en la comunidad educativa, el bienestar emocional y si escuchamos la voz del alumnado.
- ▭ **Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación:** tiene que ver con cómo se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, y sobre cómo se evalúa, así como sobre las expectativas al respecto.
- ▭ **Apoyos:** pretende contribuir a la reflexión sobre el conjunto de actuaciones posibles que es capaz de movilizar el centro para mejorar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Cada una de estas dimensiones consta de entre **6 y 11 indicadores** situados en una escala del 1 al 5. En cada caso y para minimizar en lo posible que se hagan interpretaciones muy dispares de su significado, se han señalado los términos de lo que cabría identificar como las posiciones extremas (1 y 5) de cada escala.

Evaluación estratégica

¿Qué busca?

Intenta contribuir al proceso de sistematización de la información obtenida y contribuir a la planificación de proceso de mejora. No se trata de evaluar para etiquetar o para clasificar a los centros, sino ayudar a que estos tomen conciencia de dónde están en el camino hacia una educación más inclusiva y para dar los pasos siguientes. Tiene sentido y utilidad para quienes usen el Termómetro tanto en el marco del proyecto de Plena Inclusión como fuera de él.

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

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

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



En este espacio vas a encontrar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿quiénes cumplimentan el Termómetro?, ¿cómo puedo organizar el proceso de administración y toma de decisiones en mi centro educativo? y ¿cuál ha sido la experiencia de otros centros educativos con el uso del Termómetro?

¿Quiénes cumplimentan el Termómetro?

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

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

Cuando el Termómetro sea utilizado por los Tándems (agrupación de un centro específico y uno ordinario que trabajan en una línea de acción compartida) que participan en el proyecto de Plena inclusión Educación 2030: Red para la Educación Inclusiva, debería ser cumplimentado en cada uno de los centros educativos, tanto ordinarios como especiales, que deseen emprender procesos de autoevaluación sobre el desarrollo de la educación inclusiva. Como acabamos de señalar el Termómetro está pensado específicamente para centros ordinarios, pero también puede ser adaptado y empleado por centros de educación especial que deseen autoevaluarse con una mirada inclusiva.



Posibles modos de organizar el uso de la herramienta

Antes de comenzar con posibles modos de usar esta herramienta, vamos a compartir **5 ideas** que conviene tener presentes antes de comenzar:

1. Las guías como este Termómetro son una oportunidad para reflexionar y tomar decisiones desde los centros educativos, pero hay otros muchos modos de realizar este proceso.

El Termómetro, supone una de las muchas posibilidades que tienen los centros educativos para comenzar o continuar con la tarea de reflexionar acerca de la situación sobre su funcionamiento y organización con la intención de mejorar la respuesta educativa que ofrecen a su alumnado.

2. Las guías no nos dicen qué tenemos que hacer, y deben ser tomadas de modo flexible.

Las herramientas que buscan ayudar a la reflexión deben ser tomadas como guía, de modo flexible, y no como algo que nos dice qué tenemos que hacer, cuándo y cómo... De hecho, es más probable que suceda lo contrario: una vez cumplimentemos el Termómetro podremos encontrar algunos aspectos que en nuestro centro necesiten ser mejorados y sobre los que no nos diga nada al respecto. Nos surgirán dudas y tendremos que emprender procesos de búsqueda de soluciones tratando de hallar y consensuar o acordar con nuestra comunidad educativa qué podemos hacer.

3. Las guías pueden ser tomadas como una oportunidad de escuchar muchas voces en la comunidad educativa, así como para compartir y aunar perspectivas.

Cuantas más personas tengan la oportunidad de reflexionar a través del Termómetro, más probabilidades tendremos de, al menos, (1) aunar perspectivas para el análisis, (2) conocer la visión que tienen muchas personas sobre la situación del centro con respecto a la educación inclusiva y (3) acordar los pasos a seguir.

4. El Termómetro es una guía breve para reflexionar sobre la educación inclusiva.

Esta herramienta en particular es más breve que otras muchas con las que contamos, como por ejemplo el La Guía para la Educación inclusiva. Mejorando el aprendizaje y la participación en el centro escolar (Booth y Ainscow, 2015), pero puede suponer una oportunidad de realizar una primera reflexión sobre el modo en que se concreta el desarrollo de la educación inclusiva en vuestro centro educativo.

5. Cada comunidad educativa puede decidir cómo usar el Termómetro.

Os proponemos un posible modo de usar este Termómetro tan particular, pero cada comunidad educativa puede y debería decidir qué se ajusta más a sus necesidades. Puedes consultar las **experiencias de uso** para inspirarte sobre cómo otros centros educativos se han aproximado a ello.

Como ya hemos apuntado, esta herramienta puede usarse como parte del proyecto **Educación 2030: Red de escuelas inclusivas de Plena Inclusión**, y en este sentido se sugiere un formato de cumplimentación que requiere del trabajo conjunto de ambos centros educativos y que se detalla a continuación, pero también la pueden usar otros centros educativos que no formen parte del Proyecto de Plena Inclusión. A continuación, mostramos ambas opciones.

En el siguiente apartado, te mostramos una posible estructura de trabajo con este Termómetro, a modo de Fases, que puede serte de ayuda si formas parte del proyecto de Plena Inclusión.

Fases

Fase 1. Trabajo individual. Este trabajo implica que el profesorado implicado en el desarrollo del pilotaje de transformación cumplimente el Termómetro de forma individual. Se espera que, para ello, las personas implicadas cuenten aproximadamente con una semana para cumplimentarlo (en el plazo de una semana, aproximadamente tras la capacitación).

Fase 2. Trabajo grupal por parte del profesorado implicado en la puesta en marcha del pilotaje. Una vez cumplimentado el Termómetro de forma individual, se espera que, en equipo, se comparta el trabajo realizado individualmente y se cumplimente un solo Termómetro final que refleje la temperatura consensuada por el equipo. Este será el Termómetro que formará parte de la versión on-line (repetimos: un único Termómetro consensuado por centro educativo realizada posteriormente a la cumplimentación individual). Ello puede dar lugar a profundizar en algunas cuestiones y/o buscar más evidencias que permitan valorar con mayor precisión lo que ahora aparece como difuso o paradójico, en el sentido de que, por ejemplo, algunos podrían estar valorando la misma situación con valoraciones extremas (Se estima una reunión de una hora y media o dos).

Fase 3. Es seguramente la fase más importante. Se espera que el equipo promotor reflexione y dialogue franca y ordenadamente sobre las evidencias disponibles, esto es, tanto sobre la temperatura inclusiva obtenida, como sobre la evaluación estratégica realizada. El objetivo debe ser que, desde una visión enriquecida sobre la situación de los centros en materia de educación inclusiva, se diseñe de la mejor forma posible y con coherencia el “microproyecto de transformación” (que deberá implementarse según el cronograma del Programa). Es este el momento de compartir los resultados obtenidos con el centro o los centros con los que configuráis el tándem, a fin de conocer mejor la situación de unos y otros y contribuir a la creación de redes de apoyo en el proceso.

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

Si no formas parte del Proyecto, a continuación, te mostramos una posible estructura de trabajo con este Termómetro, también **estructurada a modo de Fases**. Esta propuesta de uso busca generar una estructura de trabajo que permita el diálogo, la reflexión y la toma de decisiones de forma consensuada entre el profesorado. Está pensada y desarrollada bajo el supuesto de que **hay una persona que asume el rol de facilitadora** o dinamizadora de las actividades previstas en cada fase y en cada parte. Este facilitador/a, puede ser alguien del propio centro, del equipo de orientación o en su caso, un amiga o amigo crítico que esté en condiciones de poder acompañar al centro en estas tareas.

Fase de autoevaluación

La propuesta supone que la estructura de actividad se repite una vez por cada una de las partes del Termómetro que deseen trabajarse. La recomendación es, al menos, realizar la actividad una vez con cada una de las Dimensiones propuestas (Condiciones/ Participación/ Aprendizaje/ Apoyos/ Presencia y accesibilidad).

Parte I: Trabajo en pequeño grupo.

Duración: aproximadamente 30 minutos

1. Divide al profesorado en subgrupos pequeños de entre 4 y 6 personas.
2. Entrega a cada grupo la Sección sobre la que vais a trabajar o, en su caso, la Dimensión concreta (Condiciones/ Participación/ Aprendizaje/ Apoyos/ Presencia y accesibilidad).
3. Ofrece a los grupos las siguientes instrucciones:
 - a) Se trata de cumplimentar el documento entregado de forma consensuada.
 - b) Es importante acompañar de evidencias cada puntuación, es decir, ejemplos concretos que muestren por qué se otorga esa puntuación.
 - c) Identificad el indicador de mayor puntuación.
 - d) Identificad el indicador de menor puntuación.

Parte II: Trabajo en gran grupo.

Duración: aproximadamente 30 minutos.

1. Cada grupo comparte el indicador que mayor y menor puntuación ha obtenido y se genera un diálogo entre los y las participantes. Preguntas para movilizar la reflexión: ¿hay algo que nos sorprenda especialmente?, ¿por qué? ¿Hay algo en lo que nos haya sido especialmente fácil o difícil ponernos de acuerdo?, ¿por qué?
2. Se anotan en un papel continuo los indicadores de todos los grupos separados por aquellos con mayor y menor puntuación y teniendo en cuenta la dimensión a la que pertenecen.

Fase de evaluación estratégica

Esta fase se realiza una vez se finaliza el proceso de autoevaluación. Sirve como complemento a las actividades que figuran en la parte Evaluación estratégica (pág. 74). Su diseño se apoya en los resultados que se han obtenido en las dinámicas anteriores, esto es, en los indicadores de mayor y menor puntuación obtenidos.

Parte I. Trabajo en pequeño grupo

Duración: aproximadamente 30 minutos.

1. Divide al grupo de profesorado en subgrupos pequeños (entre 4 y 6 personas).

2. Cada subgrupo debe tener en consideración los indicadores que han sido identificados con menor y con mayor puntuación y que se desprenden de la fase de administración. Teniendo en cuenta estos indicadores se trata de responder a:

- a) ¿De qué nos sentimos especialmente orgullosos y orgullosas en nuestro centro?, ¿por qué?
- b) Nuestro reto. ¿Qué NO queremos que continúe sucediendo en nuestro centro educativo?, ¿qué nos gustaría mejorar para ser más inclusivos/as?, ¿por qué?

Parte II. Puesta en común en gran grupo

Duración: aproximadamente 30 minutos.

1. Cada grupo comparte los aspectos que han identificado como especialmente valiosos y aquello que no querría que continuase sucediendo en su comunidad educativa.

Durante la misma sesión y en sesiones sucesivas, partiendo de los aspectos identificados a mejorar, se puede trabajar sobre la siguiente propuesta de a los efectos de preparar un **Plan de acción**.

Fase. Elaboración de un plan de acción para avanzar hacia una educación más inclusiva

Platelo, por ejemplo, como un reto. “**NO** queremos que continúe sucediendo en nuestro centro educativo lo siguiente...”, y para ello identificad aquello que **SI** os gustaría mejorar.

- Objetivos.
- Documento de centro en el que se incorporará la nueva práctica.
- Destinatarios/as. ¿En quién impacta directamente esta acción?, ¿en quién impacta indirectamente esta acción?
- Personas implicadas en su desarrollo. ¿Quiénes son las personas responsables de coordinar su puesta en acción?, ¿y de aplicarla?
- Recursos. ¿Qué necesitamos para ponerla en marcha? Por ejemplo: formación sobre alguna temática, asesoramiento, etc.
- Plan de acción. ¿Cómo organizamos la puesta en marcha?, ¿cómo garantizamos su sostenibilidad?
- Evaluación. ¿Cómo podríamos evaluar su impacto?

Una vez elaborado, no está de más revisar lo que se haya planificado con ayuda de una lista de verificación como la siguiente, basada en el trabajo de la guía elaborada por el Ministerio de Educación de Alberta (Canadá, 2013):

Lista de verificación

- Los objetivos planteados en la propuesta de acción son claros, compartidos por los diferentes miembros del equipo, realistas, operativos y medibles. Responden a aspectos relacionados con el desarrollo de la educación inclusiva.
- Se cuenta con los documentos de centro en los que debe materializarse la propuesta.
- Se han diseñado indicadores de evaluación de la actividad.

- Las tareas y responsabilidades han sido distribuidas entre todos los miembros del equipo educativo vinculados a la actuación concreta.
- Se conocen las funciones y roles de cada uno de los integrantes del equipo con relación a la actuación concreta (¿Quién hará qué, cuándo, dónde, cómo, con qué recursos, durante cuánto tiempo?).
- Se ha temporalizado y secuenciado la ejecución de la actuación para que sea sostenible en el tiempo.
- El liderazgo es asumido y respetado por los miembros del equipo.
- Hay acuerdo respecto a quiénes formarán parte del equipo de seguimiento de la ejecución -pueden ser todos o algunos miembros- y cuándo y cómo se hará.

Experiencias de uso del Termómetro en Centros Educativos

A continuación mostramos algunas de las reflexiones que comparten algunos centros educativos que en los últimos dos años han empleado el Termómetro como apoyo a la transformación.

Se trata de la experiencia de los siguientes centros educativos:

- Centro de Educación Especial Francisco Esteve en Paterna (Valencia).
- Centro de Educación Infantil y Primaria Clara Campoamor en Paterna (Valencia).
- Centro de Educación Especial Ángel Riviere (Zaragoza).

Para recoger de manera sintética algunas de sus reflexiones y valoraciones, elaboramos un pequeño cuestionario de preguntas abiertas. Retomamos algunas de esas preguntas y otras que estos centros han compartido para mostrar algunos de los aspectos fundamentales relacionados con el uso del Termómetro.



Puedes conocer de primera mano la experiencia con el Termómetro y las acciones que están realizando estos centros educativos en este [enlace](#).

Acercándonos a la experiencia del CEE Francisco Esteve y del CEIP Clara Campoamor

¿Qué nos ha permitido?

- Tener espacios de hablar de aspectos hacia dónde vamos, dónde estamos yendo, qué queremos conseguir.
- Podemos señalar como reforzar lo que hacemos bien.
- Aporta evidencia sobre cuestiones que a veces pasan desapercibidas.
- Nos ha permitido unificar claramente una línea pedagógica.
- Dar valor a la voz del alumnado: tomar conciencia de la importancia de que la evaluación sea más colectiva.
- Conocer prácticas escolares en cubiertas de todo el alumnado con necesidades educativas especiales y necesidades educativas especiales
- Enriquecedor para el alumnado y también para el equipo educativo.

¿Qué elementos han sido fundamentales para la Administración y la toma de decisiones?

- El apoyo del equipo directivo.

Nos sentimos especialmente orgullosos y orgullosas de...

- Poder mantener el proyecto común en tándem.
- La mayor visibilidad al alumnado con discapacidad que posibilita este proyecto.
- Haber podido trabajar juntos aun estando en situación de pandemia.

Acercándonos a la experiencia del CEE Ágel Rivière con el uso del Termómetro

¿Qué nos ha permitido?

- Responder a la necesidad de querer hacer cosas de otra manera transformando nuestras funciones y nuestras maneras habituales.
- Estar de manera más cercana con colegios ordinarios y reflexionar sobre la configuración de ese nuevo rol como centro específico en el marco del desarrollo de la educación inclusiva.
- Nos ha ayudado a la autoevaluación propiamente dicha del centro para establecer prioridades sobre contenidos, objetivos, actividades e indicadores del proyecto a trabajar.
- Hemos encontrado las claves de la fundamentación para emprender los cambios: dar estructura a los cambios en torno al plan de innovación

¿Qué elementos han sido valiosos para nuestro proceso?

- Asumir y desarrollar la importancia y el cuidado del lenguaje: de un lenguaje básico como marco de referencia común.
- Aprender de y con otros centros. Ha resultado inspirador. El trabajo colaborativo ha sido desde el principio motivo e ideas y modelos para aprender.

¿Cuáles son algunos de nuestros aprendizajes?

- La dirección del centro y el equipo directivo debe estar involucrado: motivar, reconocer los progresos, entre otras cuestiones.
- Formalizar las acciones en los documentos de centro.
- Aumentar las expectativas sobre el nivel de competencias del docente y del alumnado.
- Fortalecer un clima relacional y emocional positivo: fomentar relaciones de autocuidado y cuidado hacia los demás, así como comunicación y empatía.

Para finalizar y antes de comenzar...

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

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

Antes de utilizar el instrumento os animamos a que visibilicéis el horizonte en el que nos situamos desde la experiencia de Alberta, una provincia de Canadá, y desde las reflexiones de Silvana Corso (directora de un centro educativo en Argentina)

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

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

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

A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo.

Va dominando la realidad, **humanizándola**, acrecentándola con algo que él mismo crea (...) es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad, ni de la cultura.

(Freire, 2015, p. 5)



Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: EOS

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

Alberta Ministry of Education (2013). *Indicators for inclusive education. Continuing the conversation...* 2013. Recuperado de [aquí](#).

Alves, I. (2019) International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal, *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 862-875, DOI: 10.1080/13603116.2019.1624846

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

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

Campoy, I. (2013). *La situación de los niños y niñas con discapacidad en España*. Cuadernos para el debate nº 2 UNICEF. Barcelona: Huygens Editorial. Recuperado de [aquí](#).

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

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

De Vicente Abad, J. (2021). *Convivencia Restaurativa*. Madrid: SM

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

Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, (35). [Enlace](#).

Echeita, G., Simón, C. Muñoz, Y, Martín, E, Palomo, R y Echeita, R. (2019). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. (Coords.). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). Recuperado de [aquí](#).

Echeita, G., Sandoval, M. y Simon, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En *IVº Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Salamanca: INICO. Recuperado de [aquí](#).

Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. Aula abierta, 46, 17-24. Recuperado de [aquí](#).

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

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

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

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2019). *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Mapping Specialist Provision Approaches in European Countries*. (S. Ebersold, M. Kyriazopoulou, A. Kefallinou and E. Rebollo Píriz, eds.). Odense, Denmark. Recuperado de [aquí](#).

Escudero, R. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim. Revista de Formación del Profesorado*. 4. Recuperado de [aquí](#).

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

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

Giné, C., Font, J. y Díez, A. (2020). *Los centros de educación especial, apoyo a la inclusión. Ámbitos de psicopedagogía y orientación*. 53(3). 34-48. DOI: [Enlace](#).

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

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Gómez Pérez, A.I y Soto, E. (2021). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Madrid: Morata

González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2),82-99

Jardí, A., Gil-Fraca, S., Fucho, M., Burillo, M. (2019). La importancia del rol del personal no docente de apoyo para un sistema educativo inclusivo. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 51, 85-94. [Enlace](#).

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

Murillo, J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. Recuperado de [aquí](#).

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI. Recuperado de [aquí](#).

Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó

Pozo, J. I. (2017). Aprender más allá del cuerpo: de las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 219-276.

Pozo, J.I., Loo, C. y Martín, E. (2016). El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo. En J. Manzi y R.M. Garcia (eds.). *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. 545-584). Santiago de Chile: PUC.

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

Puigdemívol, I., C., Petreñas, Siles, B., y Jardí, A. (Eds.) (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.

Puigdemívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez, G. y Petreñas, C. (2017). *When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia*. *Disability & Society*, 32(7), 1065–1084. DOI: 10.1080/09687599.2017.1331835

REHARE (2021). Reaching the 'hard to reach': *Inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue*. Erasmus+ EUProject. Recuperado de [aquí](#).

Sánchez-Gómez, V., López, M., Amor, A. M., & Verdugo, M. Ángel. (2020). Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin Discapacidad: *Revisión de Literatura*. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 327–349. [Enlace](#).

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

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

Simón, C. y Barrios, A. (2019). *Las familias en el corazón de la educación inclusiva*. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. Recuperado de [aquí](#).

Simón, C., Giné, C. & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. Recuperado de [aquí](#).

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

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

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

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

Tamarit, J. (2016). Los procesos de transformación en las instituciones educativas. En Varios Autores: XI y XII jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de [aquí](#).

Towell, D (s.f.). *Las estrategias de las asociaciones de familias para lograr un cambio transformador en la educación. Una visión general de las lecciones obtenidas de las experiencias nacionales*. Recuperado de [aquí](#).

UN (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de [aquí](#).

UN. CRPD (2016). General comment N°4 (2016). Article 24: *Right to inclusive education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. [Enlace](#).

UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Recuperado de [aquí](#).

Orien, T. (2016). Del reconocimiento legal al reconocimiento efectivo de la igual dignidad como un derecho de la persona con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un proceso que nos interpela. *Siglo Cero*, 47 (2), 43-62. Recuperado de [aquí](#).

Zabalza, A. (2005). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea



Parte **III**

Termómetro

Sección I





Datos Generales

Nombre del centro:

Titularidad del centro:

Número de alumnos:

Número de docentes:

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

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

Puntuación TOTAL de la dimensión:

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

Tus observaciones:



Razones

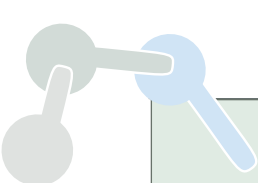
Señala para cada una de las afirmaciones tu grado de acuerdo en la casilla correspondiente

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

Puntuación TOTAL de la dimensión:

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

Tus observaciones:



Sentido de la alianza

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

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

Puntuación TOTAL de la dimensión:

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

Tus observaciones:



Expectativas

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

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

Puntuación TOTAL de la dimensión:

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

Tus observaciones:



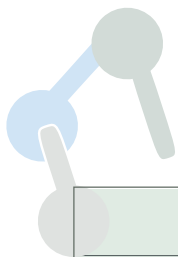
Anotaciones

A series of horizontal lines for writing notes, organized into two columns. The left column contains 18 lines, and the right column contains 18 lines.

Parte III

Termómetro
Sección II





Valores

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

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

Puntuación TOTAL de la dimensión:

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

Tus observaciones:

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

Condiciones

Una escuela inclusiva tiene que ser una escuela en movimiento, dispuesta a cambiar elementos de sus políticas o prácticas que pudieran ser barreras para el acceso al centro y actividades, para la participación o para el aprendizaje de algunos de sus alumnos y alumnas.

Las condiciones que se someten a consideración en este apartado permiten indagar en torno a características internas de la escuela vinculadas a factores facilitadores de los procesos de mejora e innovación escolar, entre otros.

Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración

1.	2.	3.	4.	5.
En este centro educativo, generalmente, el equipo de profesionales trabaja de forma muy individual y poco coordinada, con pocas oportunidades de pensar en lo que hace.				En este centro educativo, generalmente, el equipo de profesionales trabaja de forma colaborativa y coordinada, con bastantes oportunidades de pensar en lo que hace.
En las reuniones entre profesionales con frecuencia surgen conflictos o desacuerdos que las personas que coordinan no consiguen resolver o encauzar.				En las reuniones entre profesionales los conflictos o desacuerdos que surgen se encauzan o resuelven con el apoyo de las personas que coordinan la reunión.
Generalmente las propuestas de cambio o mejoras se improvisan e implementan de forma poco reflexiva.				Las propuestas de cambio o mejoras se implementan de forma reflexiva y planificada.
“Los papeles” relativos a planes y programas no guían significativamente las prácticas cotidianas para facilitar la inclusión.				Los planes escritos del centro son conocidos y usados por el equipo docente con frecuencia para valorar la coherencia entre lo que el centro dice que quiere conseguir y lo que está haciendo y consiguiendo en términos de inclusión.

Condiciones

Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración

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



Presencia / Accesibilidad

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

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

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

Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración

Presencia / Accesibilidad

1.	2.	3.	4.	5.
En ocasiones, el alumnado con necesidades educativas especiales no puede participar en actividades organizadas desde las diferentes asignaturas dentro o fuera del centro, por diferentes motivos, como cuestiones de accesibilidad.				Todo el alumnado puede participar en todas las actividades complementarias organizadas por el centro educativo desde las diferentes asignaturas: excursiones, visitas, etc.
Hay muchas cosas que mejorar en cuestiones de accesibilidad física y cognitiva del centro educativo.				La accesibilidad física y cognitiva del centro en general es apropiada.
Hay alumnos o alumnas que necesitan ayudas técnicas o sistemas complementarios de comunicación que no están disponiendo de ellas o si lo hacen es de forma muy inadecuada o escasa.				Tenemos recursos y conocimientos para que el alumnado que necesita ayudas técnicas o sistemas complementarios de comunicación pueda tenerlas disponibles
Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración				
TOTAL:				



Participación

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

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

Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración

1.	2.	3.	4.	5.
Durante el juego en el patio o en los momentos de descanso generalmente los estudiantes con necesidades educativas especiales están solos o juegan con otros estudiantes con necesidades educativas especiales.				Durante el juego en el patio o en los momentos de descanso, generalmente los estudiantes están con otros compañeros/as en grupos heterogéneos.
El centro no dispone de medidas para realizar actividades de patio dirigidas cuando hay riesgo de que algunos estudiantes estén en riesgo de exclusión o aislamiento.				El centro no dispone de medidas eficaces para realizar actividades de patio dirigidas cuando hay riesgo de que algunos estudiantes estén en riesgo de exclusión o aislamiento.
Las muestras de cuidado, cariño y respeto entre el alumnado, equipo docentes, personal de administración y servicios son infrecuentes o no existen.				Frecuentemente podemos ver muestras de cuidado, cariño y respeto entre el alumnado, equipo docentes, personal de administración y servicios.

Participación

Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración

1.	2.	3.	4.	5.
<p>Todos los estudiantes no disponen de vías en el centro para dar su opinión sobre temas de interés para ellos/ellas (aprendizaje accesibilidad, convivencia...) y para que esta sea tenida en cuenta.</p>				<p>Todos los estudiantes disponen y conocen las vías existentes en el centro para dar su opinión sobre temas de interés para ellos/ellas (aprendizaje accesibilidad, convivencia...) y para que esta sea tenida en cuenta.</p>
<p>Rara vez el alumnado con necesidades educativas especiales son delegados de su clase, participan en comisiones o en el consejo escolar o en otros ámbitos y espacios de representación de la comunidad educativa.</p>				<p>El alumnado con necesidades educativas especiales han sido o son delegado de su clase, participa en comisiones, en el consejo escolar o en otros ámbitos y espacios de representación de la comunidad educativa.</p>
<p>El centro no tiene un protocolo para detectar e intervenir en el caso de maltrato entre iguales.</p>				<p>El centro tiene un protocolo para detectar e intervenir en el caso de maltrato entre iguales.</p>
<p>Es frecuente que en los conflictos de convivencia entre el alumnado esté implicado el alumnado con necesidades educativas especiales.</p>				<p>Rara vez en los conflictos de convivencia entre el alumnado esté implicado el alumnado con necesidades educativas especiales.</p>
<p>Los docentes no conocemos mucho sobre el bienestar emocional del alumnado con necesidades educativas especiales.</p>				<p>Los docentes sabemos y nos preocupa el bienestar emocional del alumnado considerado con necesidades especiales.</p>
<p>Creemos que el alumnado con necesidades educativas especiales no participa fuera del horario escolar en las actividades de ocio, como los cumpleaños, con otros iguales sin necesidades educativas especiales.</p>				<p>Tenemos constancia de que el alumnado con necesidades educativas especiales participa fuera del horario escolar en las actividades de ocio, como los cumpleaños, con otros iguales sin necesidades educativas especiales.</p>

TOTAL:

Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación

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

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

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

Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración

Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación

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

Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración

TOTAL:

Apoyos

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

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

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

Espacio para anotaciones sobre evidencias que apoyen vuestra valoración

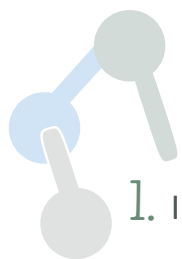
Apoyos

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

Parte III

Evaluación estratégica





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

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

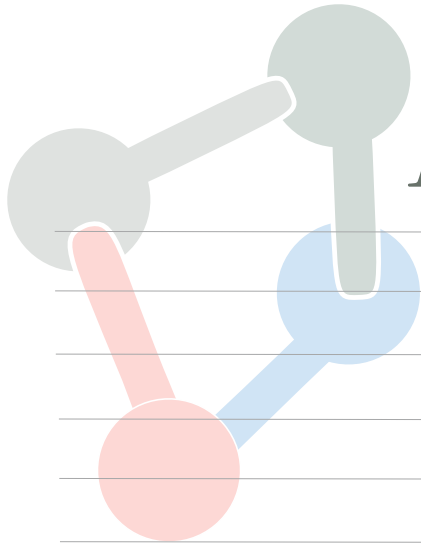
2. Ordena las dimensiones de mayor a menor teniendo en cuenta la puntuación obtenida.

3. Según las puntuaciones obtenidas, ¿cuál de las dimensiones necesita mejorarse con mayor urgencia?

4. Atendiendo a la situación de tu comunidad educativa, ¿en cuál de las dimensiones sería más sencillo/asequible/razonable realizar un proceso de transformación que sea sostenible en el tiempo?

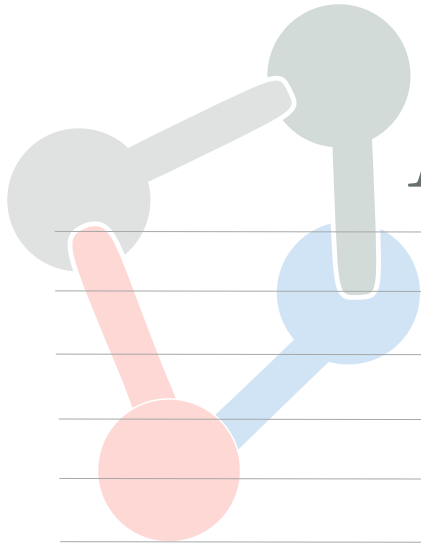
PARA NO OLVIDAR

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



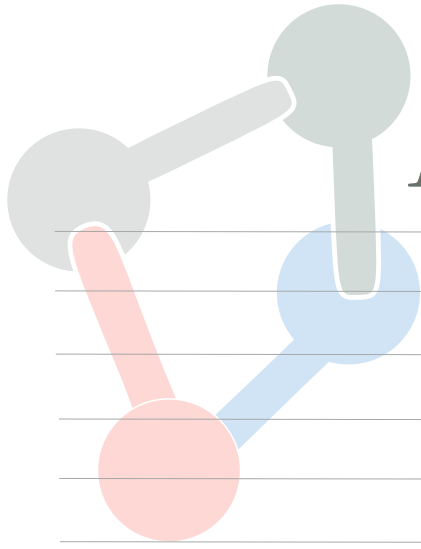
Anotaciones

Two columns of horizontal lines for writing notes.



Anotaciones

A series of horizontal lines for writing notes, spanning the width of the page below the header.



Anotaciones

A series of horizontal lines for writing notes, spanning the width of the page below the header.

