

Diplomado en Inclusión educativa

Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad



Módulo 2

Escuelas Inclusivas: gestión para el cambio y la mejora

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

F. Javier Murillo Torrecilla
Cynthia Duk Homad

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS



Ministerio
de Educación

F. Javier Murillo Torrecilla. Profesor Titular de Universidad en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Cc. de la Educación, Licenciado en Cc. Matemáticas y Licenciado en Cc. de la Educación.

Director del Posgrado en Educación (Doctorado en Educación, Máster en Calidad y Mejora de la Educación y Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación) de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinador del Grupo de Investigación “Cambio Escolar y Justicia Social”, de la UAM. Fue Coordinador General del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del Centro de Investigación y Documentación Educativa, (CIDE) Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Director/Editor de la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE); y co-director de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Ha trabajado como consultor experto en Investigación y Evaluación Educativas en diferentes países de América Latina -México, Panamá, Bolivia, Perú y Brasil-, y con distintas agencias internacionales -UNESCO, OCDE y Convenio Andrés Bello-.

Mas información en <http://web.uam.es/javier.murillo>

Cynthia Duk Homad. Profesora Especialista en Educación Especial por la Universidad de Chile, Licenciada en Educación y Magíster en Integración de Personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca, España. Es Directora y académica de la Escuela de Educación Diferencial y del Magíster en Educación Inclusiva que imparte la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile y editora de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que publica conjuntamente con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Ha dedicado su vida profesional a promover y apoyar los procesos de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales al sistema regular de educación. Por más de 10 años como consultora de OREALC/UNESCO ha prestado asistencia técnica a los ministerios de educación de numerosos países de la Región de América Latina y El Caribe, para el desarrollo de políticas, proyectos y programas de inclusión educativa. En el 2001 fue reconocida por ASHOKA por su capacidad de innovación y emprendimiento en el ámbito de la inclusión, integrando la Red Internacional de Emprendedores Sociales Ashoka. Formó parte de la Comisión de Expertos que elaboró el informe “Nueva visión y perspectiva de la Educación Especial en Chile”, documento que inspiró la nueva Política de Educación Especial promulgada por el MINEDUC en Julio de 2005 y en 2006 integró el Consejo Presidencial para la Calidad de la Educación en Chile. Es coautora del Modelo

de Investigación y Desarrollo. **INCLUSIVA** para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad y las NEE logrado de un Proyecto FONDEF

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

Introducción

Descriptor

El propósito de este módulo es el desarrollo de competencias para promover cambios hacia escuelas más inclusivas a través del desarrollo de culturas, políticas y prácticas que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, con énfasis

en aquellos colectivos que tradicionalmente han sido objeto de discriminación y han experimentado barreras para acceder y participar en el sistema educativo bajo condiciones de igualdad.

El módulo aporta orientaciones para gestionar cambios y procesos de mejora escolar a partir del análisis de las dimensiones que caracterizan a las escuelas inclusivas eficaces, así como del estudio de los procesos de cambio y mejora escolar.

A través del desarrollo de las actividades de las distintas unidades de este módulo, los participantes tendrán la oportunidad de llevar a cabo un proceso de revisión y análisis de las condiciones de sus escuelas, que les permita detectar necesidades de cambio y elaborar estrategias para avanzar hacia una escuela inclusiva.

Objetivos

Se espera que al concluir el módulo, los participantes sean capaces de:

- » Comprender y valorar la importancia de la escuela en su conjunto y sus elementos para conseguir una educación inclusiva que ofrezca respuestas educativas de calidad a la diversidad del alumnado.
- » Identificar los procesos y factores clave que contribuyen al desarrollo de escuelas más inclusivas y proponer estrategias para progresar en dicha dirección en sus contextos educativos.
- » Elaborar planes de mejora de los procesos de inclusión a nivel institucional con miras a incrementar las oportunidades de aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Unidades didácticas

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

Unidades Didácticas	
orga- cultura	Duración: 12 horas
para idades	Duración: 12 horas
io esco- s inclu-	Duración: 16 horas

ANOTACIONES

ANOTACIONES

Unidad 1. Escuelas inclusivas: organización, prácticas y cultura inclusiva

Introducción

Tal como se ha planteado en el primer Módulo de este curso, el alcance y perspectivas de la educación inclusiva se ha sustentado en la idea de que todos los niños/as y jóvenes tienen derecho a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades (OIE-UNESCO, 2008).

Es así que, en las últimas décadas, adquiere gran fuerza el movimiento de la inclusión cuyo principal propósito es hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa presentes en la mayoría de los sistemas educacionales del mundo, como también ocurre en los países Iberoamericanos. En efecto, está ampliamente documentado que América Latina se caracteriza por ser una de las regiones más inequitativas del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas (UNESCO, 2007). En este contexto, a pesar de la gran expansión en cobertura, la ampliación de la educación obligatoria y las reformas educativas y curriculares que han llevado a cabo la mayoría de los países, persisten en los sistemas educativos:

- » Altos niveles de desigualdad en las oportunidades educativas. Se mantienen mecanismos y prácticas de discriminación y exclusión que limitan el acceso y permanencia de los alumnos en su proceso escolar y afectan la convivencia, la integración y cohesión social.
- » Aplicación uniforme del currículo y prácticas homogeneizadoras que no consideran las diferencias sociales, culturales, étnicas y personales, en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.
- » Bajos resultados de aprendizaje, concentrándose en los sectores y grupos más vulnerables que son los que reciben una educación de menor calidad y una creciente competencia entre escuelas según resultados.

La pregunta que cabe en este escenario, es cómo podemos avanzar hacia una escuela más inclusiva que de cabida a todos los niños y al mismo tiempo reconozca la diversidad como un valor a tener en cuenta en el desarrollo y la concreción de los

os de enseñanza aprendizaje; una escuela que debe adaptarse a las diferenciales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales de los ntes, para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno, de forma dos progresen en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

a primera Unidad abordaremos la concepción de escuela inclusiva desde la ctiva de sus principios y fundamentos; los elementos que la caracterizan y idiciones que debemos generar para avanzar de manera sostenida en tal ón a nivel de la cultura escolar, la organización y las prácticas educativas.

Objetivos de la Unidad

alizar las condiciones que favorecen el desarrollo de escuelas inclusivas desde perspectiva de la cultura, la organización y gestión escolar y las prácticas educativas.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

- » Definir las características de una escuela inclusiva eficaz que consigue la plena participación y el desarrollo integral de sus estudiantes.
- » Identificar las barreras que dificultan los procesos de inclusión en las distintas dimensiones que caracterizan a las escuelas inclusivas y proponer estrategias para removerlas

Temas

Tema 1.1. Factores que condicionan los procesos de inclusión: cultura, políticas y prácticas educativas en el centro educativo.

Tema 1.2. Características de las escuelas inclusivas eficaces

Tema 1.3. Condiciones del sistema que facilitan el desarrollo de escuelas que respondan a la diversidad del alumnado

Tema 1.1. Factores que condicionan los procesos de inclusión: cultura, políticas y prácticas educativas en el centro educativo

Crear las condiciones para el desarrollo de escuelas para todos y con todos, que garanticen una educación de calidad con equidad, implica transformaciones en el conjunto del sistema educativo: en las políticas y normativas educativas, en la organización y funcionamiento de los centros escolares, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone una cultura educativa diferente. El problema, entonces, es necesario abordarlo desde una perspectiva sistémica, puesto que supone transformaciones en todos los niveles: sistema, escuela y aula.

Siguiendo a los autores Booth y Ainscow (1998) citados con anterioridad, definen la Inclusión Educativa como:

“El proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presen-

cia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”.

*esos que llevan a incrementar la participación y el
ntes, y reducir su exclusión del currículum común,
”.*

el Módulo I de este curso, que estas tres variables ue se influyen mutuamente están en el corazón de todas sus acciones deben estar orientadas a elevar acción y aprendizaje de los estudiantes, en especial sas o circunstancias se encuentran en mayor riesgo. escolarización de los alumnos en las escuelas regu- a la escuela y tiempo que participan de las clases aprendizaje alude al logro del mejor rendimiento que racterísticas de los estudiantes; y la participación unidades de participar en condiciones de igualdad

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES

ANOTACIONES

en las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela, de ser reconocido, de convivir y pertenecer a la comunidad escolar.

De manera complementaria, para la profesora A. Parrilla (2002) la educación inclusiva supone abordar dos procesos interrelacionados:

- » Incrementar la participación de todos los alumnos en la cultura, el currículo y la búsqueda permanente de modos de responder a la diversidad, de aprender a convivir con la diferencia como un factor positivo y estímulo para el aprendizaje.
- » Reducir toda forma de exclusión y discriminación lo cual implica identificar y remover las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, recopilar y evaluar información con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas de la comunidad educativa. Las barreras hacen referencia a los valores, actitudes, procesos, normas y prácticas que influyen negativamente, dificultando el acceso y progreso en el aprendizaje.

El papel central de la escuela en el proceso de cambio hacia la inclusión

Desde el enfoque que hemos venido desarrollando, concebimos la escuela como un sistema complejo, dinámico en permanente evolución y desarrollo y la inclusión como un proceso sin límites, que nunca está del todo acabado, lo cual obliga a

las comunidades educativas a revisar constantemente sus enfoques, actitudes y prácticas para alcanzar mayores niveles de inclusión y aprendizaje (Hineni, 2008) lo cual redundará en un desarrollo continuo del conjunto de la comunidad escolar.

Siguiendo la metáfora del Prof. Echeita y sus colegas del primer módulo, la total inclusión es una utopía que nos muestra el horizonte del viaje que hemos de recorrer para avanzar sin pausa y con las menores desviaciones posibles, hacia ese ideal.

En este sentido, si queremos avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas, es necesario impulsar y sostener procesos de reflexión y cambio orientados a mejorar la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad, tanto a nivel de la organización, de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la cultura escolar.

Los movimientos de eficacia y mejora escolar, coinciden en que la escuela es el centro del cambio para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos para que los objetivos de mejora tengan impacto, deben orientarse a todos los actores de la escuela e involucrar a todos sus actores: directivos, profesores, padres, personal (Murillo y Duk, 2010).

Este planteamiento es reforzado por la siguiente cita que reafirma este planteamiento: *“el profesorado es el elemento central del cambio, ya que para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores; así de simple y así de complejo”* Pero, para la mejora de la eficacia escolar, *“...las iniciativas individuales de cada profesor no son suficientes. Incluso si los profesores logran cambios importantes en sus aulas, con grandes efectos en el rendimiento de los estudiantes, no se puede considerar como procesos de mejora de la eficacia escolar. Aunque no hay duda de que los esfuerzos de algunos profesores, considerados de forma aislada, pueden aumentar el rendimiento de los estudiantes (criterio de eficacia), no se puede esperar que tengan un impacto duradero dentro educativo como organización (criterio de mejora). Sólo si ese profesor*

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

- Marketing
- Personalization
- Analytics

Save Accept All

entusiasta logra contagiar a todo el centro para que éste se ponga a andar como un todo, se logrará que los esfuerzos se mantengan en el tiempo” (Murillo, 2004).

Otro alcance que hacen los expertos y que deberíamos tener en consideración, es el hecho de que es más factible que la mejora se produzca y perdure en el tiempo, si las propuestas de cambio están directamente encaminadas a optimizar los resultados de participación y aprendizaje en un sentido amplio (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2001), por ejemplo:

- » aspirar a que los alumnos mejoren el rendimiento en matemáticas o que desarrollen una mayor capacidad de crítica o habilidades sociales,
- » en el caso de los docentes, que incorporen a su práctica un nuevo enfoque o estrategia pedagógica, como puede ser la educación intercultural, diseño universal de aprendizaje y,
- » para los padres, que incrementen su participación en determinado aspecto del proceso educativo de sus hijos.

Desde la mirada sistémica que hemos adoptado en este curso, es recomendable entonces, que los cambios y las mejoras que se propongan abarquen e impacten las tres dimensiones de la escuela inclusiva que han sido descritas en el Modulo I (pag. 38): la cultura escolar, las políticas y las prácticas. Razón por la cual le sugerimos volver a revisar dicho apartado en el módulo anterior.

Estas dimensiones íntimamente relacionadas, constituyen el núcleo del quehacer de la escuela. Por lo tanto, son las que orientan la reflexión y el análisis para las decisiones que debieran plantearse las instituciones escolares para avanzar hacia una mayor inclusión. En éstas áreas se estructura el Índice de Inclusión elaborado por Both y Ainscow (2000) el cual ha sido utilizado como guía de apoyo para el desarrollo de procesos de cambio hacia comunidades inclusivas en numerosos países de Iberoamérica. A su vez, el Índice de Inclusión sirvió de inspiración para el Modelo de evaluación INCLUSIVA. Más adelante se analizarán con un poco más de detalle. En el marco del modelo Inclusiva se definen las mencionadas áreas como dice a continuación (Hineni, 2008):

- » **Cultura Escolar Inclusiva:** Conjunto de valores, creencias, normas y actitudes que promueven el respeto y valoración de las diferencias y el desarrollo de fomentan la plena participación y el aprendizaje

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

Diversidad: Conjunto de estrategias, experiencias, que fomentan la participación y el máximo aprendizaje y desarrollo, favoreciendo la interacción y el enriquecimiento

Aprendizaje y la Colaboración: Organización, dirección de recursos humanos y materiales orientados al desarrollo del aprendizaje y participación. (Esta dimensión está asociada al Índice para la Inclusión).

Estas áreas, está ampliamente documentado en la literatura escolar en la orientación que pueden adoptar a nivel institucional. Si bien se trata de un concepto más bien difusos, dado que no se sabe bien dónde

ANOTACIONES

ANOTACIONES

empieza y dónde termina. El Prof. Ainscow (2001) la define como una *“amalgama de valores, normas y creencias que caracterizan el modo en que se comporta un grupo de gente en un entorno organizativo dado”*. Destaca que su importancia radica en que los valores y principios que reflejan la cultura de la escuela se cristalizan en las políticas y formas de organización escolar y finalmente se expresan en actuaciones y procesos de enseñanza aprendizaje más o menos inclusivos. Es decir, a través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar.

De allí que pensamos que es necesario, profundizar en los factores y condiciones que hacen posible avanzar hacia prácticas inclusivas, transformando la cultura escolar en una cultura de colaboración y valorización de la diversidad, de respeto por las creencias y condición del otro y de mejoramiento de las expectativas de la comunidad escolar con respecto a las potencialidades de aprendizaje de todos el alumnado (Ainscow et al., 2008).

A continuación, le presentamos una detallada descripción que integra los factores que tanto los estudios sobre escuelas inclusivas como la investigación sobre eficacia escolar han demostrado tener una mayor incidencia en el cambio y la mejora de la calidad de las escuelas. Estos han sido relevados del análisis de las características que muestran las instituciones educativas que obtienen resultados positivos de aprendizaje con todos sus alumnos y alumnas y, por lo tanto, nos proporcionan pistas respecto de la dirección que debe guiar el cambio hacia lo que hemos llamado escuelas inclusivas eficaces y las hemos organizado en torno a las tres dimensiones antes definidas.

De ninguna manera intenta ser una receta de cómo son las buena escuelas inclusivas, reiteramos que *“cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad”*, es decir que cada escuela tiene que descubrir su propia senda, el camino para avanzar hacia mayores niveles de inclusión y aprendizaje. Más aún, posiblemente a usted le parecerá que se trata de una escuela ideal, inalcanzable dada la realidad de su propia escuela o de la mayoría de nuestras escuelas iberoamericanas. La idea no es frustrarlo, por el contrario, es aportarle un marco de referencia sobre los factores

de éxito de las escuelas eficaces e inclusivas. Le sugerimos que las considere como aspiraciones o condiciones deseables por las cuales trabajar y orientar su propio y el de su escuela.

1.2. Características de las escuelas inclusivas eficaces

amente, hoy existen evidencias de que los factores de éxito asociados a escuelas eficaces son comunes a los de una escuela inclusiva, aunque lo que le a esta última, es el foco en la inclusión y la valoración de las diferencias oportunidad de aprendizaje para estudiantes y docentes. En otras palabras, hemos visto, la preocupación permanente por la satisfacción de las múltiples necesidades de los estudiantes y la permanente búsqueda de respuestas diversas de calidad a la diversidad, es lo que da sentido a la inclusión y la ponen en el eje central de la toma de decisiones, tanto en aspectos curriculares organizativos y de funcionamiento del centro escolar. La pregunta y desafío ante que tenemos es pensar en cómo dar respuesta a lo que es común y diferente en el marco de estructuras y servicios únicos para todos, que no discriminan ni

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

excluyen al ingreso ni durante el proceso y aseguran que todos aprendan y alcancen el máximo desarrollo posible.

En este marco los aportes de la Investigación sobre la Eficacia Escolar adquieren gran relevancia y han hecho que investigadores y autores vinculados a la inclusión, vuelvan la mirada hacia esta línea de estudio. La investigación sobre eficacia escolar se ha ocupado de indagar sobre lo que hacen las escuelas que consiguen mejores resultados de aprendizaje con sus estudiantes y ha identificado cuáles son las características que definen las escuelas eficaces, entendidas estas como:

“aquellas que consiguen un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2005:30).

Esta definición tiene tres elementos dignos de destacar. En primer lugar, la eficacia escolar se operativiza en términos de valor añadido. Se entiende por eficacia el progreso que obtienen los estudiantes teniendo en cuenta su rendimiento previo y su historial sociocultural, vale decir lo que la escuela le aporta al estudiante. En segundo término, se considera la equidad como un elemento básico en el concepto de eficacia. Tal como se explicita en la definición, si un alumno o grupo de estudiantes no consigue un desarrollo superior al previsible, esa escuela no es eficaz. Por último, se destaca que el objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo es el desarrollo integral de los estudiantes, es decir, es importante medir los logros de aprendizaje en lengua, matemáticas y ciencias, pero es igualmente importante el grado de satisfacción y felicidad de los estudiantes, su autoconcepto, su actitud creativa y crítica.

Como se desprende de lo anterior, *“un centro diferencialmente eficaz, en el sentido de que es ‘mejor’ para unos alumnos que para otros, no es eficaz sino discriminatorio. Y aquí no sirve optar entre la equidad y la excelencia, entendida como rendimiento medio alto: sin equidad no hay eficacia y además tal centro educativo debe ser socialmente rechazable” (Murillo, 2008).*

¿Cuáles son entonces, las características de lo que hemos denominado escuelas inclusivas eficaces? Como verán estas están organizadas en función de las tres

escuela inclusiva y que hemos analizado con anterioridad y prácticas educativas, bajo el entendido de que en la mayor medida que formen parte de las escuelas serán mejores. Desde la lógica que hemos venido planteando, niveles de presencia, participación y aprendizaje de

lectura de la lista de factores, le recomendamos que visite una escuela que conozca bien y reflexione acerca de lo que visualiza, posteriormente tendrá la oportunidad de compartirlo en un foro.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES

ANOTACIONES

A. CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

A.1 Sentido de Comunidad

Una escuela inclusiva eficaz es aquella que tiene claro cuál es su misión, está comprometida con la calidad de los aprendizajes, el desarrollo integral de todos sus estudiantes, y comparte los principios y valores de la inclusión. La escuela tiene claro sus objetivos educativos y la comunidad escolar los conoce y comparte, en gran medida porque en su formulación han participado los distintos actores. En ese sentido, la existencia de un Proyecto educativo elaborado participativamente parece estar en la base de esos objetivos. La valorización de las diferencias forma parte de la filosofía del establecimiento y se aprecia en la vida cotidiana de éste.

En las escuelas inclusivas eficaces los docentes y las familias están fuertemente comprometidos con el proyecto educativo de la escuela, con los estudiantes y con la sociedad. Sienten el centro escolar como suyo y se esfuerzan por mejorarlo. El trabajo en equipo del profesorado, la planificación conjunta y la existencia de un constante diálogo sobre la práctica pedagógica es un claro ejemplo de esa eficacia.

A.2 Clima escolar y de aula

La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave directamente ligado a la eficacia y la inclusión escolar. En una escuela inclusiva eficaz la comunidad educativa trabaja sostenidamente para generar un clima que favorece el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Todos los estudiantes y sus familias son igualmente valorados y acogidos. Los estudiantes se sienten bien, son apoyados por sus maestros y, en general, se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, las familias mayoritariamente están contentas con la escuela y con los docentes.

Se respira un ambiente de respeto y se aprecian actitudes positivas hacia las diferencias de todo tipo. Las normas de convivencia se definen de forma participativa, son conocidas y respetadas por los distintos estamentos e individuos de la escuela. Se busca el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos.

Una escuela inclusiva eficaz es una escuela donde se observa “una alta tasa de satisfacción en los pasillos y en las aulas. Si se consigue una escuela donde estudiantes y docentes van contentos y satisfechos a la escuela, sabiendo que van a encontrar un buen ambiente, se está -sin duda- en el camino de una escuela eficaz. Una escuela inclusiva eficaz es una escuela feliz.

De la misma manera, es necesario un clima de aula positivo para que exista un aula eficaz. Un entorno de cordialidad, con relaciones de afecto entre el docente y los estudiantes, antes, ausente de violencia, donde se reconocen y afrontan los conflictos, es la el mejor entorno para aprender. El docente que se preocupa por crear ese entorno de confianza, solidaridad y apoyo en el aula está en el buen camino para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. También el profesor que se encuentra orgulloso y satisfecho de sus alumnos trabajará más y mejor por ellos.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

- Marketing
- Personalization
- Analytics

Save Accept All

A.3 Altas expectativas

Uno de los resultados más consistentes tanto en la investigación sobre eficacia escolar como de educación inclusiva y que desempeña un papel clave en la construcción de escuelas inclusivas, son las altas expectativas del docente hacia sus estudiantes. Los estudiantes aprenderán en la medida en que el docente confíe en que lo pueden hacer, les planteen actividades desafiantes y valoren el esfuerzo y logros de aprendizaje de cada uno de ellos. Pero confiar en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes no es suficiente si éstos no lo saben. De esta forma, el reconocimiento social y retroalimentación constante, así como la comunicación frecuente de los resultados, una atención personal por parte del docente o un clima de afecto entre docentes y alumnos son factores que contribuyen a que esas altas expectativas se conviertan en autoestima por parte de estos últimos y, con ello, en alto rendimiento. Así, un profesor eficaz debe tener altas expectativas hacia todos y cada uno de sus estudiantes y, además, se tiene que asegurar que estos conozcan lo que se espera de ellos. Este aspecto es especialmente crítico para aquellos alumnos en situación de desventaja, -provenientes de sectores de pobreza, minorías étnicas o que presentan una discapacidad- con quienes se tiende a tener bajas expectativas, lo que repercute negativamente en sus posibilidades de desarrollo.

En la actualidad se considera que esas altas expectativas se deben dar en todos los niveles: así, son fundamentales las expectativas que tienen las familias sobre los docentes, la dirección y la escuela: si tienen confianza en que el centro es una buena escuela que va a hacer un buen trabajo con sus hijos, ésta lo hará con mayor probabilidad. Lo mismo puede afirmarse en relación a las expectativas de la Administración Educativa sobre los centros escolares o los directivos sobre los docentes.

A.4 Participación de la comunidad escolar

Una escuela inclusiva eficaz es, sin duda alguna, una escuela participativa y colaboradora. Una escuela donde estudiantes, padres y madres, docentes y la comunidad en su conjunto participan de forma activa en las actividades; están involucrados en su funcionamiento y organización y contribuyen a la toma de decisiones. Es una escuela donde los docentes y la dirección valoran la participación de la comunidad

y existen canales institucionalizados para que ésta se dé. Se promueve la integración y participación activa de los padres de familia tanto en la escuela como en el

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

lucra en la toma de decisiones que afecta la vida
considera la opinión de los propios estudiantes.

in elemento muy importante en especial para las
jenas escuelas son aquéllas que están íntimamente
y generan alianzas de colaboración con otros ser-
educativas de su localidad.

ENTRADA EN EL APRENDIZAJE

ivo

en la valoración del liderazgo como una dimen-
s de transformación de las escuelas. Un liderazgo
na buena gestión, control y fortalecimiento de la

ANOTACIONES

ANOTACIONES

organización, se caracteriza por facilitar la participación de todos en proyectos comunes, por comprender la cultura de la escuela y por promover el cambio educativo (Marchesi, 2000).

El liderazgo directivo:

Sin duda, una pieza clave para conseguir y mantener la eficacia y la inclusión es la dirección escolar; de tal forma que es difícil imaginarse una escuela inclusiva eficaz sin una persona que ejerza las funciones de dirección de forma adecuada. Aunque se abordará este tema en la siguiente unidad, algunos de los rasgos distintivos de los directivos que vuelcan su liderazgo en conseguir que tanto los estudiantes como sus docentes se desarrollen plenamente, son los siguientes:

- » En primer lugar, el director/a debe ser una persona comprometida con la escuela, con los principios de inclusión, con los docentes y con los estudiantes, un buen profesional, con una alta capacidad técnica y que asume un fuerte liderazgo en la comunidad escolar.
- » Es una dirección colegiada, en cooperación con otros integrantes del equipo docente: que comparte información, decisiones y responsabilidades. El director de una escuela eficaz difícilmente es una persona que ejerce la dirección en solitario. La calidad de su gestión depende en buena medida de que sea reconocido como tal por docentes, familias y estudiantes.
- » Es un liderazgo pedagógico, centrado en las personas, con una fuerte implicación en la calidad de la formación que reciben los estudiantes, en el desarrollo curricular y la organización de la enseñanza. Los directores y directoras pedagógicos son personas preocupadas por el desarrollo profesional de los profesores, promueven la innovación y muestran interés por cada docente y les prestan apoyo ante los nuevos retos o dificultades que puedan enfrentar.
- » Por otro lado, se ha mostrado especialmente eficaz el estilo directivo participativo, es decir, aquél que se preocupa por construir una comunidad inclusiva, fomentando la participación activa de docentes, familias y estudiantes, no sólo en las actividades escolares, sino también en la toma de decisiones organizativas de la escuela.

Una gestión enfocada al aprendizaje y la colaboración:

La dirección escolar se refiere a las actividades de planificación, ejecución y evaluación que los directivos y profesores tienen que desarrollar para llevar adelante sus proyectos educativos y curriculares. El concepto de gestión, involucra tanto acciones de planificación como de administración, tareas que implican a los equipos directivos para realizar una serie de operaciones de ajustes, tales como lograr la viabilidad del proyecto educativo, adecuar los requerimientos de su ejecución con los recursos disponibles, conocer las competencias del personal y organizar los recursos humanos para llevar adelante el proyecto y dar cumplimiento a las metas establecidas trazadas.

El desarrollo de un proyecto educativo inclusivo es por naturaleza un proceso complejo y flexible que requiere de liderazgo y talento político para encausarlo adecuadamente, así como para responder oportunamente a las situaciones emergentes, reorientando el proceso, cuando sea necesario.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES

En el proceso de cambio hacia escuelas inclusivas, uno de los factores esenciales para avanzar es un estilo de gestión basado en el aprendizaje y la colaboración, donde se trabaja con las personas, apoyando los progresos y dinámicas propias de cada comunidad escolar y de cada uno de sus miembros. Así, los profesores adquieren responsabilidades directas con respecto a los cambios, a las funciones y tareas que les corresponde ejecutar, así como con los resultados de sus acciones y gestión.

En un enfoque de este tipo, se promueve un trabajo conjunto y coordinado del equipo docente que les permita unificar criterios, resolver problemas colaborativamente y trabajar en torno a prioridades establecidas de común acuerdo. La destinación de tiempo para la reflexión y búsqueda de alternativas de solución a los problemas detectados es un aspecto relevante para el éxito de los proyectos educativos inclusivos.

B.2 Desarrollo profesional de los docentes

Las actuales tendencias que hablan de la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje encajan a la perfección en la concepción de una escuela inclusiva eficaz. En efecto, la escuela donde hay preocupación por parte de toda la comunidad, pero fundamentalmente de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los estudiantes aprenden más. Existen suficientes evidencias que el cambio hacia prácticas más inclusivas demanda, además de un compromiso valórico, nuevas competencias docentes. Es necesario que el profesorado cuente con herramientas y un repertorio amplio de estrategias para trabajar con la diversidad en los distintos niveles enseñanza, identificar y minimizar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, así como para generar una convivencia respetuosa de las diferencias y de los derechos de las personas. De allí, que el apoyo por parte de la escuela al desarrollo profesional de los docentes y su formación continua se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad para todos.

Existen diversas estrategias para apoyar el desarrollo profesional de los profesores y directivos, la clave para enriquecer la práctica y mejorar el desempeño parece ser una combinación de las siguientes:

- » **Actividades de actualización y capacitación dirigidas al centro escolar y que se hacen en los problemas y necesidades de formación de detectadas entre**

diálogo y reflexión sobre las prácticas educativas

colaborativa entre docentes y profesores de apoyo

y retroalimentación entre colegas de las propias

redes para impulsar y orientar los procesos de cambio

de enriquecer las prácticas. Generación de redes de apoyo que facilitan el intercambio de conocimientos, experiencias y recursos educativos.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES

B.3 Gestión del tiempo

El grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje, así como con que el tiempo de que disponga para realizarlas sea suficiente, acorde a su ritmo y capacidad de aprendizaje. Esta sencilla idea se ve reflejada a la perfección en numerosas investigaciones y supone uno de los factores clave de las aulas eficaces que dan respuesta a la diversidad.

Efectivamente el tiempo es uno de los aspectos máspreciados y discutidos en educación, tanto por parte de los directivos y docentes como por los estudiantes y de los más complejos de administrar. Manejar de manera eficiente el tiempo y hacer un uso flexible del mismo, considerando los puntos de partida y la velocidad de aprendizaje de los estudiantes, es uno de los factores clave para una respuesta adecuada a la diversidad y para que todos los alumnos saquen el máximo de provecho de las experiencias que se les ofrecen.

Así, un aula eficaz será aquella que realice una buena gestión del tiempo, de tal forma que se maximice el tiempo de aprendizaje de los estudiantes. Varios son los indicadores relacionados con la buena gestión del tiempo que han mostrado su asociación con el desarrollo de los estudiantes son:

- » El *número de días lectivos impartidos* en el aula. Las buenas escuelas son aquellas en las que el número de días de clase suspendidos son mínimos. Este elemento tiene relación con la conflictividad laboral, con la política de sustitución en caso de la enfermedad de un docente, pero también con el absentismo de los docentes y de los estudiantes.
- » La *puntualidad con que comienzan habitualmente las clases*. La investigación ha evidenciado fuertes diferencias en el lapso de tiempo que transcurre entre la hora oficial de comienzo de las clases y el momento en que realmente se inician las actividades. Las aulas donde los estudiantes aprenden más son aquellas donde hay una especial preocupación por que ese tiempo sea el menor posible.
- » En un aula eficaz, el docente *optimiza el tiempo* de las clases para que esté lleno de oportunidades para aprender por parte de los estudiantes y que las

actividades se ajusten a la diversidad de manera que todos puedan participar. No implica, por una parte, disminuir el tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase o a poner orden. Por otra, evitar las salidas durante las clases de los estudiantes que reciben apoyo o atención especial en la escuela. Relacionado con lo anterior, está el *número de interrupciones* de las tareas de enseñanza y aprendizaje que se realizan tanto dentro del aula como desde el exterior. Cuanto menos frecuente y más breves sean esas interrupciones, mayor concentración conseguirán los estudiantes y más oportunidades tendrán para aprender.

Por último, los docentes que muestran *una organización y uso flexible del tiempo* responde más a quienes lo necesitan para alcanzar los objetivos de aprendizaje, así como también aquéllos cuyos estudiantes consiguen mejores resultados.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

B.4 Disponibilidad y organización de recursos de apoyo

ANOTACIONES

Instalaciones y recursos materiales:

Un factor fundamental asociado al desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en países en desarrollo, es la cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones de la escuela y los recursos didácticos. Las escuelas que consiguen mejores resultados son aquellas que cuentan con condiciones básicas en cuanto a infraestructura, equipamiento, recursos y materiales educativos para llevar a cabo la enseñanza. La escuela los utiliza de manera eficiente maximizando su uso y los cuida. Tanto las instalaciones como los recursos son accesible a todos, se comparten y distribuyen en forma equitativa.

Asimismo, los datos indican que el entorno físico donde tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene una importancia radical para conseguir buenos resultados. Así, es necesario que el espacio del aula sea grato y cuente con unas condiciones mínimas de mantenimiento, higiene, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos. A este respecto, se destaca la preocupación del docente por mantener el aula en buen estado y organizada según el tipo de actividades y tareas que los alumnos van realizar, involucrándolos en el cuidado, organización del aula de manera que la sientan suya, al igual que la escuela. Asimismo por la utilización de una variedad de materiales y recursos de aprendizaje como las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que permitan desarrollar una amplia gama de actividades.

Recursos y servicios de apoyo al aprendizaje:

Por último, una de las señas de identidad de las escuelas inclusivas eficaces es la disponibilidad y buena organización de recursos y modalidades de apoyo al aprendizaje para todos los estudiantes que lo requieran, en particular para aquellos que por diversas causas presentan dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales.

Una de las ideas fuerza de la inclusión, es que los progresos de los estudiantes no dependen solamente de sus condiciones personales sino que también de las experiencias y apoyos que los rodean para enfrentar las exigencias de aprendizaje.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

, un buen profesor y las ayudas oportunas, pueden ayudar a mejorar la vida y cambiar la vida de un alumno.

en la organización escolar es proveer y gestionar recursos humanos y materiales de apoyo al aprendizaje, lo que tiene un impacto en los estudiantes, los docentes

justamente se destacan por su capacidad de mejorar el aprendizaje de la diversidad del alumnado. En la labor de personal de apoyo como una función importante, así como su aporte al desarrollo de los estudiantes, haciendo su quehacer al funcionamiento de la escuela. Los recursos y servicios de la comunidad de manera de

ANOTACIONES

expandir su capacidad de respuesta a la diversidad. Este tema se desarrolla en profundidad en el Módulo IV.

C. PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA DIVERSIDAD

Los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en las aulas son el mejor indicio de cuan inclusiva es la escuela en su conjunto. El elemento que mejor define un aula eficaz son las estrategias de enseñanza y las metodologías que utiliza el docente. Y más que por emplear un método u otro, la investigación ha obtenido evidencia de que son ciertas características globales, como la variedad y la flexibilidad con que se aborde la enseñanza, las que parecen promover el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en el currículo escolar.

Aunque este tema se abordará en profundidad en el Módulo III del curso, a continuación se destacan aquellos elementos que desde una perspectiva institucional han demostrado ser más eficaces para el desarrollo de escuelas inclusivas.

C.1 Planificación y adaptación curricular

Una de las características de las escuelas inclusivas eficaces es que utilizan de manera flexible el currículo oficial o prescrito y lo contextualizan y ajustan según las necesidades de aprendizaje y las características socioculturales de la población escolar que atienden. Algunos de los aspectos relacionados con las buenas prácticas de las escuelas en este sentido, tienen que ver con:

- » La existencia de criterios y procedimientos definidos a nivel institucional que orientan a los docentes para adaptar los Programas de Estudio a las necesidades de los grupos y para planificar los procesos de aprendizaje en el aula considerando la diversidad, de forma que los aprendizajes sean pertinentes para todos.
- » Las clases se preparan con tiempo. La investigación ha determinado la relación directa existente entre el tiempo que el docente dedica a preparar las clases y el rendimiento de sus estudiantes. En efecto, planificar las clases pensando en todos y cada uno de las y los alumnos es, sin duda, una tarea exigente. Por ello, las escuelas inclusivas eficaces, destinan tiempo y apoyo para que los

docentes planifiquen y preparen las clases y fomentan que en lo posible se aboren o revisen en forma colaborativa con otros docentes o profesionales apoyo, si los hay.

estrategias de atención a la diversidad

1 múltiples estrategias que han demostrado ser efectivas para brindar una sta adecuada a las características de los estudiantes. En el módulo III de este e describe de manera detallada un amplio repertorio de ellas. A continuación onamos aquellas que resultan clave, dadas sus considerables potencialidades tender las diferencias en el aula.

ases bien estructuradas y claras, en las que los objetivos de cada una están iramente explicitados y son conocidos por los estudiantes, y las diferentes tividades y estrategias de evaluación son coherentes con esos objetivos. Muy portante es que en las clases se tengan en cuenta los conocimientos previos

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES

de los estudiantes y que durante su desarrollo se lleven a cabo actividades para que los nuevos aprendizajes se integren con los ya adquiridos.

- » Experiencias y actividades variadas, donde haya una alta participación de los estudiantes y sean muy activas, con una gran interacción entre estudiantes, entre éstos y el docente. Es decir, que permitan personalizar las experiencias de aprendizaje.
- » Atención a la diversidad, donde el docente se preocupa por todos y cada uno de sus estudiantes y ajusta las actividades a su ritmo, conocimientos previos y expectativas, de manera que todos puedan participar. Las clases que se han mostrado más eficaces son aquéllas donde el docente se ocupa en especial de los estudiantes que más lo necesitan.
- » Aprendizaje cooperativo entre pares, la investigación a dado suficientes pruebas de la influencia de los iguales en el aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal. Además, tiene la ventaja de facilitar el trabajo autónomo de los alumnos lo que permite al docente dedicar más atención a aquellos que más lo necesitan, como señalamos en el punto anterior.
- » Combinación de agrupamientos, las escuelas y aulas inclusivas ponen especial atención en las formas de agrupar a los estudiantes, se preocupan que éstos queden equilibrados en cuanto a capacidades de aprendizaje y privilegian la conformación de grupos heterogéneos. De esta manera, fomentan que los estudiantes aprendan a convivir con las diferencias, desarrollen actitudes de aceptación y comprensión mutua, aprendizajes esenciales para la formación ciudadana.

C.3 Evaluación del aprendizaje y la enseñanza

La evaluación es otro de los factores asociados a las escuelas inclusivas eficaces, dado que tiene un impacto relevante en el desarrollo de los estudiantes, pudiendo constituirse en un elemento facilitador o en una barrera que obstaculice el acceso, la participación y progreso en el aprendizaje de determinados estudiantes. Las escuelas que educan en y para la diversidad, han mostrado que desde el punto de vista de la evaluación los elementos que las distinguen son que:

« **Cuentan con mecanismos de criterios flexibles de evaluación y promoción, que son diferentes y se encuentran establecidos en la normativa de la escuela.**

« **Se utilizan criterios adecuados para una oportuna identificación, evaluación y apoyo a los estudiantes que enfrentan dificultades, orientados a proporcionar ayudas que requieren para progresar en su proceso de aprendizaje.**

« **Se utilizan estrategias, instrumentos y actividades de evaluación de aprendizaje que tienen en cuenta los distintos estilos, posibilidades de aprendizaje y características de los alumnos.**

« **Se utilizan diferentes criterios a través de los cuales se van a evaluar los aprendizajes, destacando los logros y los aspectos que deben desarrollarse, para que los alumnos se conozcan mejor y se responsabilizan de su propio aprendizaje.**

« **Se utilizan diferentes tipos de evaluaciones para la revisión y mejora de los proyectos de aula.**

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

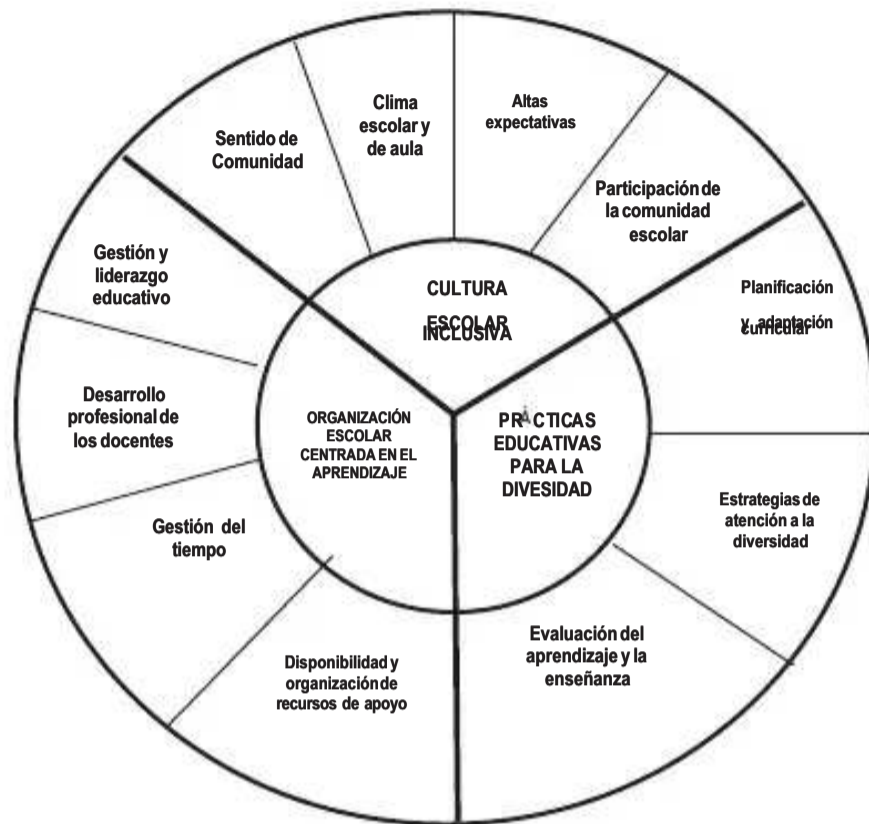
Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS EFICACES



Tema 1.3. Condiciones del sistema que facilitan el desarrollo de escuelas que respondan a la diversidad del alumnado

Desde esta visión sistémica, no podemos dejar de subrayar que una transformación de esta naturaleza y magnitud no depende del compromiso y buena voluntad de las escuelas sin más. Es de primera importancia, que los centros y sus docentes cuenten con ciertas condiciones y apoyo para impulsar y sostener la mejora. La inclusión debe ser una responsabilidad del conjunto del sistema educativo y, por lo tanto, el compromiso y decisión política del Estado para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo, es indispensable. Más aún, las reformas y las presiones externas se pueden convertir en oportunidades para el cambio que la institución escolar puede aprovechar. En tal sentido, es recomendable que las prioridades de mejora que establezca la escuela guarden relación con la agenda de la política o de la reforma educacional del país.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

- Marketing
- Personalization
- Analytics

Save Accept All

queremos una transformación de la educación en la línea de lo que hemos planteando, es fundamental que los gobiernos de la región de América redoblen sus esfuerzos para elevar los niveles de equidad que permitan la ón de una educación de igual calidad para todos y avanzar en la dirección sistema educativo más inclusivo.

recto reiteramos que el diseño y el desarrollo de las políticas sobre inclu- sí como el avance hacia escuelas más inclusivas, no deben ser entendidos iniciativas hacia grupos específicos que supuestamente se priorizan, sino más el foco debería estar puesto en facilitar y brindar oportunidades efectivas endizaje a todos los estudiantes, a través de proveer un conjunto variado y mentario de ofertas que forman parte de una red escolar integrada y arti- (OIE-UNESCO, 2008).

ANOTACIONES

El sistema educativo entonces, debe promover ciertas condiciones y políticas que apoyen este gran desafío, las siguientes son a nuestro juicio las centrales:

Políticas transversales que promuevan la inclusión y la atención a la diversidad

El principio de inclusión y la atención a la diversidad debe constituirse en un eje central de las políticas generales de educación y orientar transversalmente las decisiones y propuestas de las diferentes áreas, programas y niveles del sistema educativo, desde el plano ministerial, al distrital y municipal. La tendencia en América Latina, ha sido implementar estrategias de focalización o programas diferenciados orientados a los sectores y grupos más vulnerables bajo enfoques compensatorios. Estos esfuerzos, en la mayoría de los casos no han logrado el impacto deseado dada las magnitudes de las desigualdades y el enfoque homogeneizador que aún persiste en los sistemas educativos de la región. La focalización de recursos y programas hacia determinados grupos catalogados como prioritarios, vulnerables o especiales, ha traído como consecuencia superposición de esfuerzos y un uso poco eficiente de los recursos disponibles, falta de articulación entre programas e incluso exceso de proyectos y demandas hacia las escuelas, sin que se haya logrado resolver el tema de fondo, cual es: cómo llegar a todos los estudiantes y abordar desde la organización y los procesos educativos, las diferencias con que los alumnos enfrentan el aprendizaje.

Un currículo accesible a todos: inclusivo y flexible

Una respuesta educativa pertinente a la diversidad exige avanzar hacia diseños curriculares universales, que tengan en cuenta las diferencias de origen y necesidades de aprendizaje de toda la población escolar, de modo reducir al máximo la necesidad de realizar modificaciones, diseños o programas especiales para determinados grupos y alumnos en particular. La inclusión requiere de un currículo nacional amplio y equilibrado en cuanto a las competencias que aspira desarrollar, a fin de asegurar igualdad de oportunidades y, al mismo tiempo, suficientemente flexible para ser enriquecido y ajustado a las diversas realidades contextuales e individuales, entre ellas, a las necesidades educativas especiales que determinados estudiantes pueden manifestar. Un currículo inclusivo, es decir, accesible a todos, debe contemplar el aprendizaje en la lengua materna, los aportes de distintas culturas, el desarrollo de

estrategias y materiales pertinentes desde el punto de vista cultural o de género, y ajustes para los estudiantes con necesidades especiales (OEI, 2010). Este tema es abordado en profundidad en el

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

más flexibles y distintos itinerarios de escolarización y modalidades de ingreso y egreso para los estudiantes, así como programas educativos diversificados, que amplíen las opciones de aprendizaje para progresar en el currículo o completar la educación superior para atender la diversidad, asegurar la permanencia y continuidad de estudios de los estudiantes y reducir la repetencia y fracaso escolar. En este sentido, es necesario diseñar políticas y estrategias que faciliten la transición de una modalidad a otra y de una etapa o nivel educativo a otro, teniendo en cuenta la diversidad

ANOTACIONES

Es necesario dar el salto de una evaluación de la mayoría a una evaluación para todos. En ese sentido hay que trabajar por desarrollar sistemas de evaluación que se ajusten gradualmente a las diferencias individuales en cuanto a valores, expectativas personales, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, capacidades, ritmos de aprendizaje, cultura y conocimientos previos del alumnado.

Una evaluación que parta de los conocimientos previos de cada alumno y que a través de actividades intelectualmente desafiantes para todos los alumnos promueva todo el potencial de los mismos independientemente de sus características o necesidades permanentes o temporales.

Reorientación de la educación especial

Desde la perspectiva del enfoque de educación inclusiva la Educación Especial debiera dejar de ser un sistema educativo paralelo como ocurre en muchos países de Iberoamérica y ser concebida de manera transversal dentro del sistema educativo, reorientando y ampliando su rol hacia la educación común.

En este sentido, la educación especial debe ofrecer una amplia variedad de recursos y modalidades de apoyo, a través de un continuo de servicios suficientemente flexibles y bien articulados que contribuyan al desarrollo de mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos, en particular, para aquellos que requieren de medidas y recursos de apoyo especializados, para asegurar su permanencia y progresión en la trayectoria escolar.

Fortalecimiento de la formación docente inicial y continua para la atención a la diversidad

La renovación de la formación inicial y continua de los docentes se hace particularmente importante, dados los grandes y nuevos desafíos que deben asumir tanto los docentes de las escuelas comunes, que deben responder a una mayor diversidad de estudiantes, como los profesores de educación especial, cuyo contexto de trabajo y rol cambia considerablemente.

La inclusión requiere educadores con competencias para trabajar en contextos y estudiantes cada vez más complejos y heterogéneos. La formación docente como primer nivel de profesionalización, se debe preocupar de asegurar que todos los docentes tengan una comprensión acerca de los enfoques inclusivos y que la problemática de la respuesta a la diversidad sea incorporada en las mallas curriculares de las distintas carreras de pedagogía, tanto de la educación regular como de la educación especial.

Al finalizar esta unidad, como hemos analizado la inclusión como todo un proceso educativo no está libre de incertidumbres, dilemas y dificultades. Todo cambio implica asumir riesgos, toma tiempo y requiere del compromiso y colaboración de la comunidad educativa en su conjunto. Exige de decisiones consensuadas y cuidadosamente planificadas entre los distintos actores, de modo de ir creando las condiciones que permitan construir una comunidad que promueva la participación y el aprendizaje de todos, sin ningún tipo de segregación o exclusiones. Una vez haya completado la siguiente actividad, le invitamos a introducirse en la siguiente

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

Unidad de este segundo Módulo, donde encontrará ideas y propuestas útiles para promover y gestionar de organizaciones de aprendizaje comprometidas con los procesos inclusivos.

ANOTACIONES

Síntesis de la Unidad

Una escuela inclusiva, es aquella que garantiza el derecho de todos a la educación, no pone requisitos de ingreso ni aplica procesos de selección siendo el centro de su acción, el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos. Por esto, analiza que barreras existen para el aprendizaje y participación y cómo eliminar o minimizar dichas barreras, con el fin de que las diferencias culturales, étnicas, socioeconómicas, de género e individuales en cuanto a capacidad y estilos de aprendizaje, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales.

Tradicionalmente la escuela ha estado marcada en su organización por criterios selectivos y excluyentes como consecuencia del enfoque homogeneizador que ha caracterizado a la educación.

La transformación de la educación para que sea más inclusiva, democrática y justa para todos, pasa por cambios sustantivos a nivel de la cultura, la organización y las prácticas en las escuelas y sus docentes. El estudio sobre los factores de éxito de aquellos centros escolares que han demostrado ser eficaces en el logro de mayores niveles de aprendizaje, participación e integración con todos sus estudiantes, ha permitido caracterizar las condiciones que los describen, reflexionar y aprender de ellas para orientar el cambio hacia escuelas inclusivas de calidad para todos.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES

Unidad 2. Gestión y liderazgo para el desarrollo de comunidades escolares inclusivas

Introducción

Para desarrollar una escuela inclusiva, que promueva la participación y el aprendizaje de todos y luche contra cualquier tipo de exclusión y discriminación, es preciso contar con una persona que la lidere que trabaje activa y comprometidamente por y para la inclusión. Desde ese planteamiento de partida, en esta segunda unidad se aborda, en primer lugar, el tema del liderazgo para la inclusión; es decir, cuál es el estilo y los comportamientos de los directores y directoras más exitosos en conseguir una escuela inclusiva eficaz.

Pero no sólo es importante la dirección: sin la colaboración y el aprendizaje de todos nos es posible avanzar en la consecución de escuelas más inclusivas. De esta forma el segundo punto de esta unidad aborda dos estrategias clave: Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y las redes de escuelas.

Por último, se analiza un elemento fundamental en toda escuela, pero especialmente relevante en escuelas inclusivas: la gestión de los recursos humanos y materiales.

Objetivos de la Unidad

- » Distinguir las características que definen a los líderes inclusivos y analizar los factores que inciden en su gestión escolar;
- » Conocer y valorar dos estrategias fundamentales para el desarrollo de escuelas inclusivas: las Comunidades profesionales de Aprendizaje y las redes de escuelas;
- » Desarrollar estrategias para optimizar el uso de los recursos humanos y materiales a favor del aprendizaje de todos.

Temas

Tema 2.1. Liderazgo para la inclusión escolar

Tema 2.2. Claves para el desarrollo de organizaciones basadas en el aprendizaje y colaboración

2.3. Gestión eficaz de medios y recursos para asegurar el acceso, participación y aprendizaje de todos

2.1. Liderazgo para la inclusión escolar

El que adoptan los y las líderes es clave para alcanzar una escuela realmente inclusiva y, más específicamente los y las líderes formales: los miembros del equipo directivo. Así, son los directivos quienes tienen, en última instancia, el potencial de decidir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión. La pregunta es: ¿es posible conseguir una escuela inclusiva sin que el equipo directivo lo tenga en prioridad? Se nos hace difícil encontrar una respuesta positiva.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

- Marketing
- Personalization
- Analytics

Save Accept All

ANOTACIONES

La investigación y la práctica nos han enseñado que no siempre es fácil identificar cuáles son las características de los líderes que favorecen la inclusión, quizá porque no hay unas prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión. Así, por ejemplo, hablando con los miembros de la comunidad escolar de un centro de secundaria inclusivo situado al norte de Madrid, unos decían que el director "mandaba mucho", otros que "compartía todas las decisiones" y otros que "parecía que no había dirección". De esta forma, es posible que sea necesario cambiar de un estilo de liderazgo a otro y adoptar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan en las escuelas que aspiran a ser más inclusivas.

A pesar de ello, diferentes estudios empíricos llevados a cabo tanto en España como en otros países han aportado algunas interesantes ideas que nos pueden ayudar a dar algunas pautas sobre aquellos elementos que parecen estar en la base de esta concepción de liderazgo para la inclusión. Veámoslos, diferenciando los valores de los directivos, el estilo de liderazgo y las prácticas que desarrollan estos directores y directoras.

2.1.1. Valores de los directivos inclusivos

El estilo y las prácticas de los directivos están definidos por sus valores y las actitudes hacia los estudiantes, la escuela, la educación y la sociedad. De la literatura internacional (p.e. Salisbury y McGregor, 2005), así como del estudio de directivos de escuelas inclusivas exitosas, podemos encontrar algunas interesantes regularidades que los definen:

1. **Colaboración:** uno de los principios motores de los directivos inclusivos es su convicción en la necesidad de un trabajo en equipo, de la colaboración entre los docentes del centro y entre toda la comunidad escolar.
2. **Intencionalidad:** la generación y consolidación de una cultura inclusiva en el centro no es fruto de la casualidad, requiere que la dirección tenga un fuerte sentido de su papel y transmita sus creencias, sus valores y sus actitudes.
3. **Compromiso:** los directivos de escuelas inclusivas están y se "mojan". Son líderes presentes, que mueven con su ejemplo, los primeros en entrar y los últimos en salir,

colaboran igual en acomodar las mesas que en mediar en conflictos, los definen prácticas inclusivas en sus centros

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

No tienen miedo a adoptar soluciones arriesgadas o alternativas innovadoras.

Como actitud, como forma de trabajar que impacta en la comunidad escolar. Ello implica poner sobre la mesa las motivaciones y sus consecuencias.

Los directivos inclusivos toman decisiones meditadamente, van con calma y evitando la impulsividad y las respuestas

Medio y como meta

La investigación no ha escatimado esfuerzos para encontrar un liderazgo más adecuado para conseguir una escuela más inclusiva. Sin embargo, en la última década estamos observando la formulación

ANOTACIONES

de interesantes propuestas de liderazgo asociadas a los nuevos desafíos con que se enfrentan las escuelas en la actualidad.

Efectivamente, tras los planteamientos "clásicos" de liderazgo pedagógico o transformacional surgidos del estudio de los líderes exitosos, aparecen interesantes propuestas que más que reconocer, proponen nuevas formas de ver el liderazgo. Así se encuentran planteamientos tales como los de Liderazgo Sostenible, Sistémico, para el Aprendizaje, Inclusivo o Distribuido (Murillo, 2006). Aún con importantes diferencias, todas estas propuestas destacan la importancia de un liderazgo que facilite la participación y el desarrollo de la comunidad, un liderazgo democrático. Siguiendo las palabras de M^a Teresa González González:

“un liderazgo para la inclusión escolar ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral” (González González, 2008:92).

No obstante, es importante destacar dos elementos: por un lado, que una dirección democrática por sí sola no busca la inclusión. Este proceso no es suficiente, ha de tener necesariamente “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, al respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común.

Por otro lado, debemos destacar que la dirección democrática no puede entenderse sólo como un procedimiento, sino también en relación con sus resultados; es tanto proceso como una meta, y ambos no pueden estar separados. Es decir, un resultado inclusivo no puede alcanzarse nunca mediante procesos o prácticas no inclusivas.

2.1.3. Liderazgo distribuido

Desde los primeros años del siglo XXI se están multiplicando las aportaciones que buscan generar un nuevo marco teórico-práctico que contribuya al desarrollo de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar radicalmente diferente

basado en un planteamiento de liderazgo compartido por la comunidad escolar en conjunto. El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y tar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de , significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación os los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento stición de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las lades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se ma- a a todos los niveles (Spillane, 2006).

anteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, ar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que cha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una :a distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organi- , en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo).

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES

Implica, igualmente un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Lo que supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión. El liderazgo distribuido facilita a todos realizar el trabajo de forma más eficiente y destacada; con él se fortalece a individuos ya destacados.

Con el liderazgo distribuido se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Un centro se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos, reuniendo de manera conjunta tanto la labor del aula como la del centro. La mejora del centro depende de la acción coordinada de los propios implicados. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes.

Exige la asunción de un papel más profesional por parte del profesorado, quien asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos. El *liderazgo* comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, *asumido por distintas personas según sus competencias y momentos*. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación.

Por último, esta propuesta implica el aprovechamiento de los conocimientos, las aptitudes, las destrezas, el esfuerzo y la ilusión de la comunidad escolar. El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, *pasando funcionalmente de unos miembros a otros* según las actuaciones requeridas en cada caso. Así como una mayor coordinación dentro del colectivo de personas que pertenece a la misma comunidad de trabajo y aprendizaje. Las fronteras entre líderes y seguidores se disipan en la medida en que todos desempeñan ambos roles. Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la *forma de trabajar coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente*

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

, extremadamente provocativa y sugerente, parece una realidad en los centros educativos. Exige -como cambio en la cultura del centro, y del conjunto del sector no sólo a la práctica de las escuelas, sino y permanente del profesorado, a las condiciones y aspectos. Hay que tomarla, por tanto, como una flexión, un camino a seguir en el futuro para lograr

1 para la inclusión escolar

Los equipos directivos que trabajan para la inclusión como las prácticas que promueven. La cuestión que afecta a los directivos que trabajan para la inclusión son los líderes de escuelas consideradas como "de

ANOTACIONES

calidad". La respuesta no es tan sencilla, aunque en principio deberíamos decir que no: si para que una escuela sea de calidad tiene que ser inclusiva, parece claro que no deberían ser prácticas diferentes. Sin embargo, es posible que los directivos de escuelas con alta heterogeneidad en sus estudiantes deban realizar algunas prácticas distintas para conseguir la inclusión, a las de directivos en escuelas más homogéneas (Ainscow, 2001).

De esta forma, quizá haya una serie de prácticas de liderazgo que son valiosas en todos los contextos pero, además, hay otras que se han demostrado más adecuadas para aquellas escuelas que atienden a alumnos con diferentes orígenes y características sociales (Muijs et al., 2007). Sin distinguir unas de otras, algunas de las prácticas de aquellos directivos que fomentan y consiguen una escuela inclusiva son las siguientes (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010):

a) Visión y entusiasmo

Para lograr una escuela inclusiva es necesario, por una parte, que el director o directora sea un soñador/a, tenga como visión para su centro una escuela inclusiva. Pero también que sepa entusiasmar a la comunidad educativa para alcanzar dicho sueño. Lograr una escuela sin exclusiones de ningún tipo, donde todos participen y aprendan, es una labor que exige dedicación, implicación y compromiso. Así, estos directivos son los primeros en mostrar dedicación y entusiasmo... "lo fácil es seguirles".

b) Fomentar el crecimiento de toda la comunidad

Conseguir una escuela inclusiva supone enfrentarse con desafíos y dificultades constantes y la única forma de encararles es estar permanentemente aprendiendo. Para ello, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son una alternativa interesante en donde los estudiantes, los docentes y las familias adquieren un sentido de comunidad. En ellas se potencian las capacidades didácticas y pedagógicas de la escuela y se refuerza la coherencia del currículum consiguiendo un mayor sentido de responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes. Su aplicación en contextos heterogéneos permite que los miembros de la comunidad educativa generen ac-

titudes inclusivas como la comprensión o la empatía, comprendan las realidades de las que pertenecen los alumnos, mejoren su respuesta a la diversidad y compromiso con la escuela.

El rol de los directivos para conseguir generar esta cultura de apoyo, colaboración y aprendizaje es absolutamente fundamental. Así, se preocupan por favorecer el desarrollo profesional de todos y cada uno de los docentes potenciando la realización de actividades para ello, implican a las familias en la formación, mantienen expectativas hacia la comunidad escolar, fomentan y favorecen actitudes de colaboración y trabajo en equipo como una señal de identidad del centro....

Trabajar hacia una cultura inclusiva

Una escuela inclusiva no se define como tal por sus prácticas en el aula ni por sus políticas, sino por poseer una cultura donde se compartan valores, actitudes y prácticas que fomenten la participación y el aprendizaje de todos y eviten toda forma de marginación y discriminación. Para la generación de una cultura inclusiva

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

va, es crítico el papel del equipo directivo (Ryan, 2006). La idea es que el centro educativo no sea solamente para todos sino que participen todos y se viva como el lugar de todos. Ello implica desarrollar actitudes inclusivas y procesos que permiten reconocer y modificar prácticas que frenan la inclusión de los alumnos: el desarrollo de la conciencia crítica es necesario para percibir formas sutiles de exclusión.

La consolidación de esta cultura se lleva a cabo mediante prácticas intencionadas que promueven formas de participación de alumnos y alumnas a través de estructuras de trabajo diversas como los gobiernos o consejos estudiantiles, asambleas, juntas o comisiones. Además, la comunidad educativa consigue que sus miembros se sientan “implicados en” y realicen no sólo acciones “para los chicos sino con los chicos”. En este proceso el papel de la dirección consiste en facilitar los cauces de participación, promover la confianza de los miembros de la comunidad y optar por procesos de trabajo colaborativo que contribuyan al conocimiento y enriquecimiento mutuo.

Tal y como señalan autores como Ainscow y Kugelmass (2005) o Ryan (2006) es necesario subrayar el doble papel de la dirección que trabaja para la inclusión: ha de trabajar tanto desde el plano discursivo como desde el práctico.

d) Favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos

Los directores y directoras más exitosos en la puesta en marcha y el desarrollo de escuelas más inclusivas son también aquellos que han dedicado una atención prioritaria a las prácticas educativas y a que los docentes mejoren sus procesos de enseñanza. Estos directivos trabajan por ayudar a que los docentes busquen respuestas innovadoras, les apoyan en su trabajo dotándoles de los recursos que necesitan, organizan el centro para que la atención a la diversidad sea una realidad.

Algunas experiencias exitosas en España utilizan procedimientos de trabajo que les permiten a los alumnos seguir su propio ritmo y responsabilizarse de sus tareas, por ejemplo, utilizan planes de trabajo semanales o quincenales. De esta forma, los alumnos con dificultades pueden llevar su propio ritmo y permite a los profesores una atención personalizada. En estos centros con un profesorado altamente motivado

“incluso se quedan en el recreo para explicarte las dudas”. Además se promueven de manera que los alumnos más capaces ayudan e adopta como criterio que los apoyos específicos sea habitual de modo que se amplía el número de ; allá de las limitaciones que a veces la legislación estudiantes:

de la cabeza y uno por ejemplo otro que tiene el pie y yo que se nos ponemos todos en grupos hacemos a la persona que lo tiene más difícil luego también los que van más van peor y eso pues todo en grupo ; de un estudiante de una escuela inclusiva, 2010).

amilia y la escuela

en la creación de lazos fuertes entre la escuela y la s compartan normas, creencias y expectativas res-

ANOTACIONES

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES

pecto al trabajo escolar de sus hijos y de su futuro. Esta perspectiva debe ampliarse para incluir la colaboración a los miembros de la comunidad local a la que pertenece la escuela. De modo que, en la medida que éstos colaboren en las actividades del centro y los alumnos participen en otras fuera de la escuela, se mejora la inclusión.

g) Revalorizar a los estudiantes

La eliminación de la discriminación, marginación y exclusión en las escuelas implica que los docentes y el equipo directivo interpreten situaciones y emitan juicios priorizando determinados valores. Los líderes inclusivos tienen en consideración tanto en la perspectiva como en las prácticas las diferencias de raza, género, clase socio-económica, cultura, capacidad, orientación sexual y otros aspectos que tradicionalmente han sido causas de discriminación y exclusión. Este tipo de liderazgo promueve la capacidad de la escuela para dar respuesta a los diferentes contextos de los alumnos; "pone en valor" las culturas familiares de los estudiantes de tal forma que se considere como un capital social que la escuela debe aprovechar.

En este sentido, los directivos logran transmitir altas expectativas sobre los alumnos consiguiendo que se perciban como lo más importante del centro mediante acciones concretas. El tiempo dedicado a los estudiantes, por ejemplo, en la planificación de actividades incluso fuera del horario establecido, es una forma de valorar a los alumnos. El modo en el que se trata a los alumnos y la forma en la que se dirigen a ellos, el tiempo que se dedica a la resolución de conflictos, la atención y valoración que se hace a sus opiniones y aportaciones, entre otros, son modos de transmitir el valor que se les concede a los estudiantes.

Tema 2.2: Claves para el desarrollo de organizaciones basadas en el aprendizaje y la colaboración

Dos elementos son claves para el desarrollo de escuelas inclusivas: el trabajo basado en el aprendizaje y la colaboración de la comunidad escolar, y el apoyo y colaboración con otras escuelas a través de redes.

2.2.1. Comunidades Profesionales de Aprendizaje

nidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) son una estrategia organizativa poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes. En esta línea, las CPA son también una forma de organización que prevalece la preocupación por el desarrollo integral del alumnado y el bienestar de todos los miembros de una comunidad (Hargreaves, 2008). Las CPA pueden ser comunidades inclusivas, que sepan dar respuesta a la diversidad que existe entre los alumnos, comprometidas con los ideales de la justicia social, y obligan al liderazgo y a sus burocracias a que también se hagan responsables de esta misión.

“una comunidad de aprendizaje efectiva tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos” (Bolam, et al., 2005)

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES

Algunas de las características que definen las CPA son (Krichesky y Murillo, 2011):

1. Valores y visión compartida: toda la comunidad educativa debería consensuar en la visión de la escuela en su totalidad, de modo que las creencias y los objetivos de cada docente sean coherentes con los del centro, determinando objetivos comunes en beneficio de todos los alumnos. En definitiva, sin valores y metas compartidas no existe el sentido de “comunidad”.

2. Liderazgo distribuido: en una CPA deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea. En el siguiente apartado profundizaremos en esta idea.

3. Aprendizaje individual y colectivo: en toda CPA se debe especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo para luego desarrollar ese aprendizaje dentro del centro o en el marco de alguna red de aprendizaje. Asimismo, y tal como se verá posteriormente, las necesidades de aprendizaje del profesorado se establecen a partir de una evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado.

4. Compartir la práctica profesional: en el marco de las CPA, la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de dominio público. Se pretende que por medio de observaciones, registros y devoluciones constantes entre los propios docentes, éstos consigan reflexionar sobre su práctica, garantizando así un aprendizaje profundamente pragmático y colaborativo.

5. Confianza, respeto y apoyo mutuo: en una CPA se cuida que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa. Es por ello que deben prevalecer sensaciones de confianza de modo que todos los participantes cuenten con la contención y la seguridad suficiente para comprometerse y estar activamente implicados en los procesos de mejora. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.

6. Apertura, redes y alianzas: para apoyar o fomentar la construcción de CPA en su entorno, se deben generar vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad educativa. Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios de colaboración, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas experiencias y conocimientos de otros profesionales, promoviendo así el pensamiento crítico y la innovación.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

uno de los distintivos tal vez más importantes de la naturaleza más esencial radica en que los miembros de la comunidad educativa y su capacidad colectiva frente los aprendizajes de todos los miembros del equipo tan sólida permite, por un lado, que los docentes puedan buscar ayuda frente a problemáticas de trabajo y, por otro, que los docentes puedan compartir los éxitos obtenidos en sus aulas de clase.

ANOTACIONES

8. Condiciones para la colaboración: en una CPA deben garantizarse ciertos elementos de orden físico o estructural de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo en el centro. En esta dirección, deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” para desarrollar el aprendizaje colectivo.

Es importante destacar también que, tal como señala Bolívar (2008), las CPA respetan el “derecho a la diferencia” de sus miembros sin que esto impida una acción común, pues la colegialidad es también una virtud profesional: la individualidad no supone individualismo. Cada persona aporta apoyo y cuidado a otros miembros de la escuela y es así como la gente llega a formar una comunidad de confianza y respaldo mutuo. Pero es importante destacar que la colaboración no funciona sin conflicto. Y dado que una comunidad de aprendizaje, al fin y al cabo, es una comunidad humana, ésta tendrá ciclos de progreso y de regreso, así como sus propios estadios de desarrollo (comienzo, crecimiento y madurez). Es por eso muy importante que se genere un equilibrio sano entre las dualidades grupo-individuo y colaboración-conflicto.

Pero, ¿por qué se habla de comunidades “profesionales”? En un intento por desglosar minuciosamente el concepto, las autoras Stoll y Louise (2007) indican que la palabra “profesional” (de reciente inclusión en el término, antes se hablaba de comunidades de aprendizaje) sugiere que el trabajo de la comunidad se sostiene sobre la base de:

- » un cuerpo técnico y especializado de conocimiento,
- » una ética de servicio que orienta a los educadores a satisfacer las necesidades de los alumnos,
- » una identidad colectiva fuerte a través del compromiso profesional de los miembros, y
- » una autonomía profesional desarrollada bajo la regulación colegiada sobre la práctica y los estándares de actuación profesionales.

Por otra parte, las CPA, por su misma condición, deberían ser siempre *sistemas abiertos y sensibles* al ambiente externo (Molina, 2005), ya que sólo así se podrá dar respuesta a las múltiples demandas que la comunidad dirige hacia la escuela. Por

es tan importante que una CPA se nutra de las voces de todos los miembros de la comunidad educativa, alentando a la participación comprometida de la familia, pero también de todos aquellos actores involucrados (directa o indirectamente) en los procesos de enseñanza y aprendizaje: personal administrativo, personal no docente, inspectores, etc.

Por lo tanto, para que esto suceda deben darse ciertas condiciones culturales y estructurales de las escuelas. Así pues, las características mencionadas en este apartado deben avanzar sobre la demarcación de estas condiciones, brindando así algunas claves que acompañen la implementación satisfactoria de esta estrategia.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

2.2. Redes de aprendizaje

Sin embargo, cada vez está más claro que la escuela no debe estar sola en este esfuerzo de trabajar por una mayor inclusión, sino apoyada y acompañada por otras escuelas e instituciones sociales y educativas en una estrategia de redes de aprendizaje.

Tal y como afirma Antonio Bolívar (2008):

“Grupos de escuelas trabajando juntas permiten diseminar el conocimiento educativo y las buenas prácticas, son un medio para promover el aprendizaje profesional y para incrementar el capital social, intelectual y organizativo; al tiempo que son una estructura de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas” (p. 310).

Esta perspectiva de favorecer la existencia de Redes de escuelas como estrategia para el cambio educativo, sin ser necesariamente nueva, está conformándose como una de las ideas punteras de desarrollo en el Movimiento de Mejora de la Escuela. Estamos hablando de redes de escuelas, pero contando también con la implicación de universidades y centros de formación del profesorado, de centros de investigación, ONGs...

Como menciona David Hargreaves, en la Conferencia inaugural de la Networked Learning Communities de 2003:

“Una red aumenta el conjunto común de ideas que puede obtener un participante en la misma; y cuando cualquier idea o práctica es transferida, el inevitable proceso de adaptación y ajuste a diferentes condiciones posee un gran potencial para que se mejore la práctica por el destinatario, y entonces se le devuelve al contribuyente en un círculo de constante innovación y mejora. En otras palabras, las redes extienden e incrementan las comunidades de práctica con enormes beneficios”

Aunque se podría afirmar que existen tantos tipos de redes de aprendizaje como

redes mismas, es posible agruparlas en función de su foco de transformación pre-

tramos:

ental es la innovación en el aula. Grupos de docentes normalmente de áreas de conocimiento similares, que experiencias, y cuyos nuevos conocimientos los aplican en el aula.

determinadas escuelas. Aquí encontramos desde erentes escuelas, en muchos casos con equipos uscan aprender y generar conocimiento que sirva o del centro docente al que pertenecen, o redes e comparten organización o estructuras comunes. impactar en la educación a través de cambios más

des conformadas por docentes, directivos e inves- ados por modificaciones más amplias, no centradas etos.

ANOTACIONES

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All



ANOTACIONES

Una muestra del interés sobre las redes de aprendizaje como estrategia de cambio es que el número de publicaciones sobre el tema no ha parado de crecer en los últimos años, lo que ha generado que, poco a poco, vayamos conociendo más acerca de su configuración y desarrollo.

Podemos reconocer algunos elementos que caracterizan las redes para el aprendizaje y algunos desafíos que enfrentan:

- » **Propósito y orientación.** Las redes nacen cuando un grupo de personas ven la necesidad de trabajar colectivamente en torno a un propósito común. De esta forma, el mantenimiento del propósito y la orientación que tome es lo que da sentido a las redes. Ciertamente es que puede haber redes con un propósito más difuso o muy específico, pero sin un claro propósito, compartido por sus miembros, éstas no existen. Obviamente, esos propósitos pueden cambiar con el tiempo, por ejemplo, siendo más ambiciosos, así como puede variar su centro de interés y orientación. Y una de las razones por las que una red desaparezca está relacionada con la falta de propósito o de acuerdo en la misma.
- » **Colaboración y compromiso.** La idea que fundamenta las redes es que la colaboración entre sus miembros contribuye más eficazmente a conseguir sus propósitos. Alcanzar esa colaboración, pasando del intercambio de información a la participación y de allí a la implicación y al compromiso supone una de las claves y uno de los retos de las redes.
- » **Generar conocimiento y adquirir conocimiento.** Las redes de aprendizaje tienen su base en el conocimiento; y este se mueve entre actividades donde el grupo aporta ideas novedosas para todos o una parte de ellos, donde el grupo genera ideas o conocimientos nuevos a partir de la colaboración, y otras en las que los miembros son consumidores de conocimientos aportados por expertos externos. En todo caso, las redes enfrentan dos desafíos específicos: organizar actividades significativas que contribuyan a lograr los propósitos de la red y lograr una mayor implicación de sus miembros.
- » **El liderazgo de las redes como un ejercicio de negociación.** Liderar redes significa negociar recursos y personas, crear "espacios públicos" para que las personas puedan aprender y trabajar juntas, construir estructuras que favorezcan la colaboración como algo habitual, generar propuestas o ideas para ser desarrolladas por el grupo, proponer canales o herramientas útiles para el

trabajo conjunto. De nuevo, nos encontramos con el liderazgo como una pieza clave para el cambio educativo y, de nuevo, y con más fuerza si cabe, aparece la idea de liderazgo compartido, distribuido.

La financiación como un problema permanente. Parece claro que es necesario contar con algunos fondos para afrontar los gastos que una red genera en la realización de las actividades. Y pocas son las redes que no se encuentran con el problema de la financiación como uno de los permanentes quebraderos de cabeza. Si las redes son una eficaz estrategia para mejorar la educación, parece lógico que las administraciones apoyen su creación.

En definitiva, las redes son una eficaz estrategia para el cambio y la mejora educativa.

Hay excesivos docentes solitarios, demasiadas escuelas aisladas, muchos profesores alejados de la realidad educativa... Sólo si trabajamos juntos, codo con codo, podemos cambiar la realidad.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

Tema 2.3: Gestión eficaz de medios y recursos para asegurar el acceso, participación y aprendizaje de todos

ANOTACIONES

Como bien sabemos, un factor de éxito de toda institución escolar es su capacidad de proveer y organizar adecuadamente los recursos tanto humanos como materiales y optimizar su uso en favor del aprendizaje y desarrollo de todos. Si esto es importante para conseguir buenos resultados en cualquier escuela, resulta central

a la hora de pensar en escuelas inclusivas que se hacen cargo de la diversidad de requerimientos y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Una gestión escolar eficaz la entendemos como la capacidad de articular y dinamizar los distintos procesos y acciones que intenciona la organización para alcanzar su principal propósito: el desarrollo integral de todos sus estudiantes. Ello implica realizar un trabajo coordinado entre profesores y directivos, desde la gestión del aula hasta la gestión directiva, en pos de objetivos claros y concretos que se encuentran alineados desde el nivel directivo hasta el aula y el estudiante. Así, las escuelas eficaces logran organizar los recursos de que disponen para cumplir con los objetivos institucionales, y sobre todo, priorizar dichos objetivos para obtener logros en forma progresiva. Las prioridades suelen ser definidas conjuntamente entre los responsables de la gestión y los docentes y se convierten en la “carta de navegación” del funcionamiento cotidiano de la institución (Pérez, Bellei, Raczinsky y Muñoz, 2004). Los datos e información acerca de los resultados educativos de la escuela (logros de aprendizaje en evaluaciones nacionales, tasas de reprobación, repetición, deserción), son analizados en forma sistemática con el equipo docente, y sirven de insumo para decidir las prioridades de cambio y mejora.

En este ámbito, la manera en que se administran los recursos humanos y materiales, en cuanto a su dotación, calidad, organización y aprovechamiento, es una variable de primera importancia en el desarrollo institucional y en los resultados educativos. Por supuesto, influye de manera considerable en el caso de los estudiantes provenientes de sectores carenciados o en situación de vulnerabilidad, foco de preocupación de las escuelas inclusivas.

La amplitud de esta temática sin duda excede los objetivos de este módulo, por lo

utilizar algunos de los elementos que dan cuenta de cada una para la diversidad y basada en el principio de los definido como:

orientadas a crear las condiciones que posibiliten el acceso de todos, sin discriminación de ningún tipo, el acceso a los recursos, la participación en el currículo y las actividades, y el acceso a la información” (Hineni, 2008).

algunas consideraciones que es necesario tener en cuenta de los recursos tanto humanos como materiales en las escuelas.

Estudiantes y profesionales para un mejor desempeño

tratados con anterioridad, una condición esencial para la inclusión es el liderazgo pedagógico que preocupan especialmente de conocer bien al perso-

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All



ANOTACIONES

nal de la escuela, las fortalezas y debilidades de quienes integran el equipo de la escuela, lo cual les exige que sigan de cerca la labor docente en las aulas; a su vez fomentan y dan facilidades para que los docentes destinen tiempo a conocer bien a sus estudiantes. Ello les ayuda, entre otras cosas, a tomar decisiones coherentes, a proponer formas adecuadas de asignación de la docencia y de los estudiantes en los cursos o grados y a distribuir de mejor manera las tareas. Algunos criterios y estrategias utilizadas que resultan interesantes de mencionar son las siguientes:

1. La escuela cuenta con criterios y procedimientos claros y transparentes de admisión. No se seleccionan ni discriminan a los alumnos por sus características socioculturales y condiciones académicas.

2. La heterogeneidad es un criterio fundamental para agrupar a los alumnos en los cursos. Por ejemplo, previo al ingreso, se programan actividades para conocer y dar la bienvenida a los estudiantes nuevos y sus familias. En particular, en las escuelas que tienen cursos paralelos, junto con los antecedentes de ingreso, emplean dicha información para distribuir equilibradamente a los estudiantes en los grupos, evitando la concentración según condiciones o capacidades semejantes.

3. La asignación de los docentes en los cursos o asignaturas en general se hace considerando sus intereses, sus competencias y experiencia profesional.

4. No obstante lo anterior, como criterio general se opta por asignar a los docentes con mejor desempeño en los primeros grados por el impacto que se considera tiene en el futuro desempeño de los estudiantes y en aquellos cursos más complejos que demandan mayores retos a la enseñanza.

5. La tendencia es a utilizar la capacidad de los docentes más experimentados para apoyar o reforzar el aprendizaje de los alumnos que presentan mayores dificultades.

6. Siguiendo los principios de la interculturalidad, en las escuelas que asisten alumnos provenientes de minorías étnicas o que se ubican en zonas indígenas, se gestiona la incorporación de docentes o representantes de la cultura originaria, que hablen su propia lengua.

Además, también es cada vez más frecuente que las escuelas consideren la colaboración de profesionales de educación especial u otros profesionales relacionados (psicólogos, terapeutas del lenguaje; intérpretes en lengua de señas etc.) para apoyar a los docentes y a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales relacionadas o no a discapacidad.

Recursos y servicios de apoyo para atender la diversidad

En el contexto de las actuales tendencias que relevan la importancia del *apoyo al aprendizaje*, se conciben como todas las medidas, estrategias y recursos que aumentan la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado y conseguir que todos participen y aprendan (Duk, Loren, Fuenzalida 2009) Estas medidas de acuerdo según los requerimientos pueden orientarse a los docentes, a los estudiantes y a las familias.

En este enfoque, es recomendable contemplar múltiples y variadas *fuentes de apoyo*, dependiendo de las diferentes características y necesidades de los alumnos

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

y grupos específicos que atienda la escuela: poblaciones originarias, con algún tipo de discapacidad, migrantes procedentes de otras culturas, de zonas rurales. Los apoyos pueden provenir de integrantes de la propia comunidad escolar (docentes, padres y estudiantes) o de la comunidad externa, a través de alianzas con: instituciones de educación superior, centros de educación especial, servicios sociales y de salud, organizaciones y comunidades indígenas, asociaciones de personas con discapacidad, etc.

La dotación y organización de los recursos de apoyo debe formar parte de un plan estratégico de la escuela, poniéndolos al alcance de todos aquellos que los requieran y deben estar dirigidos a la prevención y superación de las dificultades que puedan enfrentar los estudiantes y a la reducción de barreras que obstaculizan su aprendizaje y participación. Es importante, por lo tanto, que la escuela identifique con qué recursos cuenta, cuáles son sus potencialidades y cómo éstos se pueden maximizar movilizand o otros recursos y servicios de la comunidad a través del trabajo en redes, bajo una adecuada planificación y articulación (Duk, Loren y Fuenzalida, 2009).

Para tal efecto, es fundamental que la escuela cuente con *mecanismos y procedimientos consensuados* para la determinación de las necesidades y requerimientos de apoyo de sus miembros, así como con una *definición clara de las funciones y responsabilidades* de los diferentes actores o servicios que proporcionarán apoyos, el enfoque de intervención, a quienes se va dirigir, cómo se va a distribuir y las modalidades de apoyo que se van a privilegiar: en forma individual o en grupos; dentro o fuera de la escuela o del aula, así como los momentos y horarios en que éstos se ofrecerán: previo, durante o posterior a las clases (Blanco, Duk y Pérez, 2002).

La efectividad de estas acciones de apoyo dependerá de un trabajo debidamente planificado y coordinado entre docentes y los colaboradores, para lo cual es necesario que se destine tiempo a esta tarea.

Todo lo anterior, finalmente ha de ir acompañado de procesos de seguimiento y evaluación de las decisiones adoptadas, de manera de valorar su impacto y tomar las medidas de ajuste que se estimen necesarias en función de los resultados obtenidos.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

Las escuelas más inclusivas es esencial que la escuela diseñar planes y estrategias que permitan multiplicar los recursos y los grados de apoyo al aprendizaje, tema que se aborda en el Módulo IV.

Recursos materiales para facilitar el aprendizaje de todos

Un aula y eficiente desde una perspectiva inclusiva supone contar con recursos definidos a nivel institucional para una adecuada gestión de los recursos materiales relacionados con las instalaciones que cuenta la escuela.

Infraestructura y las instalaciones:

Las autoridades toman medidas para que los espacios físicos sean accesibles. Tanto la escuela como el aula se organizan de manera que favorezcan la autonomía de los alumnos. En particular, cuando se atiende a la escuela, se destinan recursos para que las

ANOTACIONES



ANOTACIONES

instalaciones puedan ser utilizadas de manera autovalente por aquellos estudiantes con movilidad reducida. Para ello, en la medida de lo posible, se contemplan rampas de acceso, pasa manos, baños adaptados, ascensores. Cuando no se cuenta con estas facilidades se suelen asignar las aulas considerando las necesidades de desplazamiento de los estudiantes. Así, los cursos que integran estudiantes con discapacidades motoras o visuales suelen mantenerse en el primer piso del Centro y se gestiona el uso de equipamiento adaptado a los requerimientos específicos

de estos estudiantes, tales como sillas de ruedas, bastones, grabadoras, lectores hablados de texto.

Además, es frecuente que las escuelas organicen horarios y espacios para llevar a cabo talleres optativos que amplíen los intereses y respondan a los múltiples talentos de los estudiantes, como también para actividades de apoyo complementario y refuerzo en pequeños grupos para los alumnos que tienen necesidades especiales.

En relación con los recursos didácticos y los medios de acceso a la cultura y a la información:

Ciertamente, los buenos resultados que obtienen las escuelas no dependen de la cantidad o calidad de los materiales de que dispone la escuela sino de la manera que los gestionan y utilizan. En este sentido, es importante saber, por una parte, aprovechar al máximo los recursos materiales con que se cuenta y, por la otra, adoptar decisiones en conjunto con el equipo docente y especialistas, en caso de que los hubiese, respecto de los criterios de selección, adquisición, adaptación y elaboración de materiales para abordar las necesidades de todos los alumnos, así como la forma en que se distribuyen en los cursos y los alumnos, atendiendo al principio de equidad.

Es deseable que, con la existencia de estos criterios orientadores, los docentes cuenten con tiempo para llevar adelante esta tarea que debiera formar parte de la preparación de las clases. Cuando esto no es factible, los encargados de la gestión buscan otras formas de apoyar a los docentes en la preparación y adaptación de materiales, algunas experiencias exitosas en este sentido, muestran cómo una buena gestión puede resolver estas carencias por la vía de incentivar la colaboración de las familias, de estudiantes de cursos superiores o voluntarios de la localidad.

erario relevante para atender la diversidad, es la selección de materiales y variados que sean pertinentes culturalmente y se ajusten a las motivaciones, edades de comprensión, manipulación y formas de expresión de los estudiantes. Por ejemplo, tener materiales con distinto nivel de complejidad que den cuenta de diferentes niveles de aprendizaje; con textos en lenguaje Braille para el caso de alumnos deficientes visuales o ciegos.

caso de estudiantes procedentes de pueblos originarios, junto con contemplar, si sea posible, materiales en su lengua materna, la escuela debe considerar la selección de materiales que aporten conocimientos, valores, prácticas, producciones artísticas y cosmovisiones de los pueblos indígenas al conjunto del alumnado, con el fin de fortalecer la propia identidad y poner al alcance de todos su cultura

(Alkhes, 2008). Mayor información en Módulo “La respuesta educativa a la diversidad cultural”.

caso particular de los alumnos con discapacidad, es de vital importancia que

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

el centro cuente con materiales específicos o adaptados que les facilite la recepción de la información y el acceso a los contenidos curriculares. En este sentido, se les debe facilitar el aprendizaje del sistema Braille y la lengua de señas a los estudiantes con discapacidades sensoriales. El uso de otros medios de comunicación alternativos o aumentativos y el acceso a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y comunicación, lectores de texto hablados e intérpretes de lengua señas.

Para concluir este tema, no podemos dejar de subrayar una vez más que una gestión eficaz de los recursos descansa en un clima de colaboración entre los actores de la comunidad escolar y en un liderazgo directivo que busca y aprovecha las oportunidades internas y externas para maximizar la participación y aprendizaje de todos.

Síntesis de la Unidad

Una escuela inclusiva, es aquella que garantiza el derecho de todos a la educación, no pone requisitos de ingreso ni aplica procesos de selección siendo el centro de su acción el desarrollo integral de todos y cada uno sus alumnos y alumnas. Por esto, analiza qué barreras existen para el aprendizaje y participación y cómo eliminar o minimizar dichas barreras, con el fin de que las diferencias culturales, étnicas, socioeconómicas, de género e individuales en cuanto a capacidad y estilos de aprendizaje, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales.

Tradicionalmente la escuela ha estado marcada en su organización por criterios selectivos y excluyentes como consecuencia del enfoque homogeneizador que ha caracterizado a la educación.

La transformación de la educación para que sea más inclusiva, democrática y justa para todos, pasa por cambios sustantivos a nivel de la cultura, la organización y las prácticas en las escuelas y sus docentes. El estudio sobre los factores de éxito de aquellos centros escolares que han demostrado ser eficaces en el logro de mayores niveles de aprendizaje, participación e integración con todos sus estudiantes, ha permitido caracterizar las condiciones que los describen, reflexionar y aprender de ellas para orientar el cambio hacia escuelas inclusivas de calidad para todos.

ANOTACIONES

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All



ANOTACIONES

Unidad 3. El proceso de cambio escolar: hacia escuelas más inclusivas

Introducción

En esta tercera y última unidad del Módulo II abordaremos el proceso de Cambio escolar. Con base a las aportaciones del estudio de los procesos de cambio y mejora escolar, desarrollamos algunas ideas que contribuyen a poner en marcha procesos de transformación escolar que lleven hacia escuelas más inclusivas.

De esta forma, el trabajo en la presente unidad se orienta hacia un doble propósito. En primer lugar, se centra en el análisis de aquellos procesos y factores clave que contribuyen al desarrollo de escuelas más inclusivas y, en segundo término, a aportar informaciones que ayuden a elaborar planes de mejora de los procesos de inclusión a nivel institucional con miras a incrementar las oportunidades de aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Objetivos de la Unidad

- » Identificar las lecciones aprendidas en los procesos de cambio escolar desarrollados en las últimas décadas.
- » Conocer el proceso de cambio escolar, sus fases y elementos clave, para desarrollo de escuelas más inclusivas
- » Elaborar un Plan de Mejora a nivel institucional, orientado a mejorar los procesos de inclusión, el aprendizaje y participación de los estudiantes.

Temas

Tema 3.1. Lecciones aprendidas de la mejora de la escuela

Tema 3.2. El proceso de cambio escolar

Tema 3.1. Lecciones aprendidas de la mejora de la escuela

hemos visto, conseguir una verdadera educación inclusiva pasa porque la a en su conjunto adhiera al enfoque de inclusión.

Concepto de Mejora escolar

lemos como "Mejora de la Escuela":

Un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo, que busca optimizar el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes incrementando la calidad de la institución y sus docentes mediante una modificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de su organización, pero fundamentalmente de su cultura. (Murillo, 2002).

to, la mejora de la escuela es un cambio educativo con las siguientes características:

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

- » La escuela es el centro del cambio. Ello implica una doble perspectiva; por una parte, que las reformas externas deben ajustarse a las escuelas individuales; pero, también, que los cambios deben superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio.
- » Hay un planteamiento sistemático para el cambio. La mejora de la escuela es un proceso que dura varios años y que debe ser cuidadosamente planificado y organizado.
- » El cambio ha de basarse en las “condiciones internas” de la escuela. Como tales se consideran no solo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura escolar, la asignación y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, etc.
- » Las metas educativas se consiguen de forma más eficaz. Esas metas son particulares para cada centro educativo y reflejan el futuro deseable para el mismo.
- » Se necesita una perspectiva multi-nivel. Aunque la escuela es el centro del cambio, también es importante el contexto en que éste se desarrolla, así como es necesario prestar atención al departamento, el aula y, por supuesto el alumno individual.
- » Las estrategias desarrollo están integradas. Lo cual implica relaciones entre los enfoques de “arriba-abajo” y de “abajo-arriba”.
- » Existe una tendencia hacia la institucionalización. El cambio sólo será realmente satisfactorio cuando forma parte del comportamiento natural de los docentes y directivos en la escuela.

El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela reúne a docentes e investigadores que trabajan por comprender y llevar a cabo procesos de cambio en centros educativos. Desde su nacimiento, a finales de los años 60 y hasta la actualidad, ha atravesado tres fases de desarrollo que han producido dos olas o generaciones de programas de mejora de la escuela, a estas hay que añadir una fase previa. En este capítulo haremos una breve mención a ellas, señalando sus características y aportaciones más importantes. Además completaremos esa visión histórica con una mirada hacia el posible futuro de la mejora de la escuela, la mejora de la eficacia escolar, en cuyo desarrollo estamos directamente implicados.

3.1.2. Antecedentes: la fase del optimismo pedagógico

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

de Mejora de la Escuela fue consecuencia de la ter curricular y organizativo impulsadas y dirigidas educativos que fueron la norma en todo el mundo durante esa década, conocida como del optimismo y conocimientos, recursos y un poco de política a a educativo, se podría conseguir que la educación a redistribución social.

ido era el llamado IDDA: Investigación-Desarrollo-

onocimientos que sirvan de base para el desarrollo.

onstruir una solución a problemas operativos.

as innovaciones a los centros escolares.

ANOTACIONES



ANOTACIONES

Se buscaba el cambio educativo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que equipos de profesores universitarios y psicólogos habían elaborado y que los docentes debían aplicar. Como consecuencia de este planteamiento, se redoblaron los esfuerzos en la investigación educativa y en la elaboración de materiales didácticos para su utilización en el aula.

Ahora es fácil ver que ese planteamiento tenía serios problemas que hacían prever un fracaso estrepitoso. Pero quizá el más importante de ellos fue pensar que podía generarse un cambio educativo real mediante la imposición al centro escolar desde instancias externas, sin contar con el apoyo del profesorado y sin un buen sistema de formación.

La reacción a esta situación fue la toma de conciencia por parte de docentes e investigadores de la importancia de la escuela para poner en marcha procesos de cambio realmente exitosos.

3.1.3. Primera generación de programas de mejora de la escuela: la escuela como centro del Cambio

Durante la década de los años 70 se produce una primera reacción al modelo anterior y su fracaso. Comienza a extenderse la idea de que el ámbito educativo importante es el Centro, luego es a éste a donde deben orientarse los procesos de cambio. En ese mismo momento comienzan a publicarse los primeros resultados del nuevo movimiento de investigación sobre eficacia escolar. De esta forma se demuestran, en primer lugar, los significativos efectos de la escuela sobre el rendimiento de los alumnos y, en segundo término, comienzan a conocerse los elementos clave que caracterizan a las buenas escuelas.

Fruto de esta etapa es la frase la escuela debe ser el centro del cambio, lema del movimiento de Mejora de la Escuela. Este nuevo planteamiento enfatizó cinco cuestiones clave (Fullan, 2002):

- » dar importancia a la organización y a los procesos culturales más que a los resultados de la escuela; importaba el viaje más que la llegada;

... r los resultados escolares como problemáticos por sí mismos, que exigen bate y adopción de medidas por parte de la escuela;

a orientación más cualitativa en la metodología de investigación, los datos ncipales necesarios para la mejora deberían reflejar los puntos de vista de i participantes;

interés en ver la escuela como una institución dinámica, necesitada más estudios longitudinales que de la típica "instantánea" que caracterizó la yoría de los estudios; y, centrarse más en la "cultura escolar" que en la estructura escolar" como la forma principal de comprender el potencial para desarrollo escolar.

al modelo IDDA, los cambios educativos realizados comenzaron a seguir una perspectiva. Entonces, el nuevo modelo podría representarse así:

Iniciación <> Implantación <> Continuación <> Productos

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

De esta forma, el primer paso sería la iniciación de un cambio por parte del centro o la adopción de una iniciativa externa. La implantación se refiere al proceso de aplicación de la innovación o innovaciones dentro del centro. La fase de continuación incluye la institucionalización del cambio más allá de este impulso inicial, institucionalización que se espera dé sus resultados (productos) en el centro. Las flechas de doble sentido sugieren que el proceso no es completamente lineal, y que las fases más importantes del proceso son las situadas en la zona central: implantación y continuación.

Algunas de las estrategias especialmente eficaces, sobre todo cuando se usaron en forma simultánea, fueron:

- » una formación para el profesorado amplia y adecuada a cada docente;
- » apoyo al aula desde agentes externos de cambio;
- » recoger ideas de otros proyectos de cambio;
- » seguimiento de la puesta en práctica del proyecto mediante reuniones periódicas entre los docentes; y
- » participación del profesorado en la toma de decisiones.

3.1.4. Segunda generación de programas: la capacidad para el cambio

Esta etapa se caracteriza, por un lado, por una mayor colaboración entre investigadores y prácticos, de tal forma que logren integrar sus estrategias y sus conocimientos de la realidad de manera pragmática, sistemática y racional. Y, por otro, por la existencia de unas nuevas políticas educativas en diferentes países tendentes a dotar de mayor autonomía a los centros educativos para que éstos puedan asumir sus propias decisiones.

Los diferentes programas desarrollados nos han dejado una serie de lecciones a tener en cuenta para iniciar un proceso de cambio en la escuela. Así, por ejemplo, el proyecto IQEA (Improving the Quality of Education for All) dejó seis constataciones (Hopkins, West y Ainscow, 1996):

1. El centro educativo no mejorará si los profesores no evolucionan individual y co-

pres realizan parte de su trabajo individualmente, si se evolucionar deben existir muchas oportunidades en el que los docentes aprendan juntos.

Los parecen tener formas de trabajar que estimulan el desarrollo escolar, especialmente de los alumnos.

Los programas de mejora exitosos tiene una clara visión de la mejora como una tarea compartida por muchas personas.

La participación de la comunidad es la coordinación de esfuerzos, tanto la comunicación como las interacciones.

El cuestionamiento y la reflexión son procesos que más fácilmente aportan claridad y establecen prioridades a prioridades de desarrollo.

ANOTACIONES

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All



ANOTACIONES

6. Una cuidadosa planificación puede ayudar a convertir el futuro deseable del centro, la visión, en prioridades de mejora; es necesario, entonces, ordenar esas prioridades en el tiempo y mantener la atención sobre la práctica del aula.

Quizá una de las lecciones más interesantes es la idea de que las escuelas cambian, mejoran, si y sólo si cambia su cultura. De esta forma, como hemos visto anterior-

mente el gran reto es hacer trabajar por una cultura para la inclusión. Sin embargo, modificar esa cultura es una de las cosas más complejas del proceso de mejora. Algunas de las claves que ayudan a conseguirlo, formuladas desde el punto de vista del docente, son (Stoll y Fink, 1999):

- » Sabemos dónde vamos. Es importante que existan unas metas compartidas por todo el Claustro de docentes y por la comunidad educativa en su conjunto. Para su consecución es necesario el diálogo; se ha demostrado que los centros en los que los profesores debaten con más frecuencia sobre los problemas de la enseñanza y sobre las vías de solución están más preparados para afrontar procesos de mejora.
- » Debemos tener éxito. El programa es cosa de todos, lo que implica que es necesario alcanzar un compromiso por parte de todos para su consecución: compromiso y co-responsabilidad serán palabras clave.
- » Podemos hacerlo mejor. La idea de mejora continua debe impregnar todas las acciones del centro. Uno de los males de nuestros docentes, más generalizado de lo que sería deseable, es la autocomplacencia, el pensar que no se puede mejorar.
- » Todos debemos aprender, aprender es cosa de todos. Dos elementos clave son la formación del profesorado y el aprendizaje de la organización. Los docentes han de estar constantemente aprendiendo, no siendo posible mejorar un centro sin un esfuerzo de aprendizaje por parte de todos. Igualmente, el centro, como organismo vivo, aprende de sus experiencias pasadas. Se trata de aprovechar ese aprendizaje para la mejora.
- » Aprendemos intentando algo nuevo. El centro debe arriesgarse; tomar decisiones para la mejora supone cometer equivocaciones, pero sin ese riesgo no se puede avanzar.

nsamos mejor juntos. El trabajo docente debe ser en equipo. Y no sólo porque imprescindible la coordinación entre materias, aulas y ciclos, sino porque el trabajo realizado entre varios es enriquecedor para todos y de mejor calidad. s sentimos bien juntos. Para referirse a la calidad de las relaciones entre miembros de la comunidad educativa técnicamente se habla de "clima" de la o de centro.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

Ocho lecciones sobre el cambio educativo (Fullan, 1993)

Lección 1: Lo importante no puede ser impuesto por mandato (cuanto más complejo es el cambio, menos puede forzarse).

Lección 2: El cambio es un viaje, no un modelo El cambio no es lineal, está lleno de incertidumbres y pasiones, y algunas veces llega a ser perverso).

Lección 3: Los problemas son nuestros amigos (los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos).

Lección 4: La visión y la planificación estratégica vienen después (visiones y planificaciones prematuras, ciegan).

Lección 5: Ha de existir un equilibrio entre el individualismo y el colectivismo (no hay soluciones unidimensionales al individualismo ni al pensamiento grupal).

Lección 6: No la centralización ni la descentralización funcionan en solitario (tanto las estrategias de arriba abajo como las de abajo a arriba son necesarias).

Lección 7: Es fundamental una amplia conexión con el entorno (las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior).

Lección 8: Cada persona es un agente de cambio (el cambio es demasiado importante para dejarlo a los expertos).

ANOTACIONES

Tema 3.2: El proceso de cambio escolar

Otro de los factores básicos para conseguir el cambio en las escuelas, en nuestro caso avanzar hacia escuelas más inclusivas, es que el proceso se desarrolle adecuadamente, según unos pasos previamente diseñados. En esta apartado se describirá brevemente este proceso. El objetivo es que el participante sea capaz de identificar los momentos clave y planificar el proceso de cambio.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

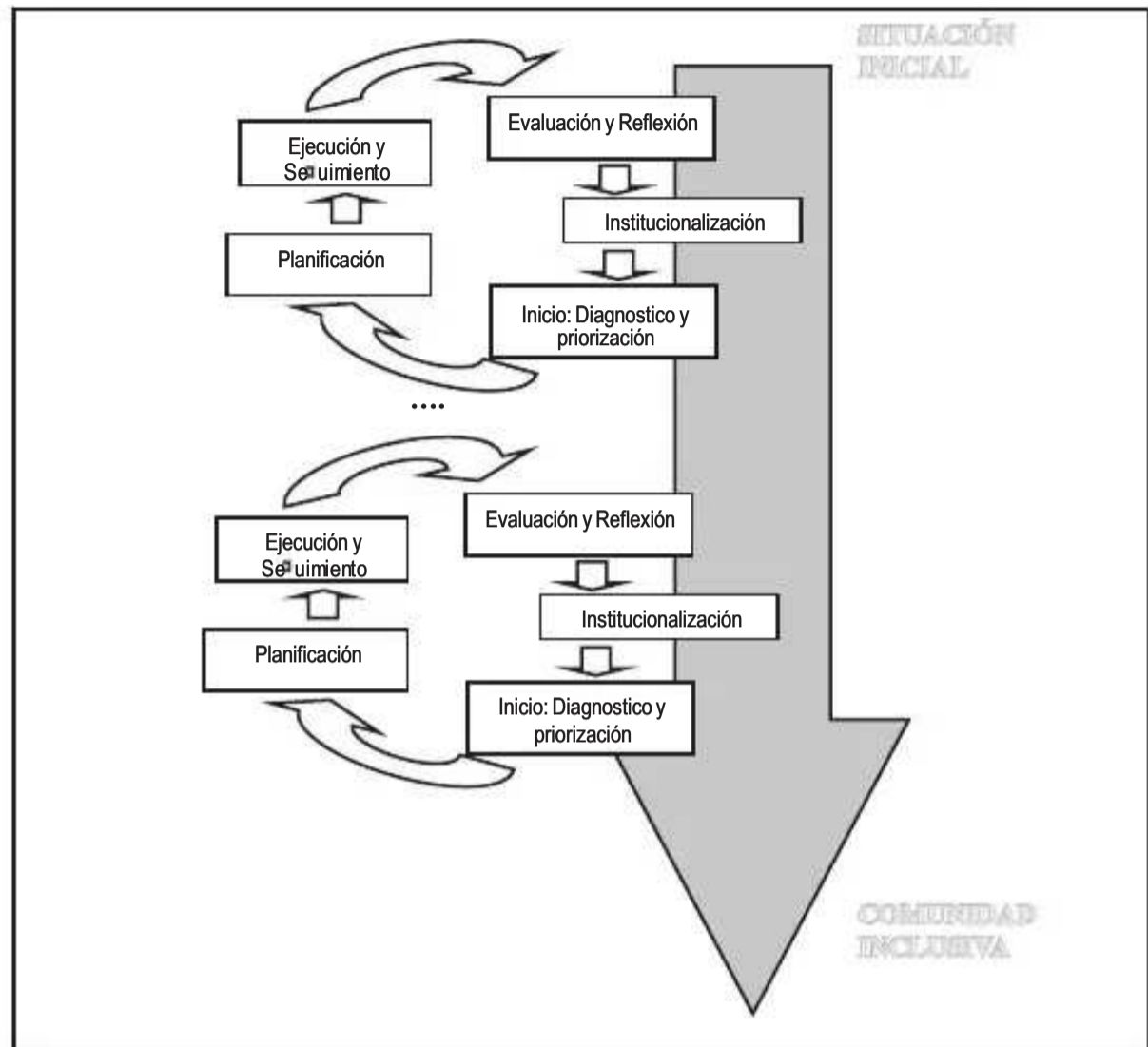
Accept All

mejora no siguen un único camino, la experiencia pas que deben recorrerse para garantizar el buen . Estas etapas a veces se solapan entre sí o incluso antes de que el ciclo completo haya llegado a su , la planificación no sólo se realiza al comienzo de recurrir constantemente a ella para reorientar las nvierte en una tarea continua.

io está conformado por seis grandes fases que se en el tiempo: Iniciación, Diagnóstico, Planificación, ionalización. Veámoslas con un mínimo de detalle.

ANOTACIONES

PROCESO RECURSIVO DE CAMBIO ESCOLAR



3.2.1. Iniciación

Con la primera del proceso se busca lograr el compromiso y la implicación de la comunidad educativa. De esta forma dos son las fases implicadas:

1. Decisión de iniciar el cambio y compromiso con el mismo por parte de la comunidad.
2. Creación de la cultura de mejora necesaria para poner en marcha el proceso de cambio.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

nente el primer paso para iniciar un cambio es tomar la **decisión** de emprender. Esta decisión puede ser tomada por una persona o un grupo, puede de una necesidad sentida por la comunidad escolar o fruto de presiones a, lo importante es que sea asumida por la mayor parte de miembros de unidad escolar.

entamos, que para que el cambio sea exitoso debe involucrar al mayor número de personas, especialmente de docentes. Ello no es incompatible con saber y hacer que es muy difícil que no haya oposiciones y resistencias al cambio. Esas resistencias, lejos de ser negativas, pueden aportar otros puntos de vista a considerar.

Investigación nos ha enseñado que para que el cambio sea sostenido es necesario

escuela tenga una serie de **condiciones de partida**, una "cultura de mejora" (López, 2004). Sin ellas es muy difícil que el proceso de cambio se inicie, y si

ia, que sea exitoso y si es exitoso que se mantenga en el tiempo. Algunos de

los elementos a considerar son:

ANOTACIONES

1. Necesidad interna de mejorar. Si un centro no quiere cambiar, no va a cambiar. Con esta perspectiva es importante que la comunidad escolar en su conjunto está convencida que es necesario poner en marcha el proceso de cambio. La ausencia de conformismo y autocomplacencia son, por tanto, elementos fundamentales para que la escuela pueda cambiar.

2. Autonomía utilizada por los centros educativos. Una escuela que asuma sus competencias y aproveche las posibilidades que le ofrece la autonomía estará en mejores condiciones de desarrollar procesos de transformación escolar.

3. Visión compartida. La existencia de una visión compartida por parte del conjunto de la comunidad escolar ofrece la posibilidad de conocer qué escuela se quiere para el futuro y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan. Si, por el contrario, los centros educativos no tienen una visión clara y consensuada, difícilmente podrán determinar los elementos que no se ajustan a ese futuro y que, por tanto, deberían cambiar o mejorar.

4. Historia de mejora. Los centros educativos que hayan puesto en marcha anteriormente procesos de cambio satisfactorios tendrán, sin duda, una mayor facilidad para comenzar nuevos esfuerzos. Por otro lado, los centros que no estén acostumbrados a la mejora o sus experiencias anteriores hayan sido negativas tendrán mayores dificultades para iniciarlos.

5. Propiedad de la mejora, compromiso y motivación. Existe propiedad de mejora escolar cuando el centro es consciente de que hace falta una mejora, de que hay que asumirla y de que las actividades que se han planificado son las correctas. Resulta complicado lograr la mejora si el centro educativo no siente la necesidad de comenzarla y continuarla. El tema de la propiedad está estrechamente relacionado con los de compromiso y motivación del personal del centro. El profesorado debe mostrar, al menos, algo de motivación y compromiso con los planes de mejora. Cuando el compromiso no está presente de forma automática, la escuela debería intentar promoverlo antes de comenzar con los procesos.

6. Dirección escolar. Es imprescindible la existencia de un claro liderazgo por parte

que los esfuerzos de mejora lleguen a buen fin. Loctor o directora del centro quien lo lidera, pero ello el que asuma en la escuela y de cómo sea visto por n directivo comprometido, competente, aceptado usiasmado, y con un estilo de dirección participativo ara los procesos de cambio escolar.

medida en que la escuela sea capaz de modificar su s alumnos, a los nuevos requisitos y visiones peda- que lo procesos de cambio sean exitosos.

rtirse en una comunidad profesional de aprendiza- mente, un factor fundamental en la cultura escolar

r (o seguir siendo) una comunidad profesional de nen como foco el aprendizaje de todos los miem- e los estudiantes, y que aceptan los cambios como

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All



ANOTACIONES

algo habitual sentirán la necesidad de mejorar con mayor rapidez. Ello implica la necesidad de un aprendizaje continuo por parte de los docentes.

9. Estabilidad del profesorado. La estabilidad del profesorado debería garantizarse cuando los centros educativos están mejorando. Resulta poco eficaz e incluso inútil comenzar un proceso de transformación cuando la continuidad de esos esfuerzos está en juego por la renovación del profesorado.

10. Tiempo y recursos dedicados a la mejora. El centro educativo debería garantizar a todos los miembros implicados en la mejora más recursos y mayor disponibilidad temporal para la realización de actividades de mejora. Parece necesario que se disponga de más tiempo para tareas de planificación, para trabajar con sus compañeros o para su propia formación, así como recursos para desarrollar los trabajos encomendados. La mejora debería considerarse una tarea profesional que no puede depender simplemente de los buenos deseos y del tiempo libre del personal del centro.

3.2.2. Diagnóstico

El siguiente paso es desarrollar una evaluación inicial, un diagnóstico que nos permita conocer el punto de partida y, sobre todo, detectar las áreas que deben ser mejoradas. Sin duda alguna, un buen diagnóstico contribuirá de forma decisiva al éxito del proceso del cambio, pero también un mal diagnóstico puede ser el mayor inconveniente para el cambio. En ese sentido, junto con los objetivos antes planteados, el diagnóstico contribuirá a comprometer a la comunidad en el proceso.

No existe una estrategia mejor que otra para llevar a cabo este diagnóstico. Para algunas escuelas es mejor un diagnóstico muy formalizado y exhaustivo, que dure varios meses y utilice una amplia gama de técnicas de obtención de información y la organización suponga la movilización de toda la comunidad; mientras que para otras son suficientes algunas sesiones de reflexión colectiva.

Sin embargo, hay dos modelos, muy diferentes el uno del otro, cuyo objetivo es promover el desarrollo de las escuelas inclusivas: El "Index for Inclusion" y el Modelo

luación Inclusiva, citados en la Unidad 1.

ce de Inclusión (*Index for Inclusion*), o Guía para la evaluación y mejora de zación inclusiva, fue elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2000 alizado dos años después (Both y Ainscow, 2000). También existe una versión escuelas infantiles (Booth, Ainscow y Kingston, 2006). Ambas han sido tradu- adaptadas al castellano.

ix es una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos ros fundamentales. En primer lugar, revisar el grado en el que sus proyectos ivos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen ientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las barreras esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de de-

ados alumnos. El texto es también, en segundo lugar, una guía sencilla para y mantener un proceso continuo de mejora, en términos de eliminación o ización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado p, necesario intervenir.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

El Índice se adentra en la necesidad de valorar tres dimensiones las culturas, las políticas educativas de los centros y sus prácticas con relación a la inclusión educativa:

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

2. La cultura escolar condicionará la segunda dimensión que se propone: la elaboración de políticas inclusivas en el centro, lo que constituye el terreno de cultivo para desarrollar actuaciones de mejora del aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se trataría de analizar hasta qué punto los valores que impregnan la inclusión se plasman y vertebran en todas y cada una de las políticas que se llevan a cabo en el centro. Es decir, las decisiones curriculares y organizativas que se adoptan, los apoyos y la coordinación de los mismos o los planes de acción tutorial serán elementos fundamentales en la capacidad del centro para responder a la inclusión de sus alumnos.

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

En esta dirección puede obtenerse el Índice en su versión en castellano: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Castilian.pdf>

El "Modelo Inclusiva: evaluación para mejorar la respuesta de la escuela a la diversidad", por su parte, es un sistema de evaluación que tiene como finalidad ayudar a las escuelas a conocer su situación actual respecto a la calidad de la atención que ofrecen a la diversidad del alumnado, en particular a aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Inclusiva permite a los establecimientos iden-

... sus oportunidades de mejora para tomar decisiones
... tres niveles de inclusión y de aprendizaje para todo

... tres ejes claves para una respuesta adecuada a las
... tal e indispensables para los alumnos que presentan
... es. Éstos se reflejan de forma transversal en cuatro

... uesta adecuada a las diferencias son:

... de medidas, ayudas y recursos de apoyo adicionales
... la movilidad, la comunicación, la participación y

... ado
... capacidad de la escuela para enriquecer y adaptar el
... rsidad de necesidades de aprendizaje del alumnado.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES



ANOTACIONES

3. *Clima socio-emocional*: ambiente socio emocional de acogida y valoración de las diferencias y potencialidades individuales para favorecer el desarrollo de todos los estudiantes.

Las cuatro áreas de evaluación y sus respectivas dimensiones son:

I. *Cultura escolar inclusiva*: Valores, creencias y actitudes que promueven el respeto y valoración de las diferencias y el desarrollo de comunidades que fomentan la plena participación y el aprendizaje de todos.

II. *Prácticas educativas para la diversidad*: Acciones, recursos y apoyos que buscan la plena participación y el máximo aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno, favoreciendo la interacción y enriquecimiento mutuo.

III. *Gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración*: Organización, dirección y administración de los distintos recursos (humanos y materiales) orientados al desarrollo de una comunidad que participa y aprende.

IV. *Resultados*: Grado de satisfacción de la comunidad educativa, y logros en relación con la participación de la comunidad escolar, la integración social y el desempeño académico de los estudiantes

(Ver en: www.evaluacioninclusiva.cl)

Como se ha señalado, uno de los objetivos es detectar las áreas de mejora. Con el mismo, el siguiente paso es **priorizar** las mismas. En este momento, la comunidad escolar debe:

1. Jerarquizar las áreas de mejora de acuerdo a su importancia o impacto en los procesos educativos.

2. Seleccionar las prioridades de cambio en función de las necesidades, las motivaciones y los recursos con los que cuenta el centro. Estas prioridades deben ser realistas y factibles de ponerse en acción.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

sensuar las prioridades de cambio con el grupo clarificando el significado que no le atribuye.

strategia habitualmente utilizada para hacer esta priorización de áreas de es el llamado "análisis FODA".

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

El Análisis o Matriz “FODA”, es una metodología de estudio de la de institución en su entorno (situación externa) y de las características internas (situación interna) de la misma, a efectos de determinar sus Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas.

La situación interna se compone de dos factores controlables: Fortalezas y debilidades, mientras que la situación externa se compone de dos factores no controlables: oportunidades y amenazas.

- » Las Fortalezas son todos aquellos elementos internos y positivos que difieren al programa o proyecto de otros de igual clase.
- » Las Debilidades se refieren a todos aquellos elementos, recursos, habilidades y actitudes que la institución ya tiene y que constituyen barreras para lograr la buena marcha de la organización.
- » Las Oportunidades son aquellas situaciones externas, positivas, que se generan en el entorno y que, una vez identificadas, pueden ser aprovechadas.
- » Las Amenazas son situaciones negativas, externas al programa o proyecto, que pueden atentar contra éste, por lo que llegado al caso, puede ser necesario diseñar una estrategia adecuada para poder sortearla.

ANOTACIONES

3.2.3. Planificación del proceso de cambio

Tras el diagnóstico y la priorización de las áreas de mejora, el siguiente paso es la planificación del proceso de cambio. Básicamente consiste en dar respuesta a las siguientes preguntas:

- » Qué queremos conseguir: Objetivos y Metas
- » Cómo lo vamos a hacer: Estrategias
- » Qué actividades vamos a desarrollar para ello
- » Quiénes son los destinatarios
- » Cuándo las vamos a hacer
- » Dónde
- » Quién colabora, Quiénes son los responsables
- » Qué recursos materiales y económicos necesitamos
- » Cómo vamos a asegurarnos que el programa está funcionando

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

sa es importante que se tenga una idea muy clara de seguir con el cambio; es decir formular adecuadas ideas para ello:

le las áreas de mejora priorizadas en la fase anterior pero realistas.

objetivos generales y otros específicos que concreten

metas, es decir concretar esos objetivos e indicar

objetivos para los estudiantes, para el centro en su

b) Estrategias, actividades, destinatarios y distribución temporal



ANOTACIONES

En base a los objetivos concretos previamente definidos se deberá llevar a cabo la elaboración consensuada de una serie de estrategias de actuación que servirán de guía para la consecución de los mismos.

A partir de las estrategias que propondrán actividades más concretas. En las mismas deben determinar se los destinatarios así como el momento en el que se desarrollan.

Ejemplos de estrategias globales pueden ser: el desarrollo actividades de formación para los docentes, o el fomento de la participación de las familias en la escuela o la mejora de las actividades docentes.

Esta planificación de las actuaciones a llevar a cabo por los miembros implicados en el proceso de cambio permitirá la distribución de las responsabilidades que se desarrolla a continuación

c) Responsabilidades y Recursos

Una parte primordial de la elaboración de un plan de mejoramiento que responda a la diversidad es plantearse quiénes van a participar el en proceso y cuáles van a ser sus roles. Es necesario que la comunidad educativa en su conjunto haga suyo el plan de mejora y se sienta partícipe en su desarrollo. Por ello, es primordial que se organicen y se aprovechen plenamente los recursos profesionales y humanos tanto del centro educativo como de la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela. Esto va a favorecer el sentimiento de pertenencia e identidad del centro educativo y fomentar la participación de sus miembros en el desarrollo óptimo de una comunidad educativa inclusiva. Se recomienda entonces:

- » Establecer reuniones del equipo coordinador periódicas.
- » Distribuir roles y responsabilidades entre representantes de los colectivos que conforman el centro educativo.
- » Crear instancias y eventos de toma de decisiones, retroalimentación e información y difusión en la comunidad educativa.

d) Evaluación

Importante que en la planificación se recoja cómo se va a evaluar el proceso de cambio. Así, por una parte, hay que establecer estrategias para el seguimiento y evaluación del proceso (evaluación formativa) y, por otra, cómo se desarrollará la evaluación final del proceso (evaluación sumativa). Para ambos casos, hay que definir en la planificación actividades, responsables y técnicas de obtención de información.

En ambos casos deberán tener en cuenta esta triple función:

Función conductora de los procesos de cambio, que posibilite la implementación paralelo de las distintas propuestas elaboradas sin impedir que se desarrollen. Función educativa que traduzca todas las iniciativas en situaciones de aprendizaje para los implicados en el proceso de cambio escolar.

Función participativa, hablamos de una evaluación en la que los implicados en el proceso de cambio participan democráticamente en el reparto de la tarea y las responsabilidades ante ella.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

A continuación ofrecemos un esquema de un proyecto de mejora escolar:

ANOTACIONES

PROYECTO DE MEJORA

1. Introducción

Breve presentación de la innovación y su justificación.

2. Análisis del contexto

Podría contener los siguientes elementos:

2.1. Breve descripción del ámbito donde se desarrolla la innovación (centro, departamento, aula) y sus características principales.

2.2. Descripción y resultados del diagnóstico o análisis inicial. Describir cómo se ha hecho el diagnóstico inicial y cuáles son los resultados encontrados que orientan y justifican la intervención

2.3. Criterios y/o principios teóricos que sustentan la propuesta.

3. Objetivos

Es habitual distinguir objetivos generales y específicos, aunque dependerá de la innovación. Es útil formular metas (objetivos operativos donde se concrete cuánto se va a conseguir y en qué momento) que después puedan ser evaluadas

4. Metodología

Los elementos que podría tener este apartado son

4.1. Actividades. Relación de las acciones que se llevarán a cabo

4.3. Beneficiarios. A quiénes van dirigidas las actividades propuestas

4.2. Distribución temporal. Momento y duración de las distintas acciones

4.5. Responsables: del plan, de las estrategias y de las actividades.

4.6. Recursos: Materiales y económicos que se requieren para su implementación (Si la innovación es ambiciosa, es útil separar esta información en ámbitos o estrategias. Algo así:

4.1. Estrategia 1:

a) Actividades y distribución temporal

b) Beneficiarios

c) Responsables

d) Recursos

e) Evaluación

4.2. Estrategia 2:

ción temporal

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

iento (evaluación formativa) y la evaluación
ada uno de ellos incluir instrumentos, muestra, res-
etc.

ANOTACIONES

3.2.4. Desarrollo

Tras una adecuada planificación del cambio, la siguiente gran fase es la llamada de Desarrollo, o Implementación, o Ejecución. Aunque un principio pudiera suponer la más sencilla, está llena de problemas y complejidades.

El profesor canadiense Michael Fullan (2002), tan citado a lo largo de este módulo, ha estudiado este proceso de cambio y ha encontrado que existen una serie de factores que inciden en este proceso. Analicémoslos con un mínimo de detalle:

1. *Necesidad*. Si el proceso de cambio afronta necesidades percibidas como prioritarias por la comunidad escolar tiene una mayor probabilidad de éxito en su desarrollo. En ocasiones los centros educativos se encuentran sobresaturados de programas que no siempre responden a lo que docentes, familias y estudiantes sienten como acciones prioritarias.

2. *Claridad*. La claridad de objetivos y medios es un problema constante en el proceso de cambio. Aunque se esté de acuerdo en la necesidad de algún tipo de cambio no siempre hay claridad en lo que el docente tiene que hacer de forma diferente a la habitual. Aunque, como subraya Fullan, no debemos caer en el consuelo de la falsa claridad. Obviamente los cambios confusos y muy genéricos pueden generar ansiedad y frustración entre las personas comprometidas con su implementación, pero una mayor claridad no puede ser un fin en sí mismo. Los cambios simples e insignificantes pueden ser muy claros, mientras que los difíciles y valiosos pueden ser más fáciles de clarificar. De ahí el tercer elemento, la complejidad.

3. *Complejidad*. Con este término se hace referencia a la dificultad y a la magnitud del cambio que se requiere de los responsables de la ejecución. Necesariamente la magnitud real del cambio depende del punto de partida, pero cualquier cambio puede valorarse en relación a la dificultad, la habilidad que se requiere y la magnitud de las alteraciones en las creencias, las estrategias docentes y el uso de materiales. Para que cualquier cambio se ponga en marcha, es necesario un sofisticado conjunto de actividades, estructuras, estrategias docentes y planteamientos pedagógicos. De esta forma, los cambios sencillos son más fáciles de conseguir, pero quizá no con-

grandes transformaciones, los complejos prometen más, pero también exigen mayor esfuerzo y hay una mayor probabilidad de fracaso.

dad y practicabilidad del programa. Desgraciadamente en muchas ocasiones seifican procesos de cambio sin tiempo, recursos o conocimientos suficientes para desarrollarlos. Ser excesivamente ambiciosos, o no realistas o no partir de la situación real, puede hacer que el cambio sea más complicado o imposible.

Seguimiento y Evaluación

Este proceso de cambio debe ser evaluado, tanto en su desarrollo (seguimiento u evaluación formativa) como al final del proceso (evaluación sumativa). Se deben tomar decisiones sobre los criterios y procesos de evaluación y monitoreo, su periodicidad, y la forma en que dicha evaluación va a informar los futuros cambios y planes de mejoramiento.

1. Se deben plantear los cambios esperados y las metas de resultados que permi-

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

tan analizar si se han conseguido dichos cambios. Estas metas deben contar con indicadores de evaluación que midan el cumplimiento de las mejoras que se dan anualmente con respecto a: los aprendizajes, la participación y la satisfacción del los actores de la comunidad educativa.

2. Dicha evaluación debe permitir observar el grado de avance que ha experimentado la escuela. A su vez, ayudará a realizar adaptaciones de las próximas metas

de mejora a plantearse y las líneas de acción a implementar teniendo en cuenta las dificultades encontradas en la práctica debido a su contexto, los recursos humanos y materiales con los que cuenta y los colectivos a los que responde.

3. Debe considerar las instancias de evaluación colectiva, y el rol que los distintos miembros de la comunidad educativa van a tener en estos procesos de evaluación periódica. Esto permite que se asuma la responsabilidad por los resultados obtenidos y haya un mayor compromiso por el mejoramiento. Además, se contemplarán los medios y eventos de difusión y comunicación a la comunidad de los resultados obtenidos y de las decisiones tomadas.

4. Se deben también planificar los eventos de evaluación en los que participará el “amigo crítico”.

5. La evaluación y monitoreo debe considerar el impacto que cada cambio tiene en las distintas dimensiones: gestión, cultura, prácticas educativas y resultados, en los ámbitos escolares y los niveles educativos. También debe contemplar la temporalidad de estos mejoramientos y su sustentabilidad a futuro.

A través de este proceso de evaluación continua se revisará el proceso de cambio a largo plazo.

3.2.6. Institucionalización

La institucionalización es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo nuevo y se convierten en la forma “habitual” de hacer las cosas en un centro. Esto no es algo que se produce de forma automática, ya que en la

bios tienden a desvanecerse después del entusiasmo de una persona clave o se terminan los impulsos externos.

Para lograr el éxito de esta fase son:

1. Incorpora a las estructuras, organización y recursos

2. Evita contradicciones;

3. Trabaja en conjunto con otros esfuerzos, con el currículo y con la

4. Involucra a la escuela y en el área local; y

5. Busca aliados y profesionales que faciliten el cambio y/o profesionalización de las destrezas necesarias.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES



ANOTACIONES

Síntesis de la unidad

En esta unidad, en primer lugar, se han aportado algunas ideas obtenidas de la revisión histórica de las experiencias de cambio en todo el mundo. Entre ellas sobresale la importancia de la cultura escolar: “las escuelas cambian, mejoran, si y sólo si cambia su cultura”.

En segundo término, se repasan las seis grandes fases que conforman el proceso de cambio (Iniciación, Diagnóstico, Planificación, Ejecución, Evaluación e Institucionalización) y se desatacan dos modelos diagnósticos que ayudan a la toma de decisiones: El Índice de Inclusión como una sencilla guía para iniciar y mantener un proceso continuo de mejora, que orienta en la autoevaluación de los centros docentes para revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva. Y, el Modelo Inclusiva como sistema de evaluación que tiene como finalidad ayudar a las escuelas a conocer su situación actual respecto a la calidad de la atención que ofrecen a la diversidad del alumnado para tomar decisiones informadas de cambio y mejora para avanzar hacia escuelas inclusivas, de mayor calidad para todos.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

Bibliografía

Unidad 1

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. New York: Routledge.

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Morata.

Blanco, R. (2010). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coords.), Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. pp. 87-99 Madrid: OEI.

Booth, T. y Ainscow, M. (1998). From them to us. An international study of inclusion on education. London: Routledge.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación. Traducción y adaptación al castellano Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2002)

Disponible en <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Castilian.pdf>
Hineni (2008) Enfoque y componentes. Modelo de Evaluación Inclusiva. Disponible en www.evaluacioninclusiva.cl

Marchesi, A. (2000). La práctica de las escuelas Inclusivas. En: Marchesi, Coll y Palacios. Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III. Ed. Alianza, Madrid.

Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21, pp. 319-360.

ción sobre eficacia escolar. Barcelona: Octaedro.

uación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En UNESCO, Eficacia escolar y factores asociados. Santiago de Chile: UNESCO.

Escuelas inclusivas para la Justicia Social. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(1), pp. 11-14.

o, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para mejorar la calidad de la educación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4

entido y Origen de la Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES



ANOTACIONES

Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) Buenos Aires.

UNESCO - OIE (2008). Inclusión Educativa: El camino del Futuro, un desafío para compartir. Documento de discusión de la 48° reunión de la Conferencia Internacional de Educación.

Unidad 2

Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools: implications for leadership. Nottingham: NCSL.

Ainscow, M. y Kugelmass, J. (2005). Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4(3), pp. 3-12.

Blanco, R., Duk C. y Perez M. (2002) Servicios de apoyo a la Integración Educativa. Principios y orientaciones. Santiago: Caburga.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (dirs.) (2005): *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol y Department of Education and Skills.

Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros En A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Duk, C., Loren, C. y Fuenzalida, I. (2009). Criterios y orientaciones de flexibilización del curriculum para atender la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. Santiago de Chile: Ministerio Educación de Chile - Universidad Central.

González González, M^a T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad a y Cambio en Educación*, 6(2) 2, pp. 82-99.

aves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, iton y R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 175- thousand Oaks, CA: Corwin Press.

aves, D. (2003). Conferencia inaugural de la Networked Learning Communities. (2008). Enfoque y componentes. *Modelo de Evaluación Inclusiva*. Disponible w.evaluacioninclusiva.cl

sky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 65-83.

, E. (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la educativa. *Revista de Educación*, 337, pp. 235-250

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ANOTACIONES

Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C y Miles, S. (2007). Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion. Nottingham: NCSL.

Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), pp. 11-24.

Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4 (1), pp. 169-186.

Perez, L.M., Bellei, C., Raczinsky, D. y Muñoz, G. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza. Santiago de Chile: UNICEF - MINEDUC Gobierno de Chile.

Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. Leadership and Policy in Schools, 5, pp. 3-17.

Salisbury, C. y McGregor, G. (2005). Principals of Inclusive Schools. Tempe, AR: National Institute for Urban School Improvement.

Spillane, J.P. (2006). Distributed Leadership. London: Jossey-Bass.

Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. Columbus, OH: Open University Press.

Schmelkes, S. (2010). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coords.), Calidad, equidad y reformas en la enseñanza (pp. 47- 55). Madrid: OEI.

Unidad 3

Ainscow, M., Honkins, D., Soutworth, G. and West, M. (2001). Hacia Escuelas Eficaces n de equipos docentes. Madrid: Morata.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

ndice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la titación al castellano Oficina Regional de Educación na y el Caribe. (2002)

t.org.uk/resources/docs/Index%20Castilian.pdf

on, D. (2006). The Index for Inclusion, Developing in Early Years and Childcare. Bristol: CSIE.

s: With A Vengeance. London: Falmer Press.

gnificados del cambio en la educación. Barcelona:



ANOTACIONES

Hopkins, D., West, M. y Ainscow, M. (1996). Improving the Quality of Education for All: Progress and Challenge. London: Fulton.

Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J.

Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), La mejora de la escuela: un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.

UNESCO (1993). Las Necesidades Especiales en el Aula. Conjunto de Materiales para la Formación de Docentes. Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO (1996). Informe Delors: La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All

Actividad de evaluación 1

Elabore una presentación en Power Point sobre algunas recomendaciones que haría a la escuela donde trabaja para:

- » Potenciar el desarrollo de liderazgos inclusivos y comunidades de aprendizaje.
- » Optimizar la gestión de recursos materiales y humanos para avanzar hacia escuelas inclusivas.

ANOTACIONES

This website stores data such as cookies to enable essential site functionality, as well as marketing, personalization, and analytics. You may change your settings at any time or accept the default settings.

[Privacy Policy](#)

Marketing

Personalization

Analytics

Save

Accept All