

Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo

Grupo de Investigación: GREID
(Escuela Inclusiva y Diversidad)

Joan J. Muntaner

Dolors Forteza

María Rosa Rosselló

Sebastià Verger

Begoña de la Iglesia

Departamento de Pedagogía Aplicada
y Psicología de la Educación

Facultad de Educación

Universidad de las Islas Baleares

Financiado por: Ministerio de Educación y Ciencia

Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto de investigación SEJ-2005-06467/EDUC, titulado: "Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad en su proceso educativo", financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.



Índice

1. Introducción

2. Revisión bibliográfica

- 2.1. Concepto de Calidad de Vida
- 2.2. Calidad de vida de las personas con discapacidad
- 2.3. La medida de la calidad de vida
- 2.4. La calidad de vida en la escuela
 - 2.4.1. La escuela inclusiva como referencia
 - 2.4.2. La cultura de los apoyos
- 2.5. Indicadores para determinar la calidad de vida en la escuela

3. La situación actual de la educación de las personas con discapacidad en la CAIB

- 3.1. Marco legal actual relativo a la formación del alumnado con n.e.e.
 - 3.1.1. Análisis de la LOE
 - 3.1.2. Normativa de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares
 - 3.1.3. Valoraciones de la legislación vigente
- 3.2. Población con discapacidad escolarizada en la CAIB
- 3.3. Recursos materiales y humanos existentes en los centros educativos para atender al alumnado con n.e.e.
- 3.4. Valoración de los factores que favorecen y/o dificultan la inclusión del alumnado con n.e.e. en el actual sistema educativo

4. El diseño metodológico

- 4.1. Los objetivos de la investigación
- 4.2. Descripción del diseño

5. Indicadores de Calidad de vida del alumnado con n.e.e. en las escuelas de la CAIB

- 5.1. Informe del alumnado de educación primaria
- 5.2. Informe del alumnado de educación secundaria
- 5.3. Informe del profesorado de educación primaria
- 5.4. Informe del profesorado de educación secundaria
- 5.5. Informe de las familias
- 5.6. Primeras conclusiones

6. Diseño del documento marco de indicadores y las normas para su aplicación

- 6.1. Relación de las dimensiones con el instrumento IAQV
- 6.2. Relación de las aportaciones del capítulo 5 con el instrumento IAQV

7. La aplicación del instrumento IAQV

- 7.1. La selección de los centros
- 7.2. Los informantes clave y su formación

- 7.3. Etapas y condiciones en la aplicación del instrumento en cada centro
- 7.4. El análisis del proceso en cada centro y la recogida de datos
- 7.5. Los resultados por centros

8. Valoración del instrumento de evaluación de la calidad de vida (IAQV)

- 8.1. Análisis de la herramienta: otras miradas
- 8.2. Mejora del instrumento
 - 8.2.1. Sobre la explicación general de la filosofía y uso del IAQV
 - 8.2.2. Sobre los estándares e indicadores del IAQV
- 8.3. A modo de síntesis

9. Propuestas de mejora hacia una escuela inclusiva

- 9.1. El IAQV. Instrumento de Evaluación de la Calidad de Vida
 - 9.1.1. Qué es el IAQV: fundamentos y normas de uso
- 9.2. Instrumento de Evaluación de la Calidad de Vida (IAQV)
- 9.3. Glosario
- 9.4. Conclusiones

10. Referencias bibliogràfiques

11. Anexos

- 11.1. Guió previ per als grups de discussió
- 11.2. Carta de presentació del IAQV per als jueces i evaluadors
- 11.3. Fichas de anàlisi de la informació recollida per als centres



© del text: els autors, 2009

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears, 2010

Primera edició: febrer de 2010

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari
Cra. de Valldemossa, km 7.5 07122 Palma (Illes Balears)
<http://edicions.uib.es>

Disseny i maquetació: Susana Cardona
Impressió: Taller Gràfic Ramon

ISBN: 978-84-8384-139-6

DL: PM 86-2010

Imprès a Espanya

No es permet la reproducció total o parcial d'aquest llibre ni de la coberta, ni el recull en un sistema informàtic, ni la transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, ja sigui electrònic, mecànic, per fotocòpia, per registre o per altres mètodes sense el permís dels titulars del copyright.

1 Introducción

El interés por el concepto de calidad de vida y su aplicación ha recibido una atención extraordinaria en el mundo de los servicios sociales en las últimas décadas. Sin embargo, todos los autores que han tratado el tema coinciden en señalar que su aplicación en contextos educativos se ha producido sólo en los últimos años y de manera muy tímida.

Las razones que explican este hecho las apunta Hegarty (1994) en el primer artículo que relaciona educación y calidad de vida y que pueden concretarse, tanto en la derivación del concepto de calidad de vida dirigido a los adultos, que provocó la no aplicación de este concepto en niños y adolescentes; como en que las investigaciones relativas a la eficacia de las escuelas o al nivel de logros de los estudiantes se centraran en cuestiones de organización escolar, reforma curricular o desarrollo del alumnado.

Actualmente, los cambios planteados en el sistema educativo, en el sentido de incorporar e incluir a los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales (n.e.e.) asociadas a discapacidad, afectan también a la estructura, organización, metodología y actuaciones del sistema general y ordinario de la educación que provoca una conjunción de los conceptos de calidad de vida y de escuela inclusiva, puesto que la calidad de vida debería ser primordial en el pensamiento de los educadores.

La escuela inclusiva promueve y posibilita que todos los niños y adolescentes aprendan juntos y que las escuelas ordinarias reconozcan y respondan a las diversas necesidades de sus alumnos, disponiendo de un conjunto de apoyos y servicios para adaptarse a tales



necesidades con el objetivo de capacitar a todos para la vida adulta, incluidos los que presentan n.e.e., y, en consecuencia, puedan participar y tomar decisiones sobre sus vidas, tan libremente como sea posible. Esta es la responsabilidad que tenemos como educadores y debería ser el propósito principal en cualquier proyecto educativo dirigido al desarrollo integral de la persona.

Analizar el concepto de calidad de vida en el contexto de la inclusión y su potencial para contribuir al desarrollo de la mejora de los servicios educativos para el alumnado con n.e.e., es fundamental para plantear las bases de la educación integral de la persona.

El concepto de calidad de vida se relaciona, necesariamente, con el desarrollo de indicadores y estándares que determinan las condiciones de vida de una persona y la satisfacción personal que le proporcionan. En este sentido –señalan Gómez-Vela y Sabeh (2002)–, el concepto puede ser utilizado para una serie de propósitos, incluyendo la evaluación de las necesidades de las personas y sus niveles de satisfacción, la evaluación de los resultados de los programas y servicios humanos, la dirección y guía en la provisión de estos servicios y la formulación de políticas nacionales o internacionales dirigidas a la población general y a otras más específicas, como la población con discapacidad.

Los estándares están vinculados al contexto como globalidad teniendo en cuenta los elementos que están en conexión y que promueven la calidad de vida de las personas con discapacidad, directa o indirectamente. Los estándares incorporan lo que debería ser (las metas) previamente establecido. Requieren que los centros escolares y su contexto (familias, administración, equipos externos, etc.), demuestren una amplia gama de estrategias para mejorar la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (en este caso asociadas a discapacidad) y, por consiguiente, con efectos en la calidad de vida de estas personas.

La evaluación impulsada por estándares puede favorecer que los implicados en la educación formal se involucren en la solución de problemas, sirviendo de modelo para mejorar el contexto en general

y la acción en las aulas en particular. Permiten, a su vez, indagar y comprender los puntos fuertes y débiles de la enseñanza y planear actuaciones apropiadas.

Existe una tendencia en el diseño de esos indicadores a estar orientados a la evaluación y al diagnóstico no ofreciendo directrices para potenciar la calidad de vida en la práctica. Esto puede utilizarse para mejorar la calidad de vida de dos maneras: por una parte, examinar y supervisar la calidad de los servicios y por tanto proteger los intereses de las personas con n.e.e.; por otra parte, ayudar a identificar qué aspectos importantes de las actividades contribuyen a una buena calidad de vida.

Los indicadores de calidad de vida en el sistema educativo, con un desarrollo apropiado, podrán incorporarse al estudio y mejora de los centros escolares, tanto a nivel individual como a nivel institucional, siempre que no reduzcan de manera exclusiva sus análisis a los aspectos externos del proceso educativo, que no debe limitarse a evaluar los servicios educativos, sino posibilitar el análisis de la calidad, donde se plantee una mayor participación del alumnado e incluir de manera explícita la calidad de vida como un aspecto esencial para la valoración del éxito o el fracaso de la educación.

En definitiva, una guía de estándares y sus correspondientes indicadores para conocer de qué manera se está trabajando la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, debe ofrecer una visión clara de lo que sería deseable, debe captar el progreso actual y debe ser útil para actuar según los resultados realizando los cambios pertinentes que estén al alcance de la comunidad educativa.

Es importante clarificar que un instrumento como el que proponemos por sí solo no puede producir las mejoras deseadas; no obstante, la información que puede aportar es el primer paso para la mejora de la educación, y ahí radica su potencial, al poder contar con una radiografía de la situación, los diferentes agentes educativos implicados pueden corresponsabilizarse para impulsar mejoras con la finalidad de incidir en la calidad de vida del alumnado con necesida-



des educativas especiales asociadas a discapacidad, planteamiento acorde con los principios de la educación inclusiva.

Debe considerarse como una herramienta que puede proporcionar indicios del complejo proceso de integración-inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales para analizar hasta qué punto se está favoreciendo la calidad de vida; en la medida que se posibilita una mayor comprensión de los componentes presentes es factible planificar acciones de mejora.

El grupo de investigación GREID de la Universitat de les Illes Balears plantea este proyecto de investigación a partir de su experiencia y dilatado historial en trabajos relativos a la inclusión educativa del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad, con la intención de potenciar y explorar una propuesta coherente y ambiciosa en un momento en que se plantean nuevas formas de actuación educativa, y donde la inclusión del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad requiere un nuevo y decidido impulso para aumentar la calidad del servicio que se ofrece. Esta línea de investigación, donde se trabaja conjuntamente y se relacionan los conceptos de calidad de vida y escuela inclusiva en la que queremos desarrollar nuestro proyecto, tiene sus precedentes en los trabajos de Hegarty y Goode, junto con los estudios más generales de Schalock entre muchos investigadores internacionales.

Los objetivos que nos planteamos desarrollar en este trabajo son los siguientes:

1. Conocer y analizar la situación actual de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la educación primaria, secundaria y post-obligatoria, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.
2. Identificar y definir una serie de indicadores que permitan valorar la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en su proceso de escolarización, desde la perspectiva del centro escolar, de las familias y del alumnado.

3. Contrastar los indicadores con diferentes agentes educativos y sociales de relevancia.
4. Elaborar un instrumento que permita evaluar la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad desde la perspectiva del profesorado, de las familias y de los alumnos y las alumnas.
5. Aplicar el instrumento diseñado en los centros escolares y valorar los resultados.
6. Plantear propuestas de acción para incidir en la calidad de vida del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad y que orienten hacia una atención educativa de calidad para todos.



2 Revisión Bibliográfica

- 2.1. Concepto de Calidad de Vida
- 2.2. Calidad de vida de las personas con discapacidad
- 2.3. La medida de la calidad de vida
- 2.4. La calidad de vida en la escuela
 - 2.4.1. La escuela inclusiva como referencia
 - 2.4.2. La cultura de los apoyos
- 2.5. Indicadores para determinar la calidad de vida en la escuela

2.1. Concepto de Calidad de Vida

El concepto de Calidad de Vida (CV) aparece en las últimas décadas como un intento de dar respuesta al creciente interés de numerosos autores que ven en este nuevo concepto una manera de valorar y mejorar el bienestar personal de la población general y de las personas con discapacidad en particular, contemplando no sólo los indicadores objetivos, sino también variables subjetivas que, hasta este momento, habían sido olvidadas o se tomaban como único índice de referencia a la hora de planificar y practicar medidas encaminadas a mejorar la calidad de vida de las personas.

En primer lugar es conveniente delimitar el significado del concepto Calidad de Vida desde una perspectiva semántica, puesto que no resulta nada fácil proponer una definición consensuada sobre el término que incluya los diferentes modelos que, hasta el momento, han investigado alrededor de este nuevo paradigma. Así, como recogen Schalock y Verdugo (2003) el término Calidad nos lleva a pensar en excelencia o en un criterio de exquisitez asociado a características humanas y a valores positivos, como la felicidad, el éxito, la riqueza, la salud o la satisfacción; por otra parte, indica que el concepto hace referencia a la esencia o a aspectos fundamentales de la existencia humana. Esta definición semántica ya deja entrever el porqué del enorme interés de este concepto en los campos de la educación, la salud o los servicios sociales, y es que la investigación sobre este tema ha aumentado rápidamente en los años 90, originando más de 100 definiciones (Cummins, 1997), más de 1.400 referencias sobre



Calidad de Vida en la bibliografía psicológica entre 1992 y 1995, con más de 1000 instrumentos individuales referidos a diferentes aspectos sobre la Calidad de Vida (Hughes y Hwang, 1996).

El elevado número de definiciones que se han publicado sobre el concepto de Calidad de Vida y que han sido recogidas en los trabajos de Cummins (1996) o Goode (1994) permiten hacernos una idea sobre las múltiples visiones que hay alrededor de un mismo concepto, lo cual no impide, que el concepto de Calidad de Vida sea cada vez más consistente y sea la referencia para nuevas investigaciones en el mundo de la educación, la salud o los servicios sociales, entre otros ámbitos. Continuando con el análisis conceptual del término podemos clasificar en cuatro los modelos de definición que han sido propuestos durante la última década, siendo el peso que se da a las variables objetivas o subjetivas el foco principal de divergencia.

Subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión: experiencia subjetiva • Indicadores teóricos: felicidad, satisfacción personal, libertad, grado de realización,... • Marco de referencia: persona
Objetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión: indicadores objetivos • Indicadores teóricos: inteligencia, dotación natural, limitaciones físicas,... • Marco de referencia: normal
Discrepancias Percibidas	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión: experiencia subjetiva • Indicadores teóricos: necesidades percibidas o reales, control sobre el entorno,... • Marco de referencia: persona.
Subjetiva/objetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión: subjetiva y objetiva • Indicadores teóricos: indicadores objetivos y percepción subjetiva sobre ellos. • Marco de referencia: individuo y sociedad

CUADRO 1. APROXIMACIONES AL CONCEPTO CALIDAD DE VIDA

Esta división entre los teóricos de la Calidad de Vida, ha sido tratada por Schalock y Verdugo (2003) cuando afirman que la calidad de vida ha sido interpretada por algunos como un sentido íntimo (Taylor y Bogdan, 1996), como un correlato del temperamento o la personalidad (Edgerton, 1996), como un constructo sensible a las influencias antropológicas, sociológicas y psicológicas (Brown, 2000), o como un producto de la interacción entre la persona y el ambiente (Rapley, 2000). La importancia de comprender la naturaleza del constructo Calidad de Vida es importante por una razón fundamental: si como Edgerton (1996) ha sugerido, los factores del entorno de una persona son menos relevantes que los aspectos del temperamento o la personalidad del individuo para generar una sensación de bienestar, la respuesta sería bastante diferente a la que se daría si el punto de partida son las ideas de Schalock (1997) cuando, para identificar los mejores predictores de la calidad de vida, señala que constituyen factores sobre los que podemos actuar los profesionales y los programas. Como podemos observar en las palabras de estos autores, el hecho de partir de una concepción u otras determinará notablemente la respuesta que otorgamos desde los servicios de actuación.

A continuación, exponemos una serie de definiciones a partir de los cuatro bloques conceptuales presentados en el Cuadro 1, para que el lector pueda hacerse una idea de las repercusiones de colocarse en uno u otro modelo en el momento de establecer actuaciones encaminadas a mejorar la calidad de vida tanto de la población en general como de las personas con discapacidad en particular.

VALORES SUBJETIVOS

Actualmente, a pesar de que la mayoría de los autores contemplan los valores subjetivos y objetivos para valorar la calidad de vida de una persona, todavía quedan algunos teóricos que continúan contemplando la Calidad de Vida únicamente desde la experiencia subjetiva, definiendo el concepto en términos de felicidad y realización como persona, de bienestar psicológico y satisfacción personal. Algunos de estos autores son Edgerton o Taylor y Bogdan, entre otros.

Para estos autores, la Calidad de vida es: “Satisfacción con la suerte de uno mismo en la vida, y sentido de satisfacción con las propias experiencias del mundo”. (Dennis y Otros, 1993)

La calidad de vida es una cuestión de experiencia subjetiva. El concepto no tiene significado más allá de los sentimientos y las experiencias de las personas. Es una cuestión sobre como la gente vive y siente su propia vida y las situaciones que les rodean y no lo que los demás le atribuyen (Taylor y Bogdan, 1996).

En definitiva, estas definiciones dejan entrever un fuerte recelo a la operativización del concepto de calidad de vida ya que, según estos autores, esta operativización irá en detrimento de la individualidad como una característica humana fundamental.

VALORES OBJETIVOS

Este segundo bloque conceptual pone el énfasis es un estándar que nos permite valorar la calidad de vida de una persona en función de parámetros objetivos como la inteligencia o las limitaciones físicas. Partiendo, pues, de esta idea una persona con discapacidad no podría tener nunca una vida plena, o lo que es lo mismo, no podemos mejorar su calidad de vida, puesto que no dispone de suficientes recursos para tener una vida significativa.

Algunas definiciones relacionadas con este modelo son: “QL (quality of life)= EN x (H+S) (EN: dotación natural del paciente –física y intelectual–; H: contribución a la familia y al hogar; S: contribución social)”. (Gross y otros, 1983, en Taylor y Bogdan, 1996):

...la inteligencia constituye uno de los factores determinantes de la calidad de vida o, de otra manera, podríamos formularlo en términos cualitativos: como más inteligente es una persona más calidad de vida puede tener.

Como se ha podido observar con estos dos ejemplos, los autores incluidos en este bloque conceptual otorgan una enorme importancia a la dotación genética de una persona (inteligencia, limitaciones físicas, etc,...) a la hora de valorar su calidad de vida, hasta el extremo de presentar un algoritmo matemático para describir un concepto tan complejo como el que nos ocupa.

DISCREPANCIAS PERCIBIDAS

Las definiciones de este apartado entienden la calidad de vida como las discrepancias percibidas entre lo que desea una persona y lo que tienen en este momento. Desde esta perspectiva, la medida de la calidad de vida deberían centrarse en el grado de ajuste entre las necesidades de un individuo y su plena satisfacción.

Algunas definiciones relacionadas con este bloque conceptual son:

Es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona relacionadas con el hogar y la comunidad, la ocupación y la salud. En este sentido, es un fenómeno subjetivo basado en la percepción de la persona sobre diversos aspectos de experiencias de la vida, incluyendo características personales, condiciones objetivas de vida y la percepción de otros. (Schalock, 1994; en Verdugo, 1994,)

Puede concebirse como la discrepancia entre el que una persona ha conseguido y sus necesidades y deseos no satisfechos... La Calidad de Vida puede ser también interpretada como el grado de control que un individuo tiene sobre su entorno. (Brown y otros, 1988; en Halpern, 1993).

“La habilidad para adoptar un estilo de vida que satisface las necesidades únicas de uno mismo” (Karen y otros, 1990; en Dennis y Otros, 1993).



VALORES OBJETIVOS Y SUBJETIVOS

Actualmente, la mayoría de teóricos y estudiosos del concepto de calidad de vida lo definen como el resultado de la combinación de variables objetivas y subjetivas, y en el los que es posible diferenciar una serie de dimensiones relevantes que configuran el propio concepto. Así, Cummins (1997), después de una rigurosa revisión bibliográfica, señala que, de las aproximadamente 100 definiciones que tenemos sobre el concepto de calidad de vida, el 80% incluyen en su redacción las dos dimensiones: objetiva y subjetiva.

Como señala el propio Cummins (1997) se trata de un enfoque globalizado que incluye medidas objetivas (valores culturales, referencias normativas de bienestar,...) y medidas subjetivas (grado de satisfacción en relación a los valores personales). Se trata, pues, de definir el concepto de calidad de vida en función de los dos parámetros que han sido la fuente principal de polémica durante las tres últimas décadas y que, actualmente, se unen para formar una única definición.

Hace referencia a un bienestar general que comprende descriptores objetivos y evaluaciones subjetivas del bienestar físico, material, social y emocional, junto con el desarrollo y la actividad; todo ponderado por un conjunto de valores personales (Felce y Perry, 1996).

Es objetiva y subjetiva. Cada uno de estos ejes incluye siete dominios: bienestar material, salud, productividad, intimidad, seguridad, comunidad y bienestar emocional. Los dominios objetivos incluyen medidas culturalmente relevantes de bienestar objetivo. Los dominios subjetivos incluyen el dominio de la satisfacción medida por la importancia que le otorga el individuo (Cummins, 1997).

Más allá de polémicas conceptuales y de enfoques teóricos, el concepto de calidad de vida se concibe en la actualidad como un potente agente de cambios social que alcanza ámbitos tan genéricos como la educación, la salud o los servicios sociales. En esta

misma línea, debemos fijarnos en la finalidad que se encuentra intrínseca al concepto de Calidad de Vida, resumida perfectamente con las palabras de Schalock y Verdugo (2003), cuando afirman: “Si nos referimos a la calidad de vida en el contexto de la política social, su significado puede definirse como un objetivo común para garantizar una buena vida y una igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos”.

En síntesis, el concepto de Calidad de Vida ha tenido dos impactos significativos: en primer lugar, el concepto se ha convertido en una noción sensibilizadora, en un constructo social y en un tema unificador. En segundo lugar, han surgido diversos principios que han otorgado un significado adicional al concepto de Calidad de Vida y sobre los que se puede organizar su aplicación (Schalock y Verdugo, 2003).

Podemos presentar los principios básicos de la concepción de la Calidad de Vida, que fueron consensuados internacionalmente por la Special Interest Research Group on Quality of Life de la Internacional Association for the Scientific Study Disabilities:

1. Está formada por los mismos indicadores y relaciones que son importantes para todas las personas en educación, salud física, salud mental y de comportamiento, retraso mental y discapacidades intelectuales, vejez y familias.
2. Se experimenta cuando las necesidades de una persona son satisfechas y cuando se tiene la oportunidad de mejorar en las áreas vitales más importantes.
3. Tiene componentes subjetivos y objetivos, pero es fundamentalmente la propia percepción del individuo lo que refleja la calidad de vida experimentada.
4. La calidad de vida contempla las elecciones y el control individual.
5. Es un constructo multidimensional influenciado por factores personales y ambientales, como las relaciones de intimidad, la vida familiar, la amistad, el trabajo, la comunidad, la ciudad o el lugar de residencia, la vivienda, la educación, la salud, el nivel de vida o el estado del propio país.



Para finalizar esta apartado sobre la Calidad de Vida, es importante determinar las características principales que configuran este concepto. Así, Verdugo (2006) señala:

El concepto de Calidad de Vida es multidimensional e influenciado por factores ambientales y personales, y sus interacciones; tiene los mismos componentes para todas las personas; tiene componentes subjetivos y objetivos; y su mejora viene determinada por la autodeterminación, los recursos, la intención en la vida y por un sentido de pertinencia.

De esta definición podemos profundizar en cuatro elementos claves:

A. Es un concepto Multidimensional. Nos referimos al hecho de que la calidad de vida se compone de diversas dimensiones prototípicas, consensuadas a lo largo de los últimos años, que representan de manera acumulada al constructo completo. Actualmente, y siguiendo el modelo de Schalock (2003), podemos hablar de ocho dimensiones: bienestar emocional, bienestar material, bienestar físico, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social y derechos. Estas ocho dimensiones abarcan la totalidad de la persona y tienen capacidad de adaptarse, si es preciso, a la variabilidad que representa cada etapa de la vida. Así, podemos observar como estas dimensiones se adecuan a cada período evolutivo de la vida de una persona, dando un peso más significativo a aquellos dominios que tienen más relevancia según las características de cada etapa de la vida. Eso demuestra que el constructo Calidad de Vida es muy válido para evaluar nuestro bienestar personal a lo largo de la vida, desde los primeros períodos de escolarización hasta la vejez.

B. Pluralismo metodológico. El hecho de concebir el constructo Calidad de Vida como multidimensional implica que, en el momento de investigar este concepto, partimos de un necesario pluralismo metodológico que incluye diseños de investigación multivariados,

medidas objetivas y subjetivas, así como la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas. Todos estos principios van en consonancia con las líneas de investigación actuales en el campo de la educación, la salud y los servicios sociales, lo cual denota la validez del constructo calidad de vida en el ámbito científico de las ciencias sociales. En relación a la validez transcultural del concepto Calidad de Vida diversas investigaciones (Schalock y Kelly 1999) han concluido que es posible enfocar este concepto desde una perspectiva universal y transcultural, atendiendo en todos los casos a la singularidad y a la variabilidad cultural correspondiente.

C. Agente de cambio. Este aspecto relativo a la evolución del constructo desde una noción sensibilizadora en la década de los 80, pasando por un sentido de referencia y guía en la década de los 90 hasta alcanzar una propuesta de análisis para el cambio de los servicios y programas sociales, dándole una perspectiva de aplicación que Schalock y Col. (2002) concretan en los principios siguientes: La calidad de vida ha de: aumentar el bienestar personal, aplicándose según la herencia cultural y étnica de cada individuo. Colaborar para promover un cambio a nivel personal y comunitario. Aumentar el grado de control personal y de oportunidades individuales ejercido por el propio individuo en relación a sus actividades, intervenciones y contextos. Ocupar un papel destacado en la recogida de evidencias, especialmente para identificar predictores significativos para tener una vida de calidad y para valorar el grado en que los recursos seleccionados mejoran sus efectos positivos.

D. Perspectiva de sistemas. Planteada por Bronfenbrenner (1979) en su modelo ecológico. Esta perspectiva trata de incluir los diferentes sistemas que configuran nuestra vida dentro del constructo Calidad de Vida, entendiendo que todo lo que nos rodea afecta a nuestro bienestar personal. Nos referimos al microsistema (individual y familiar), al mesosistema (organizaciones y redes de prestación de servicios) y al macrosistema (sociedad y cultura). En este sentido, el constructo Ca-



lidad de Vida pierde parte de su significado si no se contextualiza en un marco más amplio que el de la propia persona, es decir debemos tener en cuenta, no tan solo al sujeto, sino también a su entorno más próximo y al contexto general que condiciona tanto al individuo como a su primer sistema de referencia. La idea de que la persona convive en diversos sistemas que influyen en el desarrollo de sus valores, creencias, comportamientos y actitudes, fue propuesto por Bronfenbrenner a partir de tres sistemas progresivos de influencia:

- **Microsistema** o contexto social inmediato: familia, hogar, grupo de iguales. Es un subsistema que afecta directamente a la vida de la persona.
- **Mesosistema**: vecinos, comunidad, organizaciones. Subsistemas que afectan e influyen sobre el funcionamiento del microsistema.
- **Macrosistema**, o el de los patrones culturales más amplios. Son las tendencias sociopolíticas, sistemas económicos y todos aquellos factores relacionados con la sociedad que afectan a nuestras creencias y a nuestros valores.

Este modelo ecológico trata de poner el énfasis en la necesidad de incluir dimensiones e indicadores clave de la Calidad de Vida que reflejen los múltiples sistemas que envuelven la vida de una persona. Así pues para cada una de las dimensiones planteadas en el modelo heurístico de Schalock podemos extraer toda una serie de indicadores relacionados con los tres sistemas planteados por el modelo ecológico. Schalock y Verdugo (2003) tratan de mostrar la estrecha relación entre el modelo conceptual consensuado en la última década (valores subjetivos y objetivos), el modelo sistémico descrito por Bronfenbrenner, así como las ocho dimensiones prototípicas de calidad de vida. Esta relación se expone por medio del siguiente logaritmo:

Microsistema (valoración personal) + Mesosistema (evaluación funcional) + Macrosistema (indicadores sociales) = Medida de las dimensiones de Calidad de Vida.

Hemos intentado en este apartado acercarnos al constructo Calidad de Vida, siempre haciendo referencia a los múltiples enfoques relacionados con el tema y con las numerosas definiciones que han tratado de conceptualizar este término tan amplio, para a continuación aproximarnos a la aplicación del concepto en dos situaciones concretas, objeto de nuestra investigación, las personas con discapacidad y la escuela como organización.

2.2. Calidad de vida de las personas con discapacidad

El concepto de discapacidad ha evolucionado desde perspectivas individuales y deficitarias hacia posiciones contextuales y sociales. La OMS propuso en 2001 una clasificación funcional de la discapacidad, que plantea la discapacidad como el resultado de una interacción entre las limitaciones y las capacidades de la persona, por una parte; y los apoyos disponibles en su entorno, por otra. Esta nueva concepción traslada el foco de atención desde los déficits y las dificultades que pueda tener una persona a nivel individual, para situarlo en los apoyos, los recursos y las oportunidades que el contexto próximo y social pone a su disposición para normalizar sus condiciones de vida y facilitar su participación en sus ámbitos de actuación.

Esta perspectiva social de la discapacidad ha de provocar un cambio en las actitudes y en las prácticas sociales referidas a las personas con discapacidad, lo cual se compatibiliza con los planteamientos generales propuestos por la conceptualización de Calidad de Vida, que de esta manera puede considerarse como un referente básico para su estudio y análisis: tanto a nivel general, puesto que las personas con discapacidad son personas de pleno derecho en el entramado social y los elementos diseñados a nivel global deben ser válidos también para todos los miembros de este colectivo (Diseño Universal). Como a nivel particular, puesto que al considerarse la discapacidad como una situación directamente relacionada con los



niveles y oportunidades de participación social y en consecuencia con un mayor riesgo de exclusión, la calidad de vida se introduce como un concepto útil y necesario para diseñar políticas sociales y educativas en tres ámbitos claves:

- Se refiere tanto a las personas con discapacidad como a sus familias y a los profesionales con quienes trabajan
- Se diseñan programas de apoyo
- Se evalúan los servicios prestados

El concepto de calidad de vida aplicado a las personas con discapacidad representa un agente de cambio a partir de cuatro elementos básicos, afirman Schalock y Verdugo (2007):

- Los apoyos son vehículos para promover la calidad de vida
- La comunidad es el contexto para desarrollar una calidad de vida.
- Las organizaciones deben verse a ellas mismas como puentes hacia la comunidad
- Las prácticas en la prestación de servicios deben incluir la planificación centrada en la persona.

Estudiar y profundizar en la calidad de vida de las personas con discapacidad exige partir de una premisa básica y fundamental ya consensuada y aceptada: “la calidad de vida de las personas con discapacidad comprende los mismos factores y dimensiones que la de las personas sin discapacidad”. De manera general, podemos concluir señalando el relativo consenso sobre estos principios claves relacionados con la calidad de vida aplicada al colectivo de las personas con discapacidad, según Gómez Vela (2004):

1. La calidad de vida de las personas con discapacidad contempla los mismos factores y dimensiones que se consideran relevantes para las personas sin discapacidad.
2. Se experimenta calidad de vida cuando las necesidades básicas de una persona están satisfechas y dispone de las mismas oportunidades que el resto para proponerse y conseguir metas en los principales contextos vitales, es decir, el hogar, la escuela o el trabajo.

3. El término calidad de vida engloba elementos objetivos y subjetivos, pero la percepción del individuo es el mejor reflejo de la calidad de vida que experimenta.
4. Aunque existen numerosas propuestas sobre el número y alcance de los dominios que componen el constructo de calidad de vida, cinco dimensiones se repiten en mayor medida en los distintos modelos teóricos: bienestar emocional, salud, relaciones con la familia y sociales, bienestar material y empleo o cualquier otra forma de actividad productiva. Aunque las dimensiones propuestas varíen de unos autores a otros, han de cubrir todas las facetas de la vida.
5. Junto a los dominios mencionados, existe una serie de indicadores que cobran especial relevancia en el caso de las personas con discapacidad y que deben ser contemplados en la conceptualización de su calidad de vida: el grado de participación en la toma de decisiones sobre cuestiones que les afectan, el nivel de integración y aceptación en su comunidad y la igualdad de oportunidades.
6. La información sobre la calidad de vida de las personas con discapacidad puede ser validada por distintas personas: el individuo con discapacidad y su familia, los proveedores de servicios y los profesionales que trabajan en ellos.
7. Los datos sobre calidad de vida deben desarrollar un papel importante en la provisión de apoyos y recursos para las personas con discapacidad y sus familias, y en la evaluación de programas.

2.3. La medición de la calidad de vida

Un aspecto relevante en las investigaciones y estudios sobre Calidad de Vida radica en las formas y perspectivas para medirla con el objetivo de buscar los elementos claves necesarios para mejorarla. Así, Schalock (2006) define la calidad de vida como un estado deseado de bienestar personal que se define a partir de los dominios e indicadores básicos que configuran el bienestar personal.



- Estos dominios de calidad de vida son factores que configuran el bienestar personal y que reflejan el ámbito en el que se incluye el concepto de calidad de vida.
- Los indicadores de calidad de vida son percepciones, conductas y condiciones que son específicas de los dominios, que proporcionan una indicación del bienestar de una persona y constituyen la base para evaluar los resultados personales relacionados con la calidad de vida.

Estos dominios se enumeran en la tabla siguiente, juntamente con aquellos indicadores que con más frecuencia se comentan con cada dominio de calidad de vida.

Dominio	Indicadores basados en la literatura
Bienestar personal	Satisfacción, autoconcepto, seguridad, confianza, optimismo
Relaciones interpersonales	Interacciones, relaciones, intimidad, afecto, familia, amigos, compañeros
Bienestar material	Dinero para gastar, posesiones personales, vivienda, oportunidades de promoción
Desarrollo personal	Educación, competencias, realización, actividades de la vida diaria.
Bienestar físico	Salud y atención sanitaria, estado físico, ocio y tiempo libre
Autodeterminación	Autonomía y control personal, objetivos y valores personales, elecciones, autodirección
Inclusión social	Integración y participación escolar y comunitaria, estatus, roles y aceptación
Derechos	Garantías humanas (respeto, dignidad, igualdad) y legales

CUADRO 2. DOMINIOS E INDICADORES DE CALIDAD DE VIDA PARA LOS/AS ALUMNOS/AS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL SCKALOCK Y VERDUGO (2002)

En este marco, el concepto de calidad de vida tiene un impacto en el desarrollo de programas y en la prestación de servicios, pues este concepto se utiliza como un criterio para evaluar la eficacia de los servicios. Por lo tanto, comenta Giné (2004) el diseño de un modelo de evaluación que permita reflexionar sobre las propias prácticas del centro educativo se justifica por la necesidad de mejorar el servicio y su entorno; es decir, por la posibilidad de conseguir un buen engraje entre las oportunidades del entorno y las necesidades específicas de los usuarios del servicio.

La medición de la calidad de vida tiene un objetivo fundamental: mejorar tanto la percepción del propio individuo como los recursos, apoyos y oportunidades que se ponen a disposición de la persona para favorecer su desarrollo y satisfacción. En este sentido podemos señalar cuatro consideraciones iniciales:

- Es necesario medir la calidad de vida para poder comprender el grado en que una persona goza de ella.
- La medida de la calidad de vida implica la valoración de los indicadores referidos a los diferentes dominios apuntados por Schalock.
- La medida de la calidad de vida se dirige a acercar al máximo los deseos de las personas con discapacidad y sus condiciones reales de vida.
- Tenemos presente también que hay una serie de dificultades en la evaluación de la calidad de vida subjetiva de determinadas personas: aquellas que tienen serias dificultades de comunicación; la dificultad para discernir entre los cambios en las diferentes situaciones de vida,...

Schalock y Verdugo (2002) proponen un conjunto de principios que conviene tener presente en el momento de medir la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y que son los siguientes:

- La calidad de vida mide el grado en que las personas tienen experiencias de vida significativas y que son valoradas por ellas:

A tal efecto se utilizan categorías claras reflejadas en escalas que se pueden expresar en un continuo “menor-mayor”.

- Medir la calidad de vida permite que las personas progresen hacia una vida con sentido, que les produce satisfacción y que valoran. La medida se basa en aspectos como:
 - En qué grado sus necesidades básicas están satisfechas así como su bienestar emocional y material.
 - Las oportunidades para elegir.
 - El grado en que los contextos producen desarrollo.
 - Los resultados se utilizan como línea base y como evaluación de la intervención.
- La calidad de vida mide el grado en que las diferentes dimensiones contribuyen a una vida plena.
- La medida de la calidad de vida se lleva a cabo en los diferentes contextos que son importantes para la persona: donde vive, trabaja, se divierte,...
- La calidad de vida se basa tanto en las experiencias más comunes a todas las personas como en aquellas más personales o únicas.

Además Giné (2004) apunta que también es importante tener en consideración los siguientes aspectos con el fin de completar las fuentes de obtención de datos:

- La incorporación de aspectos tanto objetivos como subjetivos de la calidad de vida propuestos por Schalock.
- La participación de la persona con discapacidad en la medida en que ello sea posible.
- La valoración como dimensión de la satisfacción de los profesionales con el centro y su propia labor.
- La incorporación de aspectos referidos tanto al individuo como al entorno.

Estas evaluaciones para medir la calidad de vida de las personas con discapacidad deben ser orientaciones para la evaluación y la mejora personal tanto de los programas como de las políticas desa-

rolladas, nunca para clasificar a las personas o a las organizaciones. Buscamos un modelo que se oriente a promover el cambio y la mejora en los centros y en los servicios que se ofrecen.

2.4. La calidad de vida en la escuela

En este proceso hacia la educación inclusiva, queremos introducir un concepto clave en muchos ámbitos sociales, que permite el análisis en profundidad de la realidad social con el objetivo de buscar alternativas que nos conduzcan a la mejora del sistema, nos referimos a la calidad de vida.

El concepto de calidad de vida presenta una gran complejidad en su definición y en consecuencia en su evaluación y medida, como escribe Giné (2004, 3) “no está de más recordar que en la actualidad existen más de cien definiciones del concepto de calidad de vida, con sus respectivos instrumentos de medida de diferentes aspectos relacionados”.

Sin embargo, existe un amplio acuerdo a la hora de enmarcar este concepto en una determinada posición y en este sentido señalar que se trata desde un concepto holístico y multidimensional que combina elementos subjetivos, referidos al grado de satisfacción que la persona experimenta en relación a la cobertura de sus necesidades, y objetivos, referidos a las condiciones de vida que el entorno ofrece a esta persona. Como referencia podemos aportar la definición de Schalock y Verdugo (2007; 22): “calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que: es multidimensional, tienen propiedades éticas –universales– y émicas –ligadas a la cultura–; tiene componentes objetivos y subjetivos y está influenciada por factores personales y ambientales”.

Evaluar la calidad de vida de una persona se convierte en el siguiente reto, para el cual existe cierto acuerdo para basarse en la definición de dimensiones e indicadores que la delimitan y explican. Así, Verdugo y Otros (2006) exponen el significado de estos elementos básicos para esta evaluación:



- Las dimensiones hacen referencia al conjunto de factores que componen el bienestar personal y que deberían ser entendidos como ámbitos sobre los que se extiende el concepto de Calidad de vida.
- Los indicadores hacen referencia a percepciones, conductas o condiciones de las dimensiones concretas de calidad de vida que proporcionan un indicio de bienestar de la persona.

En cuanto a la definición de las dimensiones que componen el concepto de calidad de vida nos acogemos a las definidas por Schallock y Verdugo, (2002) que coinciden con las del propio Schallock (1997,15):

- Bienestar emocional: felicidad, seguridad, autoconcepto,...
- Relaciones interpersonales: intimidad, familia, amistades,...
- Bienestar material: pertenencias, trabajo,...
- Desarrollo personal: habilidades, competencias,...
- Bienestar físico: salud, nutrición,...
- Autodeterminación: elección, control personal,...
- Derechos: privacidad, libertades,...
- Inclusión social: aceptación, participación,...

La aplicación de este concepto a la educación ha sido históricamente relegado por distintas razones, destacar: que en un principio estaba dirigido solamente a los adultos y no tenía vigencia para niños y adolescentes, también por considerar a la educación como un tiempo de preparación para la vida adulta nunca como un período importante en la vida del individuo. El cambio de paradigma en el que está inmersa la educación ha obligado a un replanteamiento general que provoca un interés por la aplicación del concepto de calidad de vida al mundo educativo, como señala Gómez Vela (2004, 68):

Contemplar al alumno desde una perspectiva integral, planificar la acción educativa partiendo del alumno y sus necesidades con el fin de satisfacerlas y lograr su máximo desarrollo personal, promo-

ver entornos no restrictivos, son algunas de los aspectos que han acercado los planteamientos relacionados con la calidad de vida al contexto educativo.

Esta nueva perspectiva y el interés por mejorar la calidad de la educación pasa por garantizar la calidad de vida de los/as alumnos/as en la escuela y aplicar las bases de este concepto clave en todos los ámbitos sociales. Hegarty (1994, 245-246) señala las ocho estrategias básicas para garantizar la calidad de vida de los/as alumnos/as en las escuelas:

- Asegurar a todos los/as alumnos/as experiencias significativas que contribuyan a su crecimiento y desarrollo a través de todas las áreas del currículum.
- Crear un ambiente en el que los/as alumnos/as disfruten.
- Asegurar que todos los/as alumnos/as independientemente de su nivel de habilidades experimenten logros positivos.
- Asegurar a todos los/as alumnos/as un mantenimiento y un aumento de su curiosidad y sentido de admiración por su entorno.
- Proporcionarles tanta autonomía como sea posible para que puedan tomar decisiones y hacer elecciones responsables.
- Asegurarse de que experimenten un creciente sentimiento de autovalía.
- Proporcionarles un marco en el que las relaciones personales constructivas sean la norma y llegue a convertirse en relaciones de amistad.
- Proporcionar un ambiente libre de daño físico y moral.

Por otra parte, tenemos interés por conocer la repercusión que tiene este concepto en el mundo de la discapacidad en general y en referencia particular a los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales en el sistema educativo. La aplicación del concepto de calidad de vida y sus consecuencias para las personas con discapacidad se determina por dos variables claves:

- La idea y el planteamiento de que la calidad de vida de las personas con discapacidad se compone de los mismos facto-



res y dimensiones que son importantes para las personas sin discapacidad.

- La nueva concepción de discapacidad que promueve tanto la definición de retraso mental de la AAMR de 1992, como la clasificación internacional de funcionamiento de la discapacidad (CIF) promulgada por la OMS en 2002, que proponen una visión de la discapacidad y de su funcionamiento con especial incidencia y relevancia tanto en el entorno de la vida de estas personas, como en el énfasis de los apoyos como elementos claves para la incorporación e inclusión social de todos.

En este punto se produce el encuentro entre las aportaciones del concepto de calidad de vida y los planteamientos de la escuela inclusiva, como modelo más adecuado para alcanzar una educación de calidad para todos los/as alumnos/as, incluidos aquellos que presentan cualquier necesidad educativa. En este sentido, el concepto de calidad de vida se utiliza, cada vez más, como marco conceptual para evaluar resultados de calidad, se convierte entonces –señalan Verdugo (2006, 21) “en un constructo social que guía las estrategias de mejora de la calidad y un criterio para evaluar la efectividad de estas estrategias”.

Aplicar, pues, este concepto en la educación ha de contribuir a que los centros escolares puedan conocer mejor su realidad y aspirar así a mejorarla en un proceso dirigido a alcanzar un modelo de escuela inclusiva. Como recogen Schalock y Verdugo (2003) los motivos que conducen a aplicar este concepto de calidad de vida en los servicios, que nosotros concretamos en el sistema educativo, se resumen en tres:

- a. El concepto de calidad de vida tiene un impacto en el desarrollo de programas y en la prestación de los servicios.
- b. Este concepto está utilizándose como un criterio para evaluar la eficacia de los servicios.
- c. En la actualidad, la investigación de calidad de los programas educativos y de los servicios sociales es evidente en tres ámbitos:

- Las personas que aspiran a disfrutar de calidad de vida
- Los proveedores que quieren ofrecer un producto de calidad, y
- Los evaluadores (incluidos políticos, entidades y consumidores) que pretenden obtener resultados de calidad.

Así, podemos concluir con Giné (2004, 4) que: “el diseño de un modelo de evaluación que permita al centro educativo reflexionar sobre sus prácticas profesionales se justifica por la necesidad de mejorar el servicio y su entorno”.

En esta perspectiva y contexto se sitúa la investigación que presentamos, la cual tiene un doble objetivo: por una parte, determinar los indicadores de calidad y eficiencia desde la referencia de un concepto holístico y comprensivo como es la Calidad de vida; por otra parte, construir un instrumento útil al servicio de la mejora y de la prevención de la realidad educativa referida a los/as alumnos/as con n.e.e. asociadas a discapacidad, desde el análisis de la propia realidad de cada centro escolar y así poder determinar las necesidades y servicios, apoyos y propuestas de cambio e innovación.

2.4.1. La escuela inclusiva como referencia

Alcanzar una educación de calidad para todos y con todos es un objetivo común y compartido por la totalidad de los ámbitos relacionados con la educación en el mundo entero. Este objetivo constituye una preocupación universal y común para todos los procesos de reforma educativa tanto en las regiones y países desarrollados como en los que están en vías de desarrollo.

Este movimiento está decididamente apoyado por la UNESCO dentro del programa de Escuelas para Todos (EPT), que a nivel pedagógico y educativo se sitúa en torno al marco aglutinador conocido como inclusión educativa o educación inclusiva, que pretende acabar con la exclusión de cualquier alumno, tanto aquellos que no tienen posibilidad de acceder a la educación reglada, como aquellos que tienen situaciones de clara desventaja dentro del propio sistema educativo sea por la razón que sea.



Todos, pues, estamos de acuerdo en cuales son los objetivos finales, las metas y el modelo de educación que nos planteamos dentro del marco de una educación de calidad y democrática donde se respete una igualdad de oportunidades para todos y todas. Las dudas surgen en la manera de interpretar, definir y conceptualizar las dimensiones de la educación inclusiva y en consecuencia de plantear prácticas metodológicas y estrategias educativas coherentes.

Ainscow (2005, 1) apunta que “el reto principal que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo es cómo favorecer la inclusión, tanto en los países desarrollados como en los países poco desarrollados, aunque con prioridades distintas”. En nuestro caso, la preocupación deben ser los jóvenes que dejan la escuela con calificaciones poco válidas, los/as alumnos/as que se ven segregados o excluidos por cualquier causa y también para aquellos que simplemente abandonan ya que la enseñanza les parece irrelevante en sus vidas, etc.

La educación inclusiva tiene su origen en la lucha por alcanzar una EPT donde se acabe con la segregación explícita o tácita del derecho de distintas grupos de personas a la educación, señala Parrilla (2002, 11); hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo.

Este largo y diverso recorrido no ha sido ni lineal ni unívoco en sus referentes, la UNESCO (2005) aporta dos procesos paralelos y complementarios que especifican y explicitan esta evolución: por una parte, el marco normativo que determina las directrices de acción para la inclusión y sirve como referente a las propuestas, políticas, programas y prácticas relacionadas con el derecho a la educación para todos:

- 1948: Declaración Universal de los derechos humanos.
- 1989: Convención sobre los derechos del niño.
- 1990: Declaración mundial de la Educación para todos de Jomtien.
- 1994: Declaración de Salamanca y marco de acción sobre NEE
- 2000: Marco de acción de Dakar.
- 2006: Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad.

Por otra parte, se aporta el diagrama que explica el proceso seguido hacia la comprensión de la inclusión para asegurar el derecho real a la educación para todos y todas, donde se especifican los pasos desde los planteamientos de la exclusión hasta la inclusión:

• Negación de la diversidad	Exclusión
• Aceptación (beneficencia, caridad,..)	Segregación
• Comprensión	Integración/NEE
• Conocimiento	Educación para todos

CUADRO 3: INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

En este punto, podemos definir la educación inclusiva según la UNESCO (2005, 13) como:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los/as alumnos/as a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los/as niños/as de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Esta definición de inclusión nos ayuda a distinguir algunos elementos claves UNESCO (2005, 15-16):

LA INCLUSIÓN REQUIERE:

- Dar la bienvenida a la diversidad.
- Beneficiar a todos los/as alumnos/as, no sólo se refiere a los excluidos.
- Todos los niños están en la escuela, donde nadie será excluido.
- Proporcionar la igualdad de acceso a la educación sin dar ciertos recursos para ciertas categorías de alumnos/as.



LA INCLUSIÓN SIGNIFICA:

- La inclusión es un proceso.
- La inclusión se refiere a la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.
- La inclusión se refiere a la presencia, participación y progreso de todos los/as alumnos/as.
- La inclusión da particular énfasis en los grupos de alumnos con alto riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento.

Estas dimensiones se concretan en la práctica educativa con la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación con el objetivo de maximizar los recursos que apoyen este proceso (Both y Ainscow, 2002, 22). Esta perspectiva práctica se fundamenta en dos elementos claves:

- La aceptación de la diversidad, como un elemento inevitable e irreducible con el que debemos aprender a trabajar como un elemento enriquecedor, que no hay nunca que intentar reducir ni eliminar.
- La aplicación de los apoyos, entendido como todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender esta diversidad del alumnado.

Este planteamiento nos introduce en un contexto de cambio, de innovación y de mejora de la escuela, que surge desde el cuestionamiento de las modalidades de trabajo existentes y dominantes en la actualidad y donde el profesorado tiene un relevante y decisivo papel. La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación requieren un proceso de reflexión individual y cooperativa desde el conocimiento que poseen los profesores de la realidad de sus centros a partir de la cual han de determinar las prioridades de cambio para mejorar el aprendizaje y favorecer la participación de todos sus alumnos sin exclusiones y en consecuencia alcanzar mayores cotas de calidad educativa.

2.4.2. La cultura de los apoyos

Entender y atender la discapacidad desde esta nueva perspectiva nos conduce a romper con la cultura deficitaria, individual y terapéutica que ha llevado a la marginación y a la exclusión a las personas con discapacidad y nos introduce en una cultura donde los apoyos determinan y delimitan las posibilidades de integración de cualquier persona promoviendo la idea de que aquello que es positivo para todos se convierte en imprescindible para algunos.

Este cambio sólo puede realizarse en la práctica desde el convencimiento absoluto de la necesidad del cambio y a partir de la modificación de antiguas ideas y valores. Como escribe Stainback y Stainback (1999): “Si realmente queremos que alguien forme parte de nuestras vidas, haremos todo lo que haga falta para acoger a esta persona y adaptarnos a sus necesidades”.

Alcanzar este objetivo requiere un nuevo complemento, un paso más para lograr la plena normalización de las personas con discapacidad, que se concreta en el concepto de apoyos, entendidos como elementos naturales que ofrece cada contexto social determinado para posibilitar y potenciar la participación, la relación y/o la interacción de cualquier persona en todos los ámbitos de actuación. Los apoyos se definen (AAMR, 1997, 127) como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas, con y sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados; y que dan lugar a un fuerte incremento de su capacidad de independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción personal. Se plantean tres aspectos claves de los apoyos:

1. Se refiere a recursos y estrategias.
2. Posibilitan a las personas el acceso a recursos, información y relaciones en entornos integrados.
3. Su uso da lugar a una mayor integración y a un aumento del desarrollo y crecimiento personal.



Los apoyos pueden provenir de diferentes fuentes, ya sea uno mismo (habilidades, competencias, información,...), otros (familiares, amigos, monitores, ...), la tecnología (ayudas técnicas,...) o los servicios de habilitación. Su intensidad y duración puede variar en función de las personas, situaciones y momentos vitales y deben abarcar todas las posibles facetas de la vida de la persona. El principal objetivo de estos apoyos es fomentar una integración con éxito.

Para aplicar y concretar estas aportaciones en la realidad de nuestras escuelas, se hace necesario abrir un proceso de reflexión de todos los implicados en la educación: padres, profesores y administración, que exige una decisión clara y manifiesta para comenzar a romper la dinámica esclerotizada de la escuela tradicional, por eso el primera paso está en la realización de pequeños cambios, pequeñas modificaciones en la actuación docente desarrollada cotidianamente para provocar la aplicación de formas distintas de proceder y actuar desde el compromiso con los principios básicos de la intervención ya planteados y aceptados por todos. Este proceso exige apoyos y ayudas, tanto de recursos humanos como técnicos, no como soluciones mágicas, que tienen siempre las respuestas idóneas para cualquier problema, dilema, duda y/o dificultad, que pueda presentarse. Tampoco los apoyos centrados y fijados sólo en el/la alumno/a y en sus dificultades de aprendizaje, que tengan como objetivo curar, compensar los déficits que puedan presentarse, ya sea por causa social o personal.

Proponemos implantar un modelo de apoyo generalizado dirigido al conjunto de la escuela, como institución educativa, que trabaja cotidianamente con todos los profesores para compartir y buscar conjuntamente las alternativas educativas que permitan diversificar y adaptar el currículum para todos los/as alumnos/as, desde una perspectiva contextual no desde la perspectiva individual-compensatoria-terapéutica. Se trata de un modelo global, que no diferencia sus funciones, según las características peculiares de los/as alumnos/as concretos, sino que tiene como referente el conjunto del grupo-clase y de la escuela, porque cualquier alumno puede precisar apoyos, no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

La potenciación de un modelo educativo abierto a la diversidad, que posibilite una diversificación curricular y que atienda las n.e.e. de sus alumnos de manera global, precisa de unos servicios de apoyo que estén presentes en todo el currículum y que se funden con el impulso educativo total del centro. Esta actuación exige una nueva clarificación de papeles, tareas y procedimientos en el aula que afecta a todos los profesores y a sus formas de actuación e intervención, que se fundamenta en tres requerimientos básicos:

A. Se requiere situar a estas personas con n.e.e. físicamente dentro de contextos culturales típicos, de modo que puedan tener libre acceso a todos aquellos servicios a los que accede sin dificultad cualquier ciudadano, desde la comprensión de que vivimos en un mundo de diferencias y que la lucha consiste en integrar las mismas. (Vlachou, 1999, 39-40).

B. Se requiere un análisis de los contextos para determinar los apoyos, que precisa cada persona para tener ocasión de participar e intervenir en todas y cada una de las dinámicas sociales de su entorno, no desde la especificidad, sino desde lo común y lo ordinario, donde lo que es imprescindible para algunos es provechoso para la mayoría.

C. Se requiere la potenciación de los apoyos normalizados como instrumentos, que surgen y están a disposición en el entorno, para que sean utilizados por quienes y cuando sea menester, nunca para convertir en normales a sus usuarios, sino para permitir a las personas con discapacidad la oportunidad de participar en cualquiera de las posibles dinámicas sociales que se ofrecen como miembros de pleno derecho y sin exclusiones.

Los apoyos aparecen en la dinámica de los centros educativos, ante la necesidad de ayuda en la búsqueda de alternativas didácticas que permitan mejorar las cotas en el aprendizaje de todos sus alumnos, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas

especiales, para potenciar su participación activa en la dinámica del aula. Estos apoyos presentan las siguientes características:

1. Sólo desde la colaboración puede entenderse el trabajo de los servicios de apoyo como verdaderos servicios de ayuda a los profesores, a los/as alumnos/as y al centro en su conjunto, pues escribe Zabalza (1996; 72):

Cualquier apoyo ha de contar con la postura positiva de quienes vayan a recibirlo. Postura que implica dos condiciones: que se perciba que la situación en cuestión requiere de un apoyo y que se aprecie positivamente el apoyo ofrecido.

2. Este proceso se convierte en un resorte magnífico para abrir el camino de la innovación educativa, pues rompe con el modelo habitual de trabajo en las escuelas y obliga al profesorado a reflexionar sobre cosas que, de otra manera, pasarían desapercibidas (Zabalza, 1996). En este proceso, los apoyos deben dirigir su trabajo hacia la mejora de la calidad de la escuela a través del cambio y la innovación en sus estructuras y en su funcionamiento. Se plantean las funciones del apoyo como procesos de facilitación en contextos colaborativos adaptados a los propios problemas y necesidades del profesorado de los centros (Hernández de la Torre, 1994).
3. Estos apoyos en una escuela que pretenda dar una respuesta a la diversidad de los/as alumnos/as desde lo común y lo ordinario a través de las adaptaciones del currículum, precisa de una organización que contemple un modelo curricular de apoyo. Esto implica una definición concreta de los roles y de las funciones a desempeñar por los diferentes profesionales que actúan en la escuela y de los recursos técnicos de que se dispone, según los criterios expuestos con anterioridad.
4. Si reconocemos como una característica inalienable de las personas, su diversidad, coherentemente deberemos aceptar la idea de que una única vía para promover el aprendizaje no es válida para todos los/as alumnos/as del grupo-clase. La metodología unidireccio-

nal ha demostrado ya su incompetencia y se hace imprescindible introducir en la práctica pedagógica la flexibilidad curricular, entendida como: “la capacidad de adjudicar a un objetivo localizado instrumentos y situaciones diversificadas” (Meirieu, 1997; 150), con el objeto de proyectar una adaptación que responda adecuadamente a las necesidades individuales de todos y cada uno de los/as alumnos/as. Flexibilizar el currículum comporta la adaptación de la propuesta educativa a las necesidades reales de los/as alumnos/as, como estrategia para facilitar y propiciar su aprendizaje: “cuanto más flexible sea el currículum más diversidad podrá absorber, cuánto menos flexible sea, menos diversidad podrá atender”.

2.5. Indicadores para determinar la calidad de vida en la escuela

La utilización del concepto de Calidad de Vida en las escuelas nos permite avanzar en la educación integral de la persona y nos sirve de referencia base y de guía conceptual para emprender cambios y mejoras en la escuela en su camino para atender a las necesidades de respuesta ante la diversidad de todos sus alumnos y alumnas.

El concepto de calidad de vida aplicado a la escuela se fundamenta en tres premisas clave, nos señalan Schalock y Verdugo (2007):

- El concepto de calidad de vida ha evolucionado desde un concepto sensibilizador hacia su uso actual: valorar los resultados personales y orientar la dirección de los cambios para la mejora.
- El concepto de calidad de vida se ha convertido en el vehículo para conectar el movimiento para el cambio en el sector con el paradigma de los apoyos; el tránsito hacia la comunidad y el centrarnos en los resultados de la persona.
- El concepto de calidad de vida y de mejora de la calidad nos llevan a nuevas maneras de pensar.

El sistema educativo, como el resto de los servicios humanos, está inmerso en el proceso de búsqueda de la calidad. Así, en 1995, la

OCDE define la educación de calidad como: aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta. Este interés por la calidad de la educación nos conduce al desarrollo de sistemas de evaluación referidos tanto a los logros académicos, como a los mismos procesos educativos y todos sus componentes.

Cuando se aplican estos conceptos anteriores a la educación de las personas con discapacidad en los centros ordinarios surge una cuestión evidente: ¿Cómo promover una vida de calidad en la escuela para los/as alumnos/as con discapacidad?. Schalock y Verdugo (2007) apuntan algunas propuestas interesantes:

- Una visión positiva de la percepción que tenemos sobre las posibilidades de calidad de vida de las personas con discapacidad.
- Desarrollar alternativas que suponen la presencia en la comunidad de sistemas de apoyo coherentes.
- Una concepción ecológica de la discapacidad que focaliza la persona y el entorno.

La determinación de un sistema de indicadores que nos permitan conocer los niveles de calidad de vida que se ofrece a los/as alumnos/as con discapacidad en la escuela ordinaria, desde la triple perspectiva analizada: el concepto de calidad de vida como elemento de referencia, la educación inclusiva como modelo de actuación y los procesos de buenas prácticas que se proponen para mejorar o alcanzar los objetivos propuestas en la propia escuela. Así, Arnaiz y otros (2008) nos hacen una propuesta sobre los sistemas de indicadores y sus principales características y dimensiones. Por sistema de indicadores se entiende la construcción consensuada de un sistema de señales que nos permita identificar niveles de calidad y adecuación en los sistemas de atención a la diversidad. Sus características esenciales son:

- Relevancia y significación: los indicadores deben aportar información significativa sobre aspectos relevantes de la atención a la diversidad.

- Inmediatez: los indicadores deben aportar una información global y actual del estado de la atención a la diversidad, definiendo su situación de forma sintética.
- Viabilidad: en cuanto a la obtención de información
- Perdurabilidad: supone la estabilidad temporal de los indicadores, de forma que exista la posibilidad de aplicación a través de estudios longitudinales.

La educación inclusiva. Gómez Vela (2004) nos describe los indicadores y objetivos que surgen del paradigma de la inclusión:

1. Todos los miembros de la comunidad educativa gozan de los mismos derechos relacionados con un tratamiento justo, equitativo y respetuoso.
2. La meta de la educación no es hacer desaparecer las diferencias existentes entre los/as alumnos/as, sino capacitarlos para llegar a formar parte de una comunidad educativa que valora su individualidad.
3. Se busca el desarrollo personal del alumno/a y su preparación como ciudadano para desempeñar funciones futuras en su comunidad.
4. Se aboga por una educación centrada en la persona, se busca el equilibrio entre el rendimiento académico y funcional de los/as alumnos/as y los aspectos sociales y personales que también debe contemplar la educación.
5. La enseñanza se adapta a las características del alumno/a, tiene lugar en su entorno natural y con ello se fomentan las redes naturales de apoyo.
6. Se promueve la participación de los/as alumnos/as en la determinación de la forma y el contenido de su propia educación.

Alumnos con discapacidad en la escuela ordinaria. La aplicación del concepto de calidad de vida a los/as alumnos/as con discapacidad debe plantearse atendiendo a las siguientes premisas (Gómez Vela, 2004):

- La conceptualización y evaluación de la calidad de vida de los/as alumnos/as con discapacidad puede facilitar el avance del



paradigma de la inclusión educativa, en la medida que las dimensiones que se consideran relevantes para definir el concepto, coinciden con los objetivos que se persiguen desde el nuevo planteamiento educativo.

- Los acercamientos a la conceptualización y evaluación de la calidad de vida de los/as alumnos/as con discapacidad deben guiarse por los principios alcanzados en materia de definición y medición del constructo en otros grupos de población y desde otros ámbitos.
- Los/as alumnos/as con discapacidad experimentan calidad de vida cuando sus necesidades básicas estén satisfechas y dispongan de las mismas oportunidades que sus iguales sin discapacidad para proponerse y conseguir metas en los principales contextos vitales.
- Las dimensiones a partir de las cuales conceptualizar la calidad de vida de los/as alumnos/as con discapacidad han de cubrir todas las esferas de la vida, es decir, emocional, física, material y social.
- La calidad de vida de los/as alumnos/as con discapacidad contempla las mismas dimensiones que se consideran relevantes para los/as alumnos/as sin discapacidad. Sin embargo, existen una serie de indicadores que cobran especial relevancia en estos casos: el grado de participación en la toma de decisiones sobre cuestiones que les afectan, el nivel de integración y aceptación en su comunidad y la igualdad de oportunidades.
- Las dificultades asociadas a la evaluación de los/as alumnos/as con discapacidad pueden superarse con la utilización de metodologías diversas. Todas ellas deben cumplir los requisitos psicométricos de fiabilidad y validez que se exige a cualquier instrumento de evaluación.

Para finalizar, destacar que el objetivo es mejorar el sistema educativo para dar respuesta idónea y adecuada a todos los/as alumnos/as sin excepciones. Alcanzar este objetivo requiere nuevas ma-

neras de pensar y operar en la escuela presidida por la innovación y la adaptación continua, y nosotros apostamos por el concepto de calidad de vida y sus implicaciones para trabajar este objetivo, como afirma Schalock (2006): el concepto de calidad de vida ha resultado ser un vehículo para unir el movimiento para la reforma y la revolución de la calidad y, al mismo tiempo, integrar el paradigma de los apoyos, el movimiento hacia la inclusión escolar total, el interés por la comunidad como un contexto para la una vida de calidad y la preocupación por los resultados personales.



3 Situación actual de la educación de las personas con discapacidad en la CAIB

- 3.1. Marco legal actual relativo a la formación del alumnado con n.e.e.
 - 3.1.1. Análisis de la LOE
 - 3.1.2. Normativa de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares
 - 3.1.3. Valoraciones de la legislación vigente
- 3.2. Población con discapacidad escolarizada en la CAIB
- 3.3. Recursos materiales y humanos existentes en los centros educativos para atender al alumnado con n.e.e.
- 3.4. Valoración de los factores que favorecen y/o dificultan la inclusión del alumnado con n.e.e. en el actual sistema educativo

3.1. Marco legal actual relativo a la formación del alumnado con n.e.e.

El marco legislativo vigente, relativo a los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales, tiene tres normativas claves:

1. La LOE, Ley Orgánica de Educación (2/2006 de 3 de mayo).
2. El Decreto 67/2008 de 6 de junio por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares.
3. La Resolución de la Conselleria de Educación y Cultura de 6 de junio de 2008 por la cual se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas públicas del segundo ciclo de educación infantil, de los colegios públicos de educación primaria y de los colegios públicos de educación infantil y primaria, para el curso 2008-2009.

Las leyes y normas vigentes actualmente apuestan por una educación inclusiva en su articulado, si bien –según nuestro análisis– proponen una visión sesgada y presentan un modelo ambiguo, que vamos a analizar a continuación.

3.1.1. Análisis de la LOE

El preámbulo de esta ley señala que: “Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual”.



Por otra parte, se explicita que: es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos/as los/as jóvenes, sin exclusiones. Hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles”.

En esta misma línea se plantean tres principios fundamentales que presiden esta Ley:

1. Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos adaptada a sus necesidades: igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado como a los centros educativos.
2. Necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo. La responsabilidad del éxito escolar de todos los estudiantes no sólo recae sobre el alumnado, sino también sobre toda la comunidad educativa. Este segundo principio lleva consigo tres elementos básicos:
 - a. El principio de esfuerzo debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de estos objetivos.
 - b. La necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado, sin exclusiones.
 - c. Atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esta tarea genera.
3. Compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea en los próximos años.

Destacar, por último, la relevancia y significación que se hace de la autonomía de los centros:

La exigencia que se plantea a los centros escolares de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerles una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento.

Analizando el cuerpo de la Ley, las referencias a la educación inclusiva más destacables son:

Artículo 1. Principios.

1. La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
2. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que derivan de la discapacidad.

Artículo 19. Principios pedagógicos en la etapa de primaria.

Se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

Artículo 22.4. Principios generales ESO

La enseñanza secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado.

Artículo 26.1 Principios pedagógicos de la ESO

Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrará métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los/as alumnos/as, favorecerá la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

Artículo 26.5. Principios pedagógicos de la ESO

Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos/as alumnos/as que manifiestan dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los/as alumnos/as con alta capacidad intelectual y de los/as alumnos/as con discapacidad.

El Título II de la Ley está dedicado por completo a la equidad en educación.



Artículo 71.2. Principios para los/as alumnos/as con una necesidad específica de apoyo educativo.

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Artículo 73. Ámbito.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Artículo 74.1. Escolarización de alumnos con n.e.e.

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Podemos concluir señalando que en la LOE hay una intención inclusiva, pero no se concreta ni decidida ni definitivamente y ello posibilita que no se produzca el cambio deseado y se mantengan en la práctica los planteamientos propios de la escuela selectiva

3.1.2. Normativa Comunidad Autónoma de las Islas Baleares

Por su parte, el decreto que establece la ordenación general de las enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en las Islas Baleares propone:

Artículo 3.3 La educación básica.

Sin perjuicio que a lo largo de la enseñanza básica se garantizará una educación común para el alumnado, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando esta diversidad lo requiera deben aplicarse las medidas organizativas y curriculares pertinentes.

Artículo 4. Principios.

El sistema educativo se inspira en los principios siguientes (entre otros):

1. La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones o circunstancias.
2. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las derivadas de discapacidad.

Artículo 12. 2. Proyecto educativo.

El proyecto educativo del centro ha de incluir como mínimo:

- B) Las características esenciales de la educación que se imparte, con especial atención a las opciones pedagógicas, a los principios de atención a la diversidad, a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a la acción tutorial, a la convivencia, a la no discriminación, a la educación en valores y a la inclusión educativa.

Artículo 13. Atención a la diversidad.

1. Todo el alumnado, con independencia de sus especificidades individuales o de carácter social, tiene derecho a una educación adecuada a sus necesidades y características. Por esto, las medidas de atención a la diversidad deberán orientarse en dar respuesta a las necesidades educativas, a asumir las competencias básicas y

los objetivos de la educación infantil y de la educación básica y no podrán, en ningún caso, llevar a discriminación que dificulte este objetivo y la titulación correspondiente.

5. Las programaciones didácticas de ciclo o de departamento han de tener un grado de flexibilidad suficiente que posibiliten la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. Los centros docentes, con la finalidad de facilitar el acceso al currículum, han de realizar adaptaciones curriculares, con el fin de atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Estas adaptaciones curriculares se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y los objetivos correspondientes al nivel educativo; la evaluación tomará como referente los criterios de evaluación fijados en estas adaptaciones.

La Consellería de Educación y Cultura establecerá los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículum. Estas adaptaciones curriculares se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y de los objetivos correspondientes al nivel educativo; la evaluación tomará como referente los criterios de evaluación fijados en estas adaptaciones.

8. Los centros docentes, en la planificación de atención a la diversidad, además de las adaptaciones curriculares, han de adoptar otras medidas, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, las medidas de refuerzo y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Artículo 14.1. Recursos.

Los centros han de estar dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Artículo 24.1. Principios pedagógicos de primaria.

Son principios pedagógicos de esta etapa la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de las difi-

cultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

Artículo 26.4. Principios generales de la educación secundaria obligatoria.

La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de atención a la diversidad del alumnado y de educación común. La Consellería de Educación y Cultura ha de regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

Por último se publicó por parte de la Consellería de Educación y Cultura una resolución que determina las instrucciones para la organización y funcionamiento de los centros docentes. En estas cabe destacar tres apartados directamente relacionados con la atención a la diversidad:

- El artículo 1.3. Plan de atención a la diversidad.
Este plan se define como el marco que abarcará las medidas organizativas para atender a la diversidad del alumnado. La atención a la diversidad debe ser abordada por todo el claustro, con la correcta optimización de los recursos personales y materiales. Ha de reflejarse en la diversificación de metodologías y nuevas estrategias, desde la organización eficiente de todos los apoyos que practican los maestros, hasta la intervención de los especialistas.
- El artículo 3.2. Programaciones didácticas y adaptaciones del currículum.
Las programaciones de aula serán abiertas y flexibles, deberán incluir las medidas que reflejen diferentes niveles de enseñanza, la utilización de diferentes metodologías, variedad de materiales y medidas de apoyo para adaptar la respuesta educativa a los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje de todo el alumnado con la finalidad de conseguir los objetivos y competencias del alumnado.

Las adaptaciones curriculares deben estar incluidas en la programación de aula y su referente curricular son los objetivos y las competencias básicas del ciclo correspondiente. Cuando las adaptaciones permitan asumir al alumno y alumna los objetivos finales de ciclo y las competencias previstas, las adaptaciones curriculares serán no significativas. Las adaptaciones curriculares individuales son significativas cuando se apartan significativamente de los contenidos y criterios de evaluación y, por tanto, deben modificarse los elementos básicos del currículum.

• Artículo 4.6. Equipo de apoyo.

La labor del equipo de apoyo debe enfocarse hacia la colaboración con los equipos educativos para ofrecer una respuesta educativa lo más ajustada posible al alumnado con NESE. Colaborarán con los tutores en el diseño y ejecución de modelos organizativos flexibles, adaptados a las necesidades del alumnado, en la elaboración de las adaptaciones curriculares y su informe correspondiente. Los recursos personales de apoyo, maestros y especialistas, se organizarán con el objetivo de conseguir el máximo grado de eficacia.

3.1.3. Valoraciones de la legislación vigente

La política sobre atención a la diversidad debería estar orientada hacia una representación y respeto a las diferencias que considere dos direcciones complementarias y necesarias:

- La de la protección de los derechos básicos del individuo, en la que nos hemos movido hasta ahora (basada en el reconocimiento de lo común y de las necesidades universales).
- La del reconocimiento de las necesidades particulares, que es la que necesitamos desarrollar (basada en el reconocimiento de las diferencias).

Esta segunda parte es la que no encontramos suficientemente planteada en la legislación actual, que nos lleva a un marco de acción dominado por tres características poco coherentes con un modelo de escuela inclusiva:

- Categorización del alumnado: se marcan categorías de alumnos hasta extremos exagerados: una primera clasificación se hace entre alumnos normales y alumnos diferentes, aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, pero es que este grupo se subdivide hasta en cuatro categorías distintas. Esta diferenciación nos lleva necesariamente a la subdivisión constante de los servicios y, en consecuencia, a la infravaloración de ciertos alumnos en comparación con el resto de compañeros.
- Expertismo, como consecuencia del principio anterior surge la necesidad de contar con especialistas para cada una de las categorías anteriores, copiando de manera fiel el modelo médico. Por otra parte, las decisiones siempre se toman desde criterios de técnicos expertos, se deja en manos de los profesionales la capacidad de decidir los casos en que la situación de integración era compatible con un tratamiento adecuado.
- Terapéutica, se mantiene una postura terapéutica-individual propia de un modelo de escuela selectiva. Pues se propone la dotación de los profesores de apoyo atendiendo a los/as alumnos/as diagnosticados, no al número global de alumnos de cada centro. Ello posibilita en la práctica la utilización de estos profesionales como verdaderos tutores solamente de los/as alumnos/as con n.e.e. y no como apoyos a la diversificación del currículo y a posibilitar la participación de todos los/as alumnos/as, sin exclusiones, en las aulas ordinarias.

En consecuencia, este planteamiento conlleva unas implicaciones restrictivas y diferenciadoras de los/as alumnos/as con discapacidad, que resta igualdad de oportunidades y valoración de sus competencias y capacidades:

- La perspectiva de aportar soluciones individuales, supone un proceso de separación y exclusión que está asociada a la visión peyorativa con respeto a las posibilidades de las personas con discapacidad.

- Esta perspectiva que impide el cambio significativo y profundo de las estructuras y planteamientos de las instituciones, aunque integren a estas personas, minimizando su capacidad para formar parte de ellas como miembros de pleno derecho.
- Debemos trabajar para cambiar esta perspectiva, presionar para reorientar estas políticas y separar la cuestión de “los diferentes” de la cuestión de “la diferencia”.
- El modelo de apoyo que se propone sigue priorizando una perspectiva centrada en la discapacidad, en la diferencia, en los déficits, con lo cual hay una perpetuación de acciones de adaptación con predominio de las individuales sobre las curriculares.
- Sigue sin introducirse la idea de aceptar la diversidad y, en consecuencia, proponer una diversificación curricular real, pues que un alumno no consiga los objetivos mínimos de su ciclo sigue constituyendo un problema, es decir sigue manteniéndose la perspectiva de acceso, no una perspectiva abierta e inclusiva.
- La evaluación se plantea con criterios diferentes, no como la necesidad de un cambio en el sistema de evaluación que considere lo que cada alumno/a aprende.

Estos planteamientos no son coherentes ni conducen a la implantación de un modelo inclusivo, se conforman con un planteamiento reduccionista de integración, que podríamos denominar de acceso. Si la escuela inclusiva se caracteriza por el cumplimiento de tres premisas claves (presencia, participación y resultados para todo el alumnado) la propuesta legislativa actual se queda en asegurar la presencia y en permitir en ciertos casos y circunstancias, siempre que se cumplan las normas y las reglas generales para todos, una cierta participación, pero nunca se defiende un planteamiento donde se promulgue la participación en todo y para todos desde la igualdad de oportunidades, sin exclusiones ni marginaciones.

No es posible cambiar el modelo de enseñanza dominante y tradicional, pretender la aplicación de un modelo inclusivo, es decir, no excluyente, si seguimos sin adaptarnos a las necesidades

contextuales y trabajamos con los mismos supuestos instruccionales que reducen la enseñanza a prescripciones técnicas. Si mantenemos la idea, y la transmitimos al profesorado, de la supremacía de los requerimientos burocráticos, que dan a entender que lo importante es el control del trabajo individual con respecto a los objetivos previstos que deben cumplirse, manteniendo una postura técnica y selectiva.

La postura actual se fundamenta en la perspectiva del acceso, que se basa sobre lo que el alumno/a no será capaz de hacer, sobre sus dificultades, potenciando a pensar en “los diferentes”, que requieren actuaciones marginales, fuera del circuito ordinario para corregir los defectos. Como respuesta se ofrecen adaptaciones de las lecciones, con lo cual se convierte en un problema técnico y se perpetúa la perspectiva individual. En consecuencia, se fomenta la necesidad del apoyo especializado que conlleva estrategias específicas no integradas en la dinámica general de la clase ordinaria.

El modelo inclusivo requiere una reestructuración del currículum, que se basa sobre un concepto diferente del aprendizaje: lo que cada cual pueda hacer, donde no todos deben hacer lo mismo en el mismo tiempo, donde se anima a pensar sobre las diferencias y a respetarlas desde la igualdad de oportunidades. Como respuesta se centra en un problema de planificación de la enseñanza, donde se plantean situaciones de aprendizaje para todos los miembros de la clase, sin exclusiones ni categorías, en consecuencia se anima a una mejora de la enseñanza. Se fomentan, pues, unos apoyos que favorezcan nuevas acciones docentes capaces de responder a las diferentes necesidades de un grupo heterogéneo de alumnos.

En conclusión, la atención a la diversidad no debe fundamentarse en una respuesta específica para un determinado grupo o categoría de alumnos, sino en una mejora de las prácticas de la clase, que propongan actividades que enseñan a participar y a aceptar al otro, donde todos puedan aprender y donde se piense en el grupo heterogéneo de alumnos al que se enseña, teniendo en cuenta a todos sin exclusiones ni excepciones.



3.2. Población con discapacidad escolarizada en la CAIB

Según los datos publicados por el Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo de la Conselleria de Educación y Cultura en el documento “Indicadores del Sistema Educativo de las Islas Baleares 2006” y elaborando los datos del curso 2004-2005, con referencia al alumnado con n.e.e. en las Islas Baleares, encontramos:

- Los/as alumnos/as con n.e.e. escolarizados en las etapas educativas de educación infantil y escolarización obligatoria (primaria y secundaria) era del 35,6 por mil alumnos/as.
- Estos datos se desglosaban de la manera siguiente:
 - 19 alumnos/as con n.e.e. por cada mil escolarizados en educación infantil.
 - 34 alumnos/as con n.e.e. por cada mil escolarizados en educación primaria.
 - 36 alumnos/as con n.e.e. por cada mil escolarizados en educación secundaria obligatoria.
- La mayor proporción de alumnos/as con n.e.e. está escolarizada en centros públicos (35,8 alumnos/as por cada mil en centros públicos y 35,3 por cada mil en centros concertados).
- Destacar también que el 31,8 por cada mil están escolarizados en centros ordinarios, mientras el 3,8 por cada mil lo están en centros específicos, o en aulas ASCE de centros ordinarios.
- Si comparamos la tasa de escolarización en centros ordinarios entre la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y el resto del estado, con datos del curso 2003-2004, podemos señalar que esta Comunidad Autónoma es uno de los más altos del estado. Analicemos los datos:
 - En Educación infantil en la CAIB hay 18,7 alumnos/as con n.e.e. escolarizados por cada mil y en el resto del estado 10,9 alumnos/as.

- En Educación primaria en la CAIB hay 33,8 alumnos/as con n.e.e. escolarizados por cada mil y en el resto del estado 24,7 alumnos/as.
- En Educación secundaria obligatoria en la CAIB hay 32,1 alumnos/as con n.e.e. escolarizados por cada mil y en el resto del estado 19,1 alumnos/as.
- El mayor porcentaje de alumnado con n.e.e. es aquel que presenta alguna discapacidad de tipo psíquico o intelectual (69%), seguido del alumnado con plurideficiencias (9%), trastornos generales del desarrollo y autismo (9%), deficiencias de tipo motórico (6%), alumnado con déficit sensoriales, auditivo (4%) y visual (2%).

3.3. Recursos materiales y humanos existentes en los centros educativos para atender a los/as alumnos/as con n.e.e.

El decreto 67/2008 de 6 de junio de 2008 por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares, dedica el artículo 13^a la atención a la diversidad, y en su apartado 2, expone: “La Conselleria de Educación y Cultura debe asegurar los recursos necesarios para que estos alumnos/as puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos y las competencias básicas que se establecen con carácter general para todo el alumnado”.

Este decreto se concreta y especifica con la determinación de las ratios de alumnos/as con n.e.e. para conceder a los centros educativos el personal especializado de apoyo educativo.

La Conselleria de Educación y Cultura tiene sectorizadas las Islas Baleares en 5 zonas escolares: Palma, Manacor e Inca en la isla de Mallorca. La isla de Menorca y las islas de Ibiza y Formentera.

Los centros específicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma son 8 todos ellos en la isla de Mallorca: 6 centros en la

zona de Palma, uno de ellos público y 5 concertados. Uno en cada una de las zonas de Manacor e Inca, ambos concertados.

Según los datos ofrecidos por la dirección General de Innovación y Formación del Profesorado referidos al curso 2006-2007, los recursos personales por zonas, correspondientes tanto a centros públicos como concertados contemplan las siguientes figuras, que marca la legislación vigente:

- Profesor de Pedagogía Terapéutica (PT)
- Profesor de Audición y Lenguaje (AL)
- Asistente técnico educativo (ATE)
- Fisioterapeutas (FISIO)
- Diplomados universitarios en enfermería (DUE)
- Interprete de signos (IS)

CEIP (CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA)	Zona Palma	Zona Inca	Zona Manacor	Zona Menorca	Zona de Ibiza-Formentera
Número de Centros públicos de educación infantil y primaria (CEIP)	85	36	38	19	36
Alumnos/as con n.e.e	979	341	167	316	198
Profesorado de apoyo (PT)	266,3 (3,67 por alumno/a)	43 (7,93 por alumno/a)	68,5 (2,43 por alumno/a)	27 (11,7 por alumno/a)	40 (4,9 por alumno/a)
Profesorado de Audición y Lenguaje (AL)	140,9	24,4	41,2	18,5	20
Asistente técnico educativo (ATE)	68,1	22,7	32,2	26,6	26,6
Fisioterapeutas (FISIO)	5	2	2	3	4
Diplomados universitarios en enfermería (DUE)	2	0	0	0	0
Interprete de signos (IS)	0	0	0	0	0

CEIP (CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA)	Zona Palma	Zona Inca	Zona Manacor	Zona Menorca	Zona de Ibiza-Formentera
Número total de IES	27	11	9	7	10
Alumnos/as con n.e.e	488	181	98	160	144
Profesorado de apoyo (PT)	61,5 (7,93 por alumno/a)	20,3 (8,91 por alumno/a)	17 (5,76 por alumno/a)	15,5 (10,3 por alumno/a)	21,5 (6,69 por alumno/a)
Profesorado de Audición y Lenguaje (AL)	11,5	5,5	6,5	4,5	8
Asistente técnico educativo (ATE)	5	4,5	6	2,7	10
Fisioterapeutas (FISIO)	0	0	0	0	0
Diplomados universitarios en enfermería (DUE)	0	0	0	0	0
Interprete de signos (IS)	0	0	0	1	1

Se cuenta también con 6 equipos de orientación psicopedagógica, que se distribuyen dos para el sector de Palma y uno para cada uno de los otros sectores, estos equipos centran principalmente su atención en los centros de educación infantil y primaria, pues los institutos cuentan con departamentos de orientación en el propio centro.

Los recursos materiales específicos necesarios para atender adecuadamente a los/as alumnos/as con discapacidad se ofrecen a los centros en función de las necesidades puntuales, que van surgiendo. Los protocolos de solicitud, tanto relacionados con la cantidad y el tipo de material se realiza informáticamente.

3.4. Valoración de los factores que favorecen y/o dificultan la inclusión de alumnos/as con n.e.e. en el actual sistema educativo

Existe un desajuste significativo entre los principios generales de la Ley de Educación, que apuesta de manera decidida por la equidad y la

igualdad de oportunidades de todo el alumnado para favorecer la implantación y desarrollo de una educación inclusiva, con la concreción de estos principios en las resoluciones que se aplican para dotar de recursos materiales y humanos a los centros escolares. Este desajuste se hace patente en la realidad del funcionamiento de los centros y en su modelo organizativo, que mantiene las directrices propias de la escuela selectiva, como se demuestra en los casos siguientes:

1. La distribución de los recursos humanos en función del déficit y no del número total del alumnado en los centros es un indicador clave de la prevalencia de una visión sesgada de lo que significa una escuela inclusiva. Hay una constante categorización de los/as alumnos/as según sus características, que provocan la proliferación de currículum paralelos y una persistencia inquebrantable de las etiquetas. Se piensa que atender a la diversidad es imponer la lógica de la homogeneidad, donde se hacen agrupaciones uniformes por alguna variable, que se contempla como definitiva: déficit, procedencia social, lengua materna, país de origen, incluso las altas capacidades. Estas categorías o etiquetas incorporadas al alumnado,

les otorga apoyos y recursos determinados, que no pueden compartirse con el resto del alumnado. Esta realidad crea marginación, segregación y una división entre el alumnado: por una parte, los/as alumnos/as diversos y por otra los “normales” o no diversos.

2. Esta dotación de los recursos previo diagnóstico del alumnado y pertenencia a un “estadillo” concreto, provoca una delegación de responsabilidades por parte de los profesores tutores, que ven en estos recursos humanos especializados una manera de renunciar a la diversificación necesaria de sus programaciones para ceder la tutoría a estos profesores de apoyo. Esta es una práctica cotidiana en nuestros centros, provocada por la categorización de los/as alumnos/as propia de la escuela selectiva en contraposición a los planteamientos del modelo inclusivo.
3. La aplicación del modelo de escuela inclusiva en los centros escolares requiere la implantación de novedades didáctica y metodológicas que permitan la participación activa de todo el alumnado del grupo clase en la propuesta educativa realizada, desde la diversificación de las programaciones de aula hasta la incorporación de manera normalizada de todos los recursos necesarios en la dinámica ordinaria y general del trabajo académico.
4. Se hace necesario modificar la modalidad de apoyo asumida por los centros, pasar de ofrecer respuestas puntuales y especiales para alumnos especiales que separan y excluyen cada vez más a los/as alumnos/as con discapacidad del currículum ordinario y de su inclusión social en igualdad, para considerar los apoyos como una ayuda para el conjunto de la clase, profesores y alumnos, con el objetivo de poder adaptar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad de todos los/as alumnos/as.
5. Es importante acabar con la utilización partidista y no coherente con el modelo de la escuela inclusiva de las medidas de atención a la diversidad como un sistema de drenaje y exclusión de los llamados alumnos “diversos” y hacer un uso más racional y aprovechar estos recursos para favorecer y facilitar la participación de todos los/as alumnos/as en la dinámica general de la clase ordinaria,

eliminando barreras y obstáculos a la igualdad de oportunidad real de todo el alumnado.

Por otra parte, ha habido avances y progresos apoyados por la propia legislación hacia la consecución de un modelo más abierto y flexible del sistema educativo que permita y favorezca la participación de todo el alumnado.

1. Actualmente, la mayoría de los/as alumnos/as con discapacidad están escolarizados en centros ordinarios, se cumple el primer requisito de la escuela inclusiva, la presencia, nos falta trabajar para la consecución de los dos restantes, participación en igualdad y resultados.
2. Los centros escolares de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares cuentan con una dotación de recursos materiales y humanos, en líneas generales, muy aceptable, si bien se requiere un mayor esfuerzo en buscar modelos de funcionamiento y organización más coherentes con los planteamientos de la escuela inclusiva y abandonar antiguos valores e ideas ya caducos.
3. La implantación de medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad en todos los centros escolares, lo cual muestra una concienciación por parte de la administración y del profesorado, aunque esta respuesta debería priorizar los aspectos de participación para todo el alumnado y ello precisa de un cambio de mentalidad y de práctica educativa en muchos casos.
4. El compromiso del profesorado para mejorar y proponer innovaciones que redunden en aumentar la calidad de la educación para todos, desde la igualdad de oportunidades y evitar marginaciones y exclusiones innecesarias.

Podemos concluir este apartado señalando los retos que plantea al sistema educativo la implantación de un modelo inclusivo en los centros escolares:

- a) Introducir nuevos métodos didácticos y sistema de organización de los centros para que la educación llegue a todo al alumnado sin exclusiones.

- b) Aumentar la flexibilidad y abrir el currículum para conseguir una mayor participación de todo el alumnado en las aulas ordinarias, lo cual redundará en una educación de calidad, presidida por el principio de equidad.
- c) Implantar un modelo de escuela donde todos los/as alumnos/as puedan aprender de manera significativa al máximo de sus capacidades y competencias.
- d) Favorecer y potenciar el trabajo en equipo y colaborativo del profesorado como modelo favorecedor de las prácticas inclusivas.



4 El diseño metodológico

4.1. Los objetivos de la investigación

4.2. Descripción del diseño

4.1. Los objetivos de la investigación

Como se ha planteado en la introducción el estudio ha pretendido dar respuesta a los siguientes objetivos generales:

1. Conocer y analizar la situación actual de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la educación primaria, secundaria y postobligatoria, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.
2. Identificar y definir una serie de indicadores que permitan valorar la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en su proceso de escolarización, desde la perspectiva del centro escolar, de las familias y del alumnado.
3. Contrastar los indicadores con diferentes agentes educativos y sociales de relevancia.
4. Elaborar un instrumento que permita evaluar la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad desde la perspectiva del profesorado, de las familias y del alumnado.
5. Aplicar el instrumento diseñado en los centros escolares y valorar los resultados.
6. Plantear propuestas de acción para incidir en la calidad de vida del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad y que orienten hacia una atención educativa de calidad para todos.



A su vez, en la consecución de tales objetivos, el equipo de investigación ha considerado oportuno utilizar una metodología que permitiera la participación de los agentes implicados en el proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Desde nuestro punto de vista, además de crear conocimientos, consideramos que la investigación debería provocar que dichos agentes (centro escolar, familia y alumnado), y específicamente el profesorado, pudiera participar en procesos de mejora, detectando necesidades, buscando soluciones y elaborando propuestas de acción. Esto ha supuesto el uso de una metodología orientada hacia la toma de decisiones y la optimización de la práctica educativa (investigación evaluativa desde la perspectiva humanístico-interpretativa), utilizando diferentes métodos que se complementan mutuamente.

4.2. Descripción del diseño

Para alcanzar los objetivos formulados, se estructuró la investigación en seis fases, con una duración que oscilaba entre los tres y los diez meses para cada una de éstas:

1. En la PRIMERA fase (de noviembre de 2005 a marzo de 2006), de carácter eminentemente formativo y de análisis documental, se trabajó el primer objetivo y parte del segundo.
2. En la SEGUNDA fase (de abril a agosto de 2006) destinada especialmente a la recogida de datos, se utilizaron diversos métodos como los grupos de discusión, los cuestionarios y las entrevistas en profundidad, con lo que se obtuvo información relacionada con el segundo objetivo.
3. En la TERCERA fase (de septiembre a diciembre de 2006), encaminada a la elaboración y contraste de los informes parciales del estudio, se intentó dar respuesta al tercer objetivo.
4. En la CUARTA fase (de enero a junio de 2007), se elaboró la primera versión del IAQV instrumento que se sometió al juicio de expertos locales, nacionales e internacionales

5. En la QUINTA fase (de julio de 2007 a mayo de 2008), se llevó a cabo la aplicación del IAQV en diferentes centros escolares tanto de educación primaria como de educación secundaria obligatoria.
6. Por último, la SEXTA fase (de junio a octubre de 2008) consistió en el análisis de la información recogida en la etapa anterior correspondiente al quinto objetivo, lo cual ha permitido la versión definitiva del IAQV además de la redacción del último capítulo del informe de investigación, de acuerdo con los resultados obtenidos en las fases anteriores.

PRIMERA fase (de noviembre de 2005 a marzo de 2006). En esta primera fase se trabajó el primer objetivo mediante el estudio y análisis, por una parte, de los referentes teóricos y del marco legal, y, por otra, mediante el análisis de todos los documentos relativos a los recursos materiales y humanos existentes en los centros escolares de nuestra comunidad autónoma. Esto supuso el desarrollo de las siguientes tareas:

- Análisis de los referentes teóricos haciendo hincapié en el marco conceptual que fundamenta el planteamiento de la investigación: conceptos de calidad de vida, inclusión escolar, normalización y necesidades educativas especiales.
- Análisis de la situación actual de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en los centros de educación infantil, primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (CAIB). Para obtener esta información, nos pusimos reiteradamente en contacto con los responsables de la "Direcció General de Planificació i Centres Educatius de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears" del curso 2005-06. Dado que obtuvimos repuestas negativas, llegamos a contactar, directamente, con la Consellera de Educació, quien nos comunicó mediante una breva carta, que no disponían de todos los datos solicitados. Al final, después de una segunda petición, se nos facilitó un Informe que contenía los recursos de la Conselleria



d'Educació para la escolarización del alumnado con n.e.e., tal y como se recoge en el capítulo tercero del presente informe.

- Con la información obtenida en los apartados anteriores, y sin renunciar a continuar indagando sobre el tema, se redactó un documento inicial que contenía un primer inventario de indicadores sobre la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en las etapas de educación primaria y secundaria. A su vez, fue en este momento cuando se tomó la decisión de no incluir en el estudio la etapa de educación post-obligatoria, modificando, en este sentido, el proyecto inicial, dado que el alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en esta etapa era irrelevante. Este documento sirvió de plataforma para la preparación de los diferentes grupos de discusión que se llevaron a cabo en la etapa siguiente.

SEGUNDA fase (de abril a agosto de 2006). De acuerdo con los planteamientos metodológicos asumidos en el proyecto, una vez que el equipo de investigación contó con un primer documento base, debía procederse a contrastar la información que había emergido en la revisión documental con los diversos agentes implicados: profesorado, familias y alumnado.

En el caso del profesorado, se organizaron diferentes grupos de discusión. Tal como afirman Gaitán y Piñuel (1998), esta metodología permite obtener información aproximativa de la realidad social que se pretende investigar mediante la comunicación entre los integrantes del grupo, puesto que se generan representaciones, opiniones, actitudes, etc., útiles para desarrollar inventarios de entrevista y cuestionarios, a partir de los significados que revelan los participantes en el tema objeto de debate y su negociación (Lunt y Livingstone, 1996; Flick, 2004). Como apunta Bolívar (2006, 123),

A diferencia de una conversación coloquial, los grupos de discusión se centran en temáticas previamente planteadas, buscando a través de la confrontación discursiva de sus miembros, sus re-

presentaciones sociales sobre el tema objeto de discusión. Como dispositivo de investigación social, los grupos construyen y dan sentido a los acontecimientos y circunstancias en que viven, haciendo aflorar las categorías e interpretaciones que se generan en los marcos subjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos.

Mediante el correo electrónico y las llamadas telefónicas, se solicitó la participación de un amplio abanico de profesionales de la educación (directores/as, profesores/as de apoyo, orientadores/as, jefes/as de estudio...) pertenecientes a diferentes centros públicos y concertados de Mallorca. Para cada grupo de discusión se convocaron unos diez profesionales, a los cuales se les mandó un guión previo que se adjunta en el Anexo nº 11.1. Por otra parte, en esta etapa de la investigación no se contó con la participación de profesorado procedente de otras islas debido al recorte que sufrió el presupuesto económico del estudio en su aplicación.

Aunque en la preparación de los grupos se tuvo en cuenta una mayor cantidad de participantes (se habían convocado quince personas en cada ocasión), así como una proporción en sus perfiles pretendidamente equilibrada (relación hombres-mujeres, titularidad de los centros de trabajo, etc.), al final, se realizaron 4 grupos de discusión formados por diferentes miembros:

- Grupo de discusión 1: formado por cuatro maestros tutores de Primaria (18-05-06)
- Grupo de discusión 2: formado por cuatro maestras de apoyo de Primaria (10-05-06)
- Grupo de discusión 3: formado por once profesores/as tutores/as de Secundaria (31-05-06)
- Grupo de discusión 4: formado por cinco orientadores de Secundaria (2-05-06)

La distribución de los miembros de los grupos de discusión aparece recogida en la siguiente tabla:

Tipo de Centro	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Total
Público	3	3	7	3	16
Privado/ Concertado	1	1	4	2	8
Total	4	4	11	5	24

TABLA 5. ASIGNACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN SEGÚN TIPO DE CENTRO

En total, fueron cuatro sesiones coordinadas por el equipo de investigación, con una duración que osciló entre las dos horas y las dos horas y media. La discusión se inició con dos preguntas básicas:

- ¿Qué es la calidad de vida?
- Si nos centramos en el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, ¿cuáles son los indicadores que pueden favorecer su calidad de vida en el contexto escolar?

Partiendo de estas dos preguntas, cada grupo debatió un repertorio de cuestiones comunes planteadas por uno de los miembros del equipo de investigación, junto a otras estrictamente vinculadas al perfil y a la etapa educativa de cada profesional. Entre las temáticas planteadas cabe remarcar las siguientes:

- La colaboración entre el alumnado, entre el profesorado y entre el profesorado y las familias.
- Las expectativas, los obstáculos y las posibilidades de aprendizaje que mantiene el profesorado así como las prácticas discriminatorias.
- Las líneas de actuación, el modelo de apoyo, las políticas inclusivas, el papel de departamento de orientación y las estrategias organizativas que se mantienen a nivel de centro
- El trabajo en el aula, el desarrollo de las programaciones y el trabajo colaborativo entre el profesorado.

- La participación del alumnado con necesidades educativas especiales en las actividades complementarias y extraescolares, así como el uso de los recursos de la comunidad.

Las sesiones de todos los grupos se grabaron en audio. Posteriormente, se hizo una transcripción “significativa” que sirvió para analizar las manifestaciones que se produjeron en cada grupo, tratando de identificar las dimensiones concurrentes, así como aquellas que eran de carácter singular en cada grupo.

De forma paralela, se iniciaron los preparativos para recoger la información del alumnado tanto de Primaria como de Secundaria Obligatoria. Se planteó llevar a cabo grupos de discusión; sin embargo, la organización de tales grupos resultó muy difícil y, al final, se optó por utilizar el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de vida de Alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria de Gómez-Vela y Verdugo (2004), introduciendo las modificaciones que requería el contexto socio-lingüístico y cultural de las Islas Baleares, así como las características propias de la etapa de Primaria.

Como expresan tales autores,

Hasta los años 90 del siglo veinte no surgió un verdadero interés en analizar la satisfacción que los adolescentes experimentan con su vida y las variables que puedan afectarla. Como consecuencia, existen muy pocos modelos teóricos y muy pocos instrumentos de evaluación de la calidad de vida, adaptados a la población adolescente en general, y a los jóvenes con discapacidad en particular (Gómez-Vela, 2004, 77).

Las encuestas fueron pasadas a 22 alumnos/as con y sin necesidades educativas especiales, de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años, escolarizados en diferentes Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Mallorca.

En el caso de Primaria, la muestra estuvo formada por 26 alumnos/as, repartidos en dos grupos 13 alumnos/as con n.e.e. y 13 alumnos/

as sin n.e.e. Todos los/as alumnos/as procedían de cuatro centros públicos ubicados en Palma de Mallorca, matriculados en el ciclo superior de Primaria y con una media de edad que oscilaba entre los diez y los once años. En cuanto al sexo, los dos grupos tenían la misma distribución: 6 alumnos de sexo masculino y 7 de sexo femenino.

En ambos casos, el cuestionario se estructuró en torno a 5 cuestiones básicas:

- La vida del alumno/a.
- El grado de satisfacción sobre la propia vida.
- Las cosas de la vida más importantes.
- Las cosas que, en su opinión, deberían cambiarse.
- Las ayudas que debería prestar la escuela.

Los cuestionarios fueron tabulados mediante una Hoja de Cálculo del Programa Excel. Para las respuestas de carácter abierto, se hizo un listado y se procedió al recuento de repuestas coincidentes.

Para la recogida de información procedente de las familias se usaron dos técnicas: el grupo de discusión y las entrevistas. Para las familias con hijos/as que cursaban la etapa de Educación Primaria se utilizó un grupo de discusión en el cual participaron padres y madres con algún hijo/a con discapacidad (concretamente 3 con discapacidad intelectual, 1 con discapacidad visual, 1 con discapacidad auditiva y 2 con discapacidad motora). En total, el grupo estuvo formado por 5 madres y 2 padres, lo que permitió una cierta riqueza de perspectivas y un sincero diálogo entre todos los participantes.

Con todo, nos resultó mucho más complejo organizar el grupo de discusión con las familias de alumnos/as con necesidades educativas especiales de Educación Secundaria y, por eso, se optó por realizar entrevistas individuales. Se realizaron tres entrevistas: se entrevistó a dos familias de alumnos/as con discapacidad intelectual y a una familia de un alumno/a con discapacidad auditiva.

Tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, las preguntas básicas giraron alrededor de los siguientes puntos:

- Concepto de calidad de vida.

- Papel del profesorado.
- Papel del profesorado de apoyo.
- Relaciones del hijo/a con discapacidad y sus iguales.
- Características de las escuelas.
- Valoración de la calidad de vida de sus hijos.
- Servicios que se han echado en falta.

Para el análisis de la información recogida se siguió los mismos pasos que hemos descrito anteriormente, al hablar de los grupos de discusión con el profesorado.

TERCERA fase (de septiembre a diciembre de 2006). En esta fase, se procedió a analizar toda la información recogida en la etapa anterior. Para ello se utilizó un sistema de categorías emergentes. Con todo, se elaboraron unos informes parciales que se recogen en el Capítulo 5 y que fueron el punto de partida para la elaboración del IAQV.

CUARTA fase (de enero a junio de 2007), se elaboró la primera versión del IAQV. Y de nuevo se procedió a su contraste con una muestra de informadores expertos de ámbito local, nacional, e internacional. Para ello se seleccionaron diversos profesionales y representantes de asociaciones de personas con discapacidad, asociaciones de familias afectadas, profesorado universitario, profesorado u otros profesionales de la educación no universitaria y responsables de la administración educativa. Por lo que hace referencia al ámbito internacional, el cuestionario fue traducido al inglés y fue mandado a R. Walker y C. O'Hadlon del C.A.R.E. de la University of East Anglia (Norwich), quienes comentaron que resultaba excesivamente largo, sugiriendo, a su vez, la posibilidad de hacer dos nuevas versiones, una para las familias y otra para el alumnado.

La relación concreta de los profesionales que actuaron como jueces se adjunta a continuación:

Ámbito local

Representantes de la Dirección General de Ordenación e Innovación y Formación del Profesorado

Catalina Esteve (Presidenta de la COAPA de las Illes Balears)

Manolo Plaza (Gerente de la Coordinadora de Minusválidos)

Antonio Bauza (Técnico del IAQSE)

Lina Moner (Directora del IES Guillem Sagrera)

M^a Isabel Pomar (Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB)

Maria Antich (Orientadora del Col.legi Pius XII)

Jaime Femenies (Profesor de Apoyo del CEIP Eugeni López)

Ámbito Nacional

Gloria Jové (Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universitat de Lleida)

Ignasi Puigdellívol (Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona)

Ámbito Internacional

R. Walker (C.A.R.E. de la University of East Anglia-Norwich)

C. O'Hadlon (C.A.R.E. de la University of East Anglia-Norwich)

Obviamente, el instrumento iba acompañado de una carta de presentación (que se incluye en el Anexo nº 11.2) donde se solicitaba a los jueces una lectura y una revisión en profundidad para poder valorar el nivel de coherencia entre los ámbitos de actuación, los estándares y los indicadores que se recogían en el instrumento. Hay que agradecer a todos ellos el trabajo realizado porque sus aportaciones fueron estimulantes y valiosas, y ayudaron enormemente a mejorar el instrumento.

Tras el análisis y discusión de tales aportaciones, se redactó una nueva versión del instrumento y se elaboraron las primeras recomendaciones que, a modo de guía, orientaban sobre cómo podía aplicarse en cada centro.

QUINTA fase (de julio de 2007 a mayo de 2008). En septiembre de 2007 se planificó lo que iba a ser la aplicación del IAQV en diferentes centros escolares tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria, tal como se había formulado en el quinto objetivo general del estudio.

Siguiendo un planteamiento cualitativo, y queriendo, de una parte, complementar la información recogida en las etapas anteriores, y, de otra, contrastar el instrumento con las opiniones y puntos de vista del profesorado, decidimos emprender diferentes estudios de caso. Para ello, se redactó una carta de invitación que fue repartida a 20 profesionales de la educación (maestros/as de apoyo, orientadores/as y directores/as) que se hallaban trabajando en centros de Educación Primaria y Secundaria.

Se celebraron dos reuniones en la Universidad, una para cada etapa educativa, donde se discutió las diferentes modalidades de participación en el proyecto. La reunión que congregaba a todos los profesionales que estaban trabajando en la Educación Primaria tuvo lugar el 8 de octubre de 2007, en el aula A16 del Edificio Guillem Cifre. Acudieron a la misma 20 representantes; el profesorado de Menorca e Ibiza participó mediante videoconferencia.

De forma similar, el día 18 de octubre tuvo lugar la reunión con el profesorado de Educación Secundaria. En ambos casos, el equipo de investigación presentó los objetivos del estudio, las funciones del informante "clave", así como los principales beneficios del mismo.

A partir de entonces, los informantes clave tuvieron entre dos y tres semanas para presentar el proyecto a los centros y solicitar su participación en el mismo. Tras este período, se determinó el número exacto de participación: el IAQV iba a ser valorado en 10 centros de Primaria y 5 de Secundaria.

A su vez, durante esta etapa los diferentes miembros del equipo de investigación han ido visitando cada uno de los centros en diferentes ocasiones y se ha realizado un mínimo de dos reuniones con cada centro y/o informante clave.

Aunque nos hubiera gustado poder contar con una mayor representación, especialmente del profesorado que está trabajando en Menorca e Ibiza, lo cierto es que la reducción del presupuesto económico limitó considerablemente la cantidad de centros que pudieron participar en el estudio. Por otra parte, el equipo de investigación negoció, sin conseguir ningún éxito, con los representantes de la Conselleria d'Educació la posibilidad de reconocer y otorgar créditos de formación a los centros participantes. Ante su negativa, se decidió organizar formalmente una actividad de formación, la cual se realizó en la Facultad de Educación de la UIB, los días 28 y 29 de enero de 2008 y corrió a cargo de C. Monereo con el título "Competencias e Instrumentos de Evaluación Auténtica". Con ello, los profesionales que participaron en esta etapa del estudio pudieron obtener, además de la compensación económica, el reconocimiento, mediante un certificado de la Conselleria, de 1 crédito de formación.

SEXTA fase (de junio a octubre de 2008), donde se ha trabajado el sexto y último objetivo del estudio, consistente en plantear propuestas de acción para incidir en la calidad de vida del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad desde el marco de una atención educativa de calidad para todos. En esta etapa, el trabajo ha recaído principalmente en dos tareas básicas:

- Análisis de la documentación aportada por los distintos centros participantes y elaboración de conclusiones e informe final con la valoración del instrumento de estándares e indicadores.
- Diseño de un documento de propuestas de acción encaminadas a la mejora de la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en los centros escolares.

El análisis de la documentación elaborada por los centros participantes se ha llevado a cabo mediante dos vías distintas, a la vez que, complementarias, de acuerdo con las distintas modalidades de participación elegidas en cada centro: la valoración del instrumento, el análisis de la realidad del centro y el diseño de propuestas de mejora.

- En primer lugar, para analizar la valoración llevada a cabo por los centros sobre el IAQV, se diseñó una hoja de cálculo con el programa EXCEL que permitía contabilizar para cada estándar del instrumento, si el centro proponía una modificación o sugerencia, y cuál era en concreto la sugerencia o la nueva redacción propuesta. Ello se acompañaba con un apartado de observaciones, en el que cada centro tenía la libertad de reflejar aquello que considerase oportuno.
- En segundo lugar, para procesar las actas que elaboró cada centro donde se recogía el análisis de su realidad, se construyó una ficha de análisis (Ver el Anexo nº 11.3) que nos permitía encontrar concurrencias y/o singularidades, así como recoger las necesidades, prácticas, condicionantes y propuestas, con el fin de describir de forma sistemática y cualitativa los datos y las dimensiones que sobresalen.

Con todo ello, ha sido posible elaborar una parte de las conclusiones, así como redactar el último capítulo de este informe, relativo a la formulación de propuestas de acción para incidir en la calidad de vida del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad desde un marco de atención educativa de calidad para todos.



5 Indicadores de Calidad de vida del alumnado con n.e.e. en las escuelas de la CAIB

- 5.1. Informe del alumnado de educación primaria.
- 5.2. Informe del alumnado de educación secundaria
- 5.3. Informe del profesorado de educación primaria
- 5.4. Informe del profesorado de educación secundaria
- 5.5. Informe de las familias
- 5.6. Primeras conclusiones

En el presente capítulo se exponen los diferentes informes parciales elaborados a partir de las encuestas, los grupos de discusión y las entrevistas realizadas. En los siguientes sub-apartados describimos respectivamente las aportaciones de los colectivos que participaron en la recogida de información: alumnado educación primaria, alumnado educación secundaria, profesorado de educación primaria, profesorado de educación secundaria y familias. En el último apartado se ofrece una síntesis a modo de conclusión de los principales indicadores que se han extraído a partir de toda la información analizada.

5.1. Informe del alumnado de educación primaria

Con este informe pretendemos comparar la información extraída de las encuestas pasadas al alumnado, con y sin necesidades educativas especiales, de la etapa de Educación Primaria, para evaluar si los aspectos valorados son realmente iguales o difieren en ambos colectivos.

- a) Respeto a los aspectos en los que coincide el alumnado con y sin n.e.e. destacamos que:
- El alumnado encuestado se siente feliz, exceptuando dos alumnos/as con n.e.e. que consideran su vida “normal” y “aburrida”.
 - Todos dan mucha importancia a la Familia y en ambos grupos se valora la Vida como aspecto importante.
 - Coinciden también en la necesidad de eliminar los deberes en casa.



- Respeto a la valoración de las cosas que son para ellos más importantes, ambos apuntan, en primer lugar, a la familia y, en segundo lugar, a la escuela. Los/as amigos/as aparecen en ambos casos en tercer lugar, pero difieren en puntuación, siendo ésta mucho más elevada entre el alumnado sin n.e.e.
 - En general, valoran mucho la estabilidad familiar, que los amigos les aprecien, respeten y valoren y que se aprenda mucho en la escuela.
- b) En segundo lugar, presentamos las variables en las que aparecen diferencias entre el alumnado con n.e.e. y el alumnado sin n.e.e.:
- La información sobre las variables contextuales nos dan a conocer que el alumnado con n.e.e. tiene una familia más numerosa y con un nivel económico y educativo inferior que en el caso del alumnado sin n.e.e. encuestados.
 - El alumnado con n.e.e. presenta como principales motivos de su felicidad un abanico más diverso de argumentos, mientras que el alumnado sin n.e.e. se centra más en la familia.
 - El alumnado sin n.e.e. valora el concepto de salud como motivo de su felicidad, mientras que el alumnado con n.e.e. no lo considera.
 - El alumnado con n.e.e. da más importancia a los hermanos y demuestra encontrar en ellos un gran apoyo. En cambio, el alumnado sin n.e.e. centra en los hermanos los cambios que deberían darse para que su vida fuera aún más feliz.
 - La proporción de alumnos/as que cambiarían algún aspecto de su vida es mucho más elevada entre el alumnado con n.e.e.. Estos apuntan como aspectos que deberían cambiarse todo aquello relacionado con la mejora de la relación con los compañeros. Cabe destacar la necesidad expresada de una alumna en relación con “recuperarse de las piernas”.
 - Al valorar las cinco cosas más importantes, el grupo de alumnos/as con n.e.e. consideran la rehabilitación, los objetos personales y los animales, mientras que los estudiantes sin n.e.e.

introducen las vacaciones, el futuro, el deporte y la música en su lugar.

- En la atribución de valores el alumnado sin n.e.e. prioriza, en primer lugar, el hecho de tener a los padres satisfechos. En cambio, el grupo de alumnos/as con n.e.e., da más importancia al ítem “sacar buenas notas”.

Para finalizar, cabe destacar que analizando los datos aportados en el informe comparativo y relacionándolos con cada una de las dimensiones del modelo de calidad de vida de Shalock y Verdugo (2003), la primera conclusión a la que llegamos es que el alumnado con y sin n.e.e. en la etapa de Primaria prioriza las dimensiones de bienestar emocional, relaciones interpersonales y desarrollo personal. Es en esta etapa donde se observa el peso de la familia, la escuela y los amigos, por este orden.

Sin embargo, va a ser la dimensión ligada a las relaciones interpersonales, la que cobra un valor muy importante entre el colectivo del alumnado con n.e.e., ya que todas las necesidades de cambio y mejora hacen referencia a esta dimensión. Como apunta Vlachou (1999, 68):

Los niños no discapacitados han estereotipado a sus compañeros discapacitados como menos seguros de sí mismos, menos atractivos académicamente hablando y más problemáticos en lo que a su comportamiento se refiere, menos felices y conformistas, más retraídos, con mayor necesidad de supervisión y peores compañeros. Etiquetar a las personas según la caracterización precedente tiene un serio impacto sobre sus vidas. Estas se perciben a sí mismas como seres inútiles para la sociedad; y devaluándose socialmente por medio del uso de estigmas, reducimos sus posibilidades de participar en la comunidad y demostrar que no son tal y como sus estigmas los han caracterizado.

5.2. Informe del alumnado de educación secundaria

En este apartado pretendemos comparar la información extraída de las encuestas pasadas al alumnado, con y sin necesidades educativas especiales, de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para evaluar si los aspectos valorados son realmente iguales o difieren, en ambos colectivos.

a) Respeto a los aspectos en los que coinciden alumnos/as con y sin n.e.e. destacamos que:

- La información sobre las variables contextuales es bastante coincidente, aunque la media de edad es superior en el grupo de alumnos/as con n.e.e. (14 años frente a 12,8 años).
- Los motivos por los que definen que su vida es normal y/o feliz se atribuyen a la familia y a los amigos, en ambos grupos.
- También coinciden en la mayoría de los motivos que se atribuyen a las cosas que cambiarían: “para tener más”, “para estar mejor”,...
- En cuanto a la valoración de las cosas más importantes coinciden en priorizar a la familia, a los amigos y al éxito académico y profesional.

b) En segundo lugar, presentamos las variables en las que aparecen diferencias entre el alumnado con n.e.e. y el alumnado sin n.e.e.:

- El alumnado con n.e.e. define su vida como feliz; agradable; etc, y sólo dos alumnos/as la consideran normal. En cambio, la mayoría del alumnado sin n.e.e. considera que su vida es “normal” y sólo un alumno/a “que está bien”.
- El alumnado sin n.e.e. cambiaría el hecho de poder tener más independencia/autonomía y ningún alumno/a con n.e.e. desea tener más independencia. Este último grupo incide en el deseo de que no se les riña.

En cuanto a la valoración de las cosas más importantes se diferencian en que:

- El alumnado sin n.e.e. atribuye mucha importancia a valores como el respeto, el bienestar, el no-rechazo, la seguridad, la felicidad... y el grupo de alumnos/as con n.e.e. no hace ninguna referencia a estos aspectos.
- El alumnado sin n.e.e. valora el concepto de salud como motivo de su felicidad en cinco casos, mientras que el grupo de alumnos/as con n.e.e. sólo lo considera en un caso.

Al valorar las cinco cosas más importantes difieren en casi todos los aspectos:

- El alumnado sin n.e.e. escogen: tener amigos; que mis padres estén contentos; que estén bien; ser feliz; y sacar buenas notas. En cambio el alumnado con n.e.e. elige: “poder ayudar a los demás”; “vivir en el lugar que me gusta” y “sacar buenas notas”
- El alumnado sin n.e.e. da importancia a la relación con los hermanos. En cambio, los/as alumnos/as con n.e.e. no lo expresan. Este dato sorprende si lo comparamos con los estudiantes encuestados en la Etapa de Primaria.
- Por último, el alumnado sin n.e.e. demuestran tener consciencia de la importancia de la escuela para aprender; hablar bien y aprender idiomas; tener más amigos; a ser mejor en un futuro; culturizarse; conseguir mejores trabajos al ser mayores...

A modo de síntesis:

Analizando los datos aportados en el informe comparativo y relacionándolos con cada una de las dimensiones del modelo de calidad de vida de Shalock y Verdugo (2003), la primera conclusión a la que llegamos es que el alumnado con n.e.e. da mayor importancia a las dimensiones de bienestar emocional, relaciones interpersonales y desarrollo personal. En cambio, el alumnado sin n.e.e. incluyen también las dimensiones de bienestar material, autodeterminación y bienestar físico entre sus prioridades.



Si nos detenemos en la primera dimensión del modelo de calidad de vida de Shalock y Verdugo (2003), Bienestar Físico (salud, actividades de la vida diaria, atención sanitaria, ocio), llama la atención que sólo un/a alumno/a con n.e.e. considere la salud como una de las cosas más importantes en su vida. Tampoco atribuyen importancia al tiempo de ocio, incluyendo las vacaciones.

En la dimensión de Desarrollo Personal (educación, competencia personal, desempeño) debemos considerar especialmente que al alumnado con n.e.e. le cuesta pensar en términos de futuro. Vemos como no consideran la escuela como el contexto que les va a facilitar aprender para tener un desarrollo personal y profesional de calidad. Valoran el éxito académico como el factor básico para aumentar el reconocimiento entre sus compañeros/as y poder llegar a ayudar a sus iguales. Para el colectivo de alumnos/as con n.e.e. es imprescindible sentirse aceptado en el grupo y así lo manifiestan en sus valoraciones sobre lo que es más importante “poder ayudar a los otros”; “hacer correctamente las tareas de la escuela”, y “no sentirme solo”.

A partir de estos datos, nos planteamos si, como educadores, debemos trabajar con más intensidad estrategias para aumentar el abanico de metas académicas y personales que se fijan los adolescentes, con y sin n.e.e.. Tal y como establecen numerosas investigaciones, debemos facilitar que nuestros alumnos/as se fijen metas, las evalúen constantemente y reaccionen ante las conclusiones que extraigan de dicha evaluación (reorganización de estrategias, priorización de actividades a realizar, etc).

En cuanto a la dimensión Bienestar Material (estatus económico, empleo, vivienda), el alumnado con n.e.e. hace referencia al deseo de tener más dinero para poder tener más cosas. Concretamente, más juegos, una moto, una televisión, una bicicleta,..., pero no anteponen estos deseos a la importancia que dan a la familia, amigos y al éxito escolar.

En cambio, el alumnado sin n.e.e., atribuye la misma importancia al deseo de tener una moto o un coche y al éxito académico. Por otra parte, debemos también anotar que este colectivo considera

que el respeto, el no-rechazo, la seguridad, la felicidad, la paz, la independencia, el bienestar y la alegría como pilares básicos de su calidad de vida.

La dimensión de Autodeterminación (autonomía/control personal, metas/valores personales, elecciones) es la menos valorada por el alumnado con n.e.e.. Afirmaciones como “poder cuidar de mi mismo” o “poder decidir algunas cuestiones relacionadas con mi vida”, no han sido elegidas más que por un sólo alumno/a con n.e.e.. Esta valoración la comparten con el alumnado sin n.e.e., ya que sólo dos alumnos/as de este último grupo seleccionan “poder decidir algunas cosas de mi vida” como aspecto importante en su vida.

En relación a la Inclusión Social (integración y participación en la comunidad, roles comunitarios, apoyos sociales), junto con la dimensión de Derechos (derechos Humanos, derechos legales) cabe decir que no han sido consideradas por el alumnado.

La dimensión de Relaciones Interpersonales (interacciones, relaciones, apoyos), entre el alumnado con n.e.e., cobra un valor muy significativo. Este grupo de alumnos/as atribuye el primer lugar entre las cosas más importantes, al hecho de “poder ayudar a los otros”. Todos el alumnado encuestado con n.e.e., elige como aspecto más importante el poder llegar a ayudar a sus compañeros/as.

Respecto a la dimensión de Bienestar Emocional (satisfacción, auto-concepto, ausencia de estrés) nos damos cuenta de que el grado de satisfacción con la vida del colectivo de alumnos/as con n.e.e. es más elevado que el del alumnado sin n.e.e.. Este dato coincide con múltiples investigaciones centradas en analizar las valoraciones de los adolescentes, con y sin n.e.e., respecto a determinadas dimensiones de la vida.

Una de las preguntas que nos hacemos al evidenciar este hecho es cuáles son los factores que hacen que una persona, a pesar de tener más dificultades, valore más positivamente las diferentes dimensiones que conforman la calidad de vida.

Nos adentramos así en el concepto de resiliencia, al establecer relación inversamente proporcional entre los recursos de que se



dispone y las habilidades desarrolladas para enfrentarse a situaciones adversas. A menos recursos, más capacidad de valorar positivamente la realidad.

Esta era la situación que experimentábamos al encuestar al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en los institutos, ya que nos transmitían y manifestaban un alto grado de valoración positiva respecto a su vida en general, a pesar de sus dificultades.

Consecuentemente, la segunda pregunta que nos formulamos fue “cómo se trabajan y transmiten estrategias que ayudan a crear la propia resiliencia”. Es decir, cómo trabajamos la tolerancia a la frustración, las buenas relaciones personales, la creación de visiones positivas de uno mismo, etc... y por qué se tiende a trabajarlas más con el alumnado con n.e.e., que con el alumnado sin n.e.e.

Una vez más, el trabajo con el alumnado con n.e.e. nos da pistas sobre cómo podemos mejorar la intervención educativa para todos.

5.3. Informe del profesorado de educación primaria

Según el profesorado de Educación Primaria la calidad de vida se define a partir de las condiciones ofrecidas en el entorno y en tener todas las necesidades cubiertas, principalmente el poder compartir con otros.

Si aplicamos este concepto a la escuela hay que añadir una doble variable: por un lado, valorar al alumno/a y que éste lo sienta; por otra parte, tener acceso a todas las actividades y situaciones desarrolladas en el centro. Influyen de manera decisiva en este punto, la familia y el proceso de enseñanza que se establece en cada aula y en cada centro.

Una perspectiva inicial importante radica en las expectativas que tiene el profesorado en relación al alumnado con discapacidad. Se pone de manifiesto que estas expectativas tienen, en muchos casos, una relación directa con las capacidades del alumnado y en el

caso particular del alumnado con discapacidad hay una tendencia a que sean negativas o escépticas. Si bien se apuntan dos alternativas para modificar estos planteamientos: dar mayor importancia a la metodología utilizada en el aula, que debe ser más flexible y abierta para priorizar la persona y su formación a los contenidos académicos; por otra parte, aumentar la confianza de los propios profesores, su seguridad, a través de apoyos y ayudas, con el fin de introducir nuevas formas de actuación metodológica.

En consecuencia, hay un consenso entre los maestros en destacar que existen distintos modelos de escuela que determinan la calidad de vida del alumnado con discapacidad, que se relaciona directamente con sus capacidades de adaptación académica.

Es evidente que un indicador clave para determinar la calidad del centro educativo viene marcado por el nivel de participación del alumno/a en la dinámica general de la clase, pues ello señala la frontera para que el alumno/a con discapacidad se sienta apoyado, tenido en cuenta y que sus aportaciones sean tan válidas como las de cualquiera. Conseguir este objetivo clave exige la permanencia de este alumno/a en el aula de la que forma parte y esta implicación y participación debe ampliarse a todos los ámbitos del centro: patio, salidas, y no limitarse a los aprendizajes académicos estrictamente entendidos. Las relaciones humanas entre compañeros/as y con los maestros/as son muy significativas para determinar la calidad de vida de estos alumnos/as, pues no se trata sólo de aprender a leer y a escribir, sino que ha de incluirse la autoestima, el sentirse bien y a gusto en entorno.

Conseguir este objetivo requiere:

- Adaptación de currículum.
- Coordinación entre los maestros: especialmente importante entre tutor y PT.
- La visión del profesorado sobre la educación que prioriza los contenidos o la persona y sus circunstancias.

Estas condiciones no son exclusivas para el alumnado con discapacidad, sino que benefician y deben generalizarse a todos los



estudiantes, pero son indispensables para los que presentan n.e.e. Ofrecer seguridad, canales de participación, valoración de la persona y su trabajo son las bases de la metodología didáctica a aplicar para mejorar la participación y la calidad de vidas en las escuelas.

La primera responsabilidad profesional para alcanzar esta situación es del tutor, que debe contar con los apoyos, ayuda y formación necesaria para poder desarrollar estas formas de actuación. No podemos olvidar que es necesaria una estructura compleja y superpuesta para lograr este objetivo.

El alumnado con discapacidad participará en las actividades académicas según un cúmulo de circunstancias, donde la metodología didáctica, la coordinación son decisivas, pero donde las expectativas del profesorado y los recursos puestos a disposición del sistema también tienen una gran relevancia.

Los/as profesores/as tutores/as y los/as maestros/as de apoyo llegan a la conclusión de que existen y se conocen suficientes metodologías didácticas que facilitan y promueven la participación de todos, incluso los que presentan mayores discapacidades. Este cambio, que produce buenos resultados, exige una mayor dedicación al profesorado y un trabajo distinto que causa miedo al cambio, aunque señalan una mayor satisfacción personal.

Los/as profesores/as comparten la idea de que la integración se ha quedado en un plano muy superficial, pues debe vivirse como un reto como una forma de crecer, lo cual depende de la formación, que suele ser escasa y mal enfocada, de la metodología, de los recursos y de la línea marcada por la dirección, así como por el impulso y/o enfoque que ofrece.

Todos los/as profesores/as coinciden en destacar el papel que la dirección del centro juega en la implantación de un modelo de escuela inclusiva, tanto en la propia organización de la escuela como en el impulso metodológico y curricular que pueden proporcionar. Otro aspecto muy importante y coincidente es el de la coordinación tanto para promover el cambio metodológico preciso como en el planteamiento educativo general. Para ello el apoyo debe ser una

ayuda para todos los estudiantes y no una monopolización del alumnado con discapacidad, debe ofrecer seguridad al tutor y flexibilidad al sistema. Por su parte el PT debe involucrarse en el trabajo del aula: el tutor programa actividades abiertas y flexibles con distintos niveles de resolución donde el alumnado pueda sentirse cómodo y participar y donde el PT pueda aportar su trabajo.

El modelo de apoyo practicado en cada centro debe favorecer y posibilitar que el PT sea uno más para todo el grupo de alumnos/as y así se percibe su trabajo como una colaboración y un apoyo a la clase y al grupo. Globalizar el aprendizaje puede favorecer que el alumnado con n.e.e. no sea visto como un problema, sino como una riqueza que favorece al resto de la clase, siempre que el tutor esté más centrado en el aprendizaje del alumnado que en los contenidos a impartir.

Las prácticas inclusivas se intentan, pero la realidad todavía las sitúa lejanas, pues el camino es y se hace largo y complejo: requiere un cambio de actitud de los maestros y de la sociedad en general, pues encontramos casos donde los propios maestros piensan que estos niños no deberían estar en su clase. Lamentablemente se siguen produciendo conductas discriminatorias, raramente verbalizadas, pero mucho más sutiles y en consecuencia mucho más difíciles de combatir.

La aceptación del alumnado con discapacidad depende sobre todo de la metodología utilizada, de los recursos, de los apoyos y de la propia discapacidad del alumnado, pero –sobre todo– de las actitudes y disposición del profesorado, que fomenta el respeto entre compañeros/as y promueve la relación entre colegas.

Las familias también juegan un papel decisivo, que viene marcado por la aceptación de la realidad en relación a sus hijos/as y de su participación en la vida del centro.

La calidad de vida es igual para alumnos/as con n.e.e. que con alumnos/as sin n.e.e., pero para conseguir esta calidad de vida, la diferencia que hay es que los/as alumnos/as con n.e.e. necesitan más medios, más recursos, etc. Y esto no se da, pues no tienen las mismas oportunidades. No las tienen fuera ni dentro de la escuela, porque no ponemos los medios necesarios para que esto pase.



5.4. Informe del profesorado de educación secundaria

El profesorado de Educación Secundaria que participó en los grupos de discusión asocia, a nivel general, el concepto de calidad de vida a la percepción del bienestar en el lugar en que uno está, a la auto-percepción del bienestar, la satisfacción de lo que uno hace...

En el ámbito educativo la calidad de vida estaría ligada, por una parte en recibir una respuesta educativa a las necesidades que uno presenta, y por otra, en sentirse integrado en el grupo. Todo ello conlleva que se cumplan algunas condiciones que van desde la accesibilidad a la autoestima, desde la suficiencia de recursos a la autonomía personal... Así destacaríamos las siguientes palabras:

“Yo por calidad de vida entiendo que una persona, sobretodo un alumno, pueda desarrollarse como persona plenamente, al máximo de sus capacidades, que tenga independencia, que se le puedan dar todos los recursos necesarios para que se encuentre bien, emocionalmente encuentre su lugar, y sobretodo vaya desarrollándose como persona y vaya al máximo de sus capacidades” (PA).

Uno de los problema que se detectan en los centros de secundaria es que se prioriza excesivamente el aspecto académico y se deja en un segundo plano el desarrollo de otros ámbitos del desarrollo personal, como el desarrollo emocional, la capacidad de tomar decisiones...De todas formas, también se apunta que se está avanzando es este sentido y que progresivamente el profesorado va tomando conciencia que las necesidades de algunos alumnos/as van más allá de los aspectos académicos.

“Yo creo que las cosas si que están cambiando porque el número de estos niños va creciendo y el centro necesita dar una respuesta profesional, trabajando cosas de la vida cotidiana, de autonomía personal...” (ON).¹

¹ Estas iniciales se corresponden con los nombres de las personas participantes en los distintos grupos de discusión, de donde provienen estos comentarios literales.

De todas formas es destacable la queja generalizada del profesorado ante la falta de tiempo y el gran número de alumnos/as por atender; en este sentido proponen que para atender adecuadamente a todo el alumnado las ratios deberían descender y ellos poder dedicar un número de horas semanales más elevado.

EL alumnado con discapacidad tiene unos recursos y unas expectativas diferentes a los estudiantes sin n.e.e. que fracasan en el sistema educativo “los/as alumnos/as con discapacidad son los mejor cuidados del instituto... hay una previsión de recursos para ellos, en cambio los de compensatoria todo esto no lo tienen” (OM).

En este sentido el profesorado percibe que hay otros alumnos/as que presentan más necesidades o que están peor atendidos que los que tienen una discapacidad. Esta percepción, en parte se debe a la existencia de profesorado de apoyo específico para este alumnado, hecho que en ocasiones provoca una delegación de la responsabilidad del profesorado de área hacia estos profesionales, situación que no ocurre con los otros alumnos/as que presentan n.e.e. no derivadas de discapacidad. En estos casos el profesorado de las áreas han de asumir toda la responsabilidad de adaptar la respuesta educativa a sus necesidades.

Una problemática que surge en los centros de secundaria es la formación del profesorado para atender al alumnado con n.e.e., especialmente con discapacidad psíquica, ya que en muchas ocasiones no saben como atenderles adecuadamente.

Para que el instituto atienda las necesidades de todo el alumnado es importante un buen proyecto educativo de centro y para ello es imprescindible la implicación y el trabajo del equipo directivo: “Un elemento que es indispensable con todo el proceso de integración del alumnado es el equipo directivo” (OG)

El proyecto educativo también determinará el tipo de apoyo, según los profesores, esto es un elemento muy importante, ya que repercute directamente en el bienestar del alumnado que precisa estos apoyos, en este sentido una profesora manifiesta que “ellos quieren estar en la clase ordinaria, en primaria no pasa tanto, pero en secundaria piden no salir del aula” (OG)



Al mismo tiempo, el planteamiento del apoyo educativo repercute en la dinámica de trabajo de todos los docentes ya que puede ser un incentivo para trabajar en equipo y mejorar la calidad del trabajo que se está realizando. Para muchos profesores, una de las dinámicas que más facilitan el trabajo en equipo es la organización de reuniones de equipos educativos.

Según el profesorado de los grupos de discusión, además de la necesidad de contar con una buena formación inicial para ser profesor/a en secundaria y poder contemplar aspectos como por ejemplo la calidad de vida del alumnado con discapacidad es también necesaria una actitud y un compromiso con la profesión docente.

Según las opiniones vertidas, los Departamentos de Orientación tienen un papel clave en la atención al alumnado con n.e.e. ya que puede trabajar coordinando actuaciones y líneas de trabajo entre los diversos departamentos del centro y, al mismo tiempo, coordinar los apoyos necesarios para el profesorado y el alumnado.

5.5. Informe de las familias

La participación de diversas familias con hijos/as con n.e.e. asociadas a discapacidad en las etapas de Educación Primaria y Secundaria permitió conocer sus percepciones acerca de la calidad de vida ligada a la escuela y los factores que influyen más significativamente.

a) El concepto Calidad de Vida:

Definir el concepto de Calidad de Vida resultó difícil para los participantes, existió una tendencia generalizada a personalizar el concepto y relacionarlo directamente con las experiencias vividas por sus hijos/as. Las opiniones sobre el concepto de calidad de vida se manifestaron conjuntamente con propuestas que favorecen dicha calidad de vida. Las ideas que surgieron con más frecuencia estaban relacionadas con:

- El bienestar del niño/a en el colegio: que se sienta contento en la escuela.

- Que el niño/a, aunque sea a su ritmo, vaya avanzando y aprendiendo.
- Que el niño/a se sienta igual que sus compañeros/as e integrado. “Si no puede hacer lo mismo que sus compañeros que lo haga lo más parecido posible” (MH).
- Que el niño/a se sienta apoyado, estimulado y que exista un apoyo extraescolar para reforzar los aprendizajes.

Según las familias, algunos de los factores más destacados que pueden favorecer la calidad de vida de sus hijos/as son:

- Que el profesorado se sienta satisfecho con el progreso del niño/a, que se preocupe por él y que apoye también a las familias: “...puedo pedir opinión y apoyo al colegio y ellos me lo dan...” (MS).
- Existencia de profesionales especializados en el centro que atiendan las necesidades de los niños.

Cabe mencionar de forma especial la importancia que concedieron al hecho de encontrar el colegio adecuado. Algunos de los padres coinciden al manifestar que con un cambio de colegio las necesidades de sus hijos/as se vieron atendidas, principalmente gracias a los profesionales del centro (equipo directivo, tutores/as, profesores/as de apoyo,...):

“Es una pena que en los colegios, siendo su obligación tener que tener un personal de integración y aceptar a todos los niños, haya colegios que cierran las puertas cuando les dices que tu hijo tiene un problema” (PL).

“Se tendría que fomentar que en cada colegio hubiera personas que ayudasen a estos niños/as” (MR).

En este sentido apuntaron algunas características que tendrían que tener estos colegios:

- La mayoría de familias coinciden en que la escuela sea pequeña facilita la integración del niño/a y la relación de los profesionales con la familia.
- Destacaron que los colegios públicos tienden a favorecer más la integración del alumnado con n.e.e. (principalmente porque implica más profesionales y recursos). “...en los colegios concertados... se aprovechan del PT para emplearlo por otras situaciones” (MH).
- Es importante que desde el centro educativo se de apoyo y exista una buena comunicación con las familias.
- La existencia y actitud del profesor/a de apoyo “... [el tutor] no puede darles a todos una atención personalizada” (MR), “Para el niño es su profesor de confianza” (PL), “...es el que hace de intermediario entre el tutor y la madre en el caso de un problema o una cosilla” (MF).
- La implicación del tutor como responsable y persona relevante en la resolución de conflictos entre los niños.
- El apoyo de toda la clase: “...ella se comunica con el bimodal, entonces si el resto de la clase no lo aprende, mi hija queda aislada” (PSS).

b) El profesorado:

Una de las preguntas que se realizaron fue con quién tienen más relación, si con el/la tutor/a o el/la maestro/a de apoyo. Las opiniones sobre este tema fueron algo contradictorias, en síntesis podríamos afirmar que la relación es estrecha y cotidiana es con el profesor/a de apoyo, sin embargo en las reuniones más formales suelen reunirse con el tutor y otros profesionales implicados (PT, fisioterapeuta, AL, incluso jefe de estudios...)

En esta línea también surgió la cuestión de las expectativas del profesorado hacia sus hijos/as y fue bastante coincidente la impresión de que no existen ningún problema en este sentido ya que los maestros se sienten satisfechos al comprobar que se trata de alumnos/as que van avanzando, aunque sea a un ritmo diferente del resto.

c) El tipo de apoyo:

El apoyo educativo es un tema que importa a las familias, no tanto como se realiza este apoyo, pero si que exista. La mayoría de las familias (excepto la familia de un niño con discapacidad visual) coinciden en que el tipo de apoyo que reciben sus hijos/as es el combinado:

“...saca a un grupo... y les refuerza catalán y matemáticas. Se le nota cantidad ya no en el refuerzo de catalán y matemáticas, sino en que ella ha podido superar su poca valoración que tenía de ella” (PV), “...para no atrasar a los otros niños también lo saca” (MH), “según ellos crean que sea necesario para el niño” (MV).

El/la niño/a con discapacidad visual recibe el apoyo en clase, exceptuando alguna situación especial: “...con el apoyo de la ONCE para pedirles aquellos recursos que nosotros no tenemos”

Por las opiniones manifestadas, podemos deducir que, sobre este tema, las familias confían plenamente con los criterios adoptados en cada escuela.

d) Las relaciones con los iguales:

Las familias se manifestaron sobre las relaciones sociales con menos interés del que nosotros esperábamos, aunque sin restar importancia al tema. Comentaron situaciones vividas...

“La niña juega con niños más pequeños y con los que tienen alguna dificultad porque los ayuda (a comer,...). No con los de la clase. Ahora en clase tiene una compañera que la ayuda. Esta compañera la integró y muy bien” (MS).

...y reivindicaciones sobre cómo se debería trabajar la integración social en los centros educativos:

Para muchas familias, uno de los objetivos de la escuela debería ser que los niños desarrollen sus habilidades sociales y hagan amistades. Este hecho facilita en aprendizaje mutuo y la aceptación de la diversidad por parte de todos.



“...si algún amigo le dice algo ya lo achaca al problema... Este es un tema un poco psicológico también por las madres... (ya que) a veces atacamos el estar de un niño normal que se enfrenta con un amigo, que es lo que le pasa a todos, con el problema” (PR).

Destacan que la información que se pueda dar a los otros/as niños/as es muy importante y favorece la integración:

“...en el momento en que, tanto en clase como en otro lado, saben por qué C. tiene la nariz así, empieza a ser una persona normal, entonces ya C. entra en el círculo y es la protegida del círculo, ...como ya lo conoce todo el colegio, cuando tiene una tontería, está mirando algo o... ya no le dan importancia...” (MC).

Las actividades de carácter lúdico (excursiones u otras actividades) de la clase deberían cuidarse de forma especial ya que favorecen la integración e influyen en el bienestar del niño. “La niña dijo que no disfrutó porque no pudo estar con los compañeros de clase ya que la llevaron a parte en un carrito” (MV).

Finamente, opinan que el tema de las amistades se ve favorecido si el colegio es pequeño ya que todos se conocen y es más fácil ayudar al niño/a.

e) Características de las escuelas:

Uno de los temas al cual dieron más importancia fue a la implicación de los equipos directivos. Podemos considerar que valoran este aspecto como fundamental para que el centro educativo asuma adecuadamente la integración del alumnado con n.e.e.. “La maestra estaba encantada con que el niño fuera de excursión, pero la maestra es una mandada al fin y al cabo” (PH).

También destacaron que se trate de escuelas con proyectos educativos comprometidos con la atención a la diversidad del alumnado: “...en este colegio hay de todo... es que mi hija cuando salga a la calle encontrará de todo y yo quiero que mi hija acepte a todos” (MV).

Otro tema que surgía de forma repetida era la dimensión del centro: “...en los macrocolegios hay discriminación, hay de todo porque no pueden tener el control de todos” (PV).

f) Valoración de sus hijos:

La mayoría contestan que sí, que sus hijos/as van contentos a la escuela, que el colegio “es sagrado...” (MH). Consideran que un elemento importante es que se valore el esfuerzo realizado por encima de los resultados conseguidos; en este sentido reconocen que es un trabajo difícil para el profesorado.

En cuanto a los aspectos importantes que facilitan el bienestar del niño en la clase señalan:

- La adaptación física y psicológica.
- Disponer de las herramientas necesarias para facilitarle su trabajo: “Si al niño le das las herramientas funciona” (PH).
- La estimulación y las responsabilidades que les puedan dar.
- La ubicación de los niños dentro de la clase para que el tutor pueda estar más pendiente de ellos.

g) Servicios que las familias han echado en falta fuera de la escuela: De forma unánime denuncian la falta de ayuda psicológica o emocional a las familias: “...todo ha ido bien desde que nosotros lo hemos aceptado bien” (MS).

Esta ayuda no sólo tiene que ser en el primer momento, sino que se debe prolongar a lo largo del tiempo o siempre que la familia tenga una necesidad: “No es una ayuda psicológica de un año o dos, es de todo el tiempo que tu hijo va creciendo” (PL).

Señalan la importancia de poder encontrar una institución o profesionales adecuados para sus necesidades: “Desde que aceptamos ir a la ONCE, o atravesar la barrera como digo yo, todo funcionó...”, “encontramos un oculista que también nos orientó. Los otros oculistas no, te cerraban las puertas” (PV).

Se quejan de que los médicos son muy fríos a la hora de dar información. En este sentido, también se refirieron a la importancia de la

relación que se establece con los médicos que tratan a sus hijos/as y como ésta afecta a la tranquilidad y bienestar de la familia. Consideran que en general falta información sobre la discapacidad: “...el día que me dijeron que tenía...no me hundí porque por suerte habíamos encontrado lo que era” (MJ), “...si a uno le explican las cosas tiene más herramientas...incluso puedes ayudar el profesor en casa...” (ML).

Una de las necesidades que más destacan es la falta información y apoyo desde el primer momento: “Te encuentras sola en el camino, te dicen tu sigue recto y encontraras el camino; pero en el camino hay bifurcaciones y, ¿por dónde cojo?” (MB).

Otra queja que aparece es el coste económico para cubrir determinadas necesidades. “Los centros educativos y las instituciones deberían ofrecer estos servicios tan imprescindibles de forma gratuita, se ha de entender que nosotros no lo elegimos, sino que lo necesitamos ...” (MH).

A modo de síntesis:

- Resulta difícil definir el concepto de calidad de vida, las familias lo relacionan con las experiencias vividas por sus hijos/as en las escuelas. En general se relaciona con que el/la niño/a se sienta bien en la escuela y vaya avanzando en sus aprendizajes
- Entre los factores que favorecen la calidad de vida en el centro educativo se destaca principalmente que la escuela se adapte a las necesidades del niño (que sea pequeña, con los apoyos adecuados y que el tutor se muestre preocupado por su bienestar...). También dan mucha importancia a la relación y la buena comunicación entre la familia y la escuela.
- En relación al tipo de apoyo que han de recibir los/as niños/as, las familias no defienden un determinado modelo, en general piensan que ha de adaptarse a las necesidades del niño/a y valoran más el progreso en sus aprendizajes que el hecho de compartirlos con sus compañeros/as (apoyo dentro o fuera de la clase).
- Sorprendió que las familias participantes mostraran menos interés del esperado en el tema de las relaciones sociales de sus hijos/as

con otros compañeros/as de la misma edad. En este sentido apuntaron que se debería dar más información a los otros niños y niñas sobre los motivos y las necesidades provocadas por una discapacidad. También consideraron que la escuela debería proponerse trabajar más objetivos relacionados con la integración social.

- Un elemento que surgió en muchas ocasiones fue la importancia que daban las familias al equipo directivo. En este sentido consideran que es primordial que los equipos directivos se impliquen y prioricen los temas relacionados con la atención a la diversidad.
- La dimensión del centro fue una cuestión que se consideró determinante. Muchas familias valoran positivamente que la escuela sea pequeña, ya que se consigue un trato más familiar e individualizado para su hijo/a y la propia familia.
- Para muchos a medida que sus hijos/as avanzan de curso se sienten menos valorados y disminuyen sus expectativas. La etapa de Educación Infantil es la mejor recordada.
- En relación a los servicios que echan en falta es y ha sido la ayuda psicológica y emocional a las propias familias, para las cuáles esta ayuda debería comenzar cuando se detecta la discapacidad de su hijo/a.
- Valoran positivamente los proyectos de atención a la diversidad de las escuelas y piensan que éstos deberían extenderse al resto de actividades extraescolares y a otras actividades de la barriada o pueblo.

5.6. Primeras conclusiones

El análisis de la información recogida y analizada nos permite determinar una serie de categorías que se convierten en referentes importantes tanto para el grupo de padres, como de alumnos/as y de profesionales. Se trata de 14 temas clave que constituyen una primera aproximación en la determinación de los estándares e indicadores que posteriormente se concretaron para la realización del análisis de cada centro.



1. Tamaño del centro. Número de unidades en cada una de las etapas de que dispone el centro.

2. Principios y valores del centro. El centro tiene en la documentación general, de manera explícita, propuestas, principios, líneas de actuación determinadas en relación a la discapacidad, las n.e.e. y/o la diversidad del alumnado.

3. Actitud y formación del profesorado. La disposición, formas de pensar, planteamientos, perspectiva que tiene cada profesor/a del centro en relación a los estudiantes con discapacidad, n.e.e. y/o la diversidad. Tipo y nivel de formación recibida por cada profesor/a en relación a la práctica educativa del alumnado con discapacidad, n.e.e. y/o atención a la diversidad.

4. Papel de los profesionales. Determinar la implicación, la línea de actuación, la perspectiva de cada colectivo de profesionales (equipo directivo, tutores, apoyos, especialistas) en relación a la inclusión y a la atención educativa del alumnado con discapacidad y/o n.e.e.

5. Disponibilidad y utilización de los recursos. Determinar los recursos de que dispone el centro para facilitar el aprendizaje y la inclusión del alumnado con discapacidad y/o n.e.e.; así como el modelo de utilización que se hace de éstos.

6. Organización y gestión del centro. Distribución de horarios, adjudicación de grupos, distribución de los apoyos. Rol y participación del equipo directivo. Funcionamiento orgánico del centro.

- **COORDINACIÓN DEL PROFESORADO.** Horarios, funcionamiento, lugares de coordinación entre los profesores, niveles y tipos de implicación y de coordinación. Objetivos y funcionamiento de las reuniones. Papel de los ciclos y los claustros. Otras formas de coordinación.

- **MODELOS DE APOYO.** Determinar la línea de actuación de los apoyos especializados (PT, logopedas, compensatoria: lugar, forma, horarios, materias, implicación, etc.). Determinar las funciones y roles de los apoyos entre tutores. Determinar funciones y relación con los apoyos externos.

7. Metodología didáctica del aula. Funcionamiento, participación del alumnado, adaptación a las necesidades del alumnado, planteamiento de actividades, formas y adaptación de la evaluación. Distribución espacial y temporal del aula y de las actividades. Estrategias y técnicas didácticas utilizadas. Tipos y formas de aprendizaje. Posible diferenciación entre alumnos/as con y sin discapacidad y/o n.e.e.

- **NIVEL Y FORMA DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO.** Determinar situaciones, momentos, tipos de participación, tanto las que se promueve desde el profesorado y que surgen espontáneamente, entre el alumnado con y sin discapacidad y/o n.e.e. en la dinámica general y ordinaria del aula. Tipo de trabajos y grados de dificultad que se presenta a cada uno.
- **GLOBALIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.** Que materias, en qué momentos y frecuencias, qué estrategias de globalización se utilizan. Cuales son los resultados en el aprendizaje de los estudiantes con la utilización de estas técnicas.
- **ÉXITO EN LOS APRENDIZAJES.** Niveles de éxito del alumnado con y sin discapacidad y/o n.e.e. en la consecución de los objetivos propuestos. Satisfacción del profesor/a en relación al proceso de aprendizaje desarrollado por sus alumnos/as. Resultado de las actividades realizadas en la dinámica ordinaria del aula.
- **RELACIÓN ENTRE COMPAÑEROS.** Aceptación, intercambio, participación, conocimiento entre el alumnado con y sin discapacidad y/o n.e.e. Tipo y nivel de trabajo de compartido. Formas y condiciones en la realización de grupos de trabajo. Ayudas y valoraciones realizadas en el aula. Promoción y valoración que hace el profesor/a de estos intercambios.



8. Experiencias e iniciativas de innovación didáctica. Cambios introducidos en la dinámica docente con la incorporación en el grupo-clase de alumnos/as con discapacidad y/o n.e.e. Satisfacción de los cambios efectuados. Implicación en procesos de innovación didáctica, nivel de liderazgo. Apoyos recibidos desde los compañeros, impulso y promoción de la administración, equipo directivo, etc.

9. Participación y satisfacción en las actividades del centro. Grado, responsabilidades, participación, satisfacción, relación del alumnado con y sin discapacidad y/o n.e.e. en las actividades generales del centro escolar.

- **ACADÉMICAS.** Libertad de elección, oferta presentada
- **DE RELACIÓN ENTRE COMPAÑEROS.** Actitudes, intercambios entre el alumnado fuera de la actividad académica controlada y/o dirigida por algún profesor/a.
- **EXTRAESCOLARES.** Participación, relación en actividades extraescolares organizadas o no por el centro. Libertad de elección y grado de implicación en estas actividades.
- **OCIO Y TIEMPO LIBRE.** Actividades de patio, juegos, relación entre compañeros, rol desempeñado en cada caso.
- **OTROS:** salidas organizadas, visitas, paseos, intercambios.

10. Adaptaciones curriculares. Materias, tipos, implicación del tutor, del especialista, del apoyo en la realización y planteamiento de las adaptaciones curriculares. Nivel de satisfacción del tutor por la utilización de estas iniciativas. Relevancia y significación que se le otorgan. Satisfacción del alumno/a que las recibe y relación de éstas con sus compañeros.

11. Rol de la familia. Determinar las actitudes y planteamientos que tiene la familia en relación a la escolarización y al aprendizaje de sus hijos/as con discapacidad y/o n.e.e.

- **IMPLICACIÓN DE LOS PADRES.** Determinar la relación que los padres mantienen con el centro escolar, con el tutor, con el equi-

po directivo con el apoyo. Determinar la relación que tienen con los padres del alumnado sin discapacidad y/o n.e.e.

- **ACEPTACIÓN DE LOS PADRES DE LA SITUACIÓN DE LOS HIJOS.** Determinar la aceptación que tiene de la discapacidad del hijo y las repercusiones sociales y de relación que les ha podido causar.
- **ROL DE LOS HERMANOS.** Determinar la relación del alumno/a con discapacidad y/o n.e.e. con sus hermanos y el rol que éstos desempeñan en la escolarización y los aprendizajes de su hermano. Las relaciones que mantienen fuera del sistema educativo y su repercusión social.
- **IMPLICACIÓN DE LA ESCUELA CON LAS FAMILIAS.** Determinar la relación y la actitud que mantiene el centro escolar con las familias tanto del alumnado con discapacidad y/o n.e.e. como con aquellas que el alumnado no presenta discapacidad y/o n.e.e. Apoyos, propuestas, adaptaciones que puedan realizarse.
- **RELACIÓN CON EL CENTRO.** Determinar la relación, actitud que las familias del alumnado con y sin discapacidad y/o n.e.e. mantienen con el centro: colaboración, enfrentamiento, dudas, etc.

12. Rol de los compañeros. Determinar la relación que mantienen los los/as alumnos/as con discapacidad y/o n.e.e. con sus compañeros/as con y sin discapacidad y/o n.e.e. Importancia que tiene para ellos esta relación. Variables que determinan y favorecen o dificultan esta relación.

13. Satisfacción personal y subjetiva del alumnado con y sin discapacidad y/o n.e.e. Determinar el nivel de satisfacción que tienen todos los estudiantes en relación al centro, al grupo clase, a los/as profesores/as, a sus aprendizajes, a sus oportunidades, a sus amistades, etc.

14. Apoyos fuera de la escuela. Determinar los apoyos, ayudas, informaciones que han recibido o tenido la oportunidad de recibir los padres, el alumno/a fuera del sistema educativo y en todos y cada uno de los ámbitos sociales y comunitarios de su entorno.

6 Diseño del documento marco de indicadores y las normas para su aplicación

6.1. Relación de las dimensiones con el instrumento IAQV

6.2. Relación de las aportaciones del capítulo 5 con el instrumento IAQV

El Instrumento de Evaluación de la Calidad de Vida del Alumnado con NEE (IAQV) se elaboró a partir de las diversas aportaciones conseguidas en el proceso de investigación: por una parte, la revisión bibliográfica sobre la temática y el análisis de otros instrumentos con finalidades similares y, por otra, los temas clave conseguidos a partir de los grupos de discusión y cuestionarios, expuestos en el capítulo anterior.

6.1. Relación de las dimensiones con el instrumento IAQV

Las dimensiones establecidas por R. Schalock y M.A. Verdugo (2002/2003) para medir la calidad de vida, han sido uno de los fundamentos del instrumento creado para evaluar la calidad de vida de los alumnos/as con n.e.e. en las escuelas.

Por este motivo se considera necesario presentar la relación establecida entre cada una de las dimensiones y los estándares determinados en el cuestionario, así como la definición de lo que se considera en cada una de las dimensiones.

Presentamos, a continuación, las dimensiones centrales, junto con su definición (según el modelo heurístico de calidad de vida de Schalock y Verdugo 2002/2003)² y algunos de los estándares del IAQV con los que consideramos que tienen relación.

² Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2002/2003). Quality of life for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducido al Castellano por M.A. Verdugo y C. Jenaro. *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial].



1. BIENESTAR EMOCIONAL:

Dimensión definida en términos de satisfacción, auto-concepto y ausencia de estrés.

Ítems del IAQV que se relacionan y, por tanto, miden esta dimensión:

- 2.3. Se valora por igual a todo el alumnado.
- 3.4. La actitud del profesorado es de aceptación de la diversidad.
- 3.5. El profesorado mantiene expectativas positivas sobre el aprendizaje de todo el alumnado.
- 7.1. La programación de aula tiene en cuenta la diversidad del alumnado como un elemento positivo.
- 7.2. El profesorado potencia la ayuda entre iguales para favorecer el aprendizaje.
- 7.4. La evaluación estimula y valora los logros alcanzados por todo el alumnado.

Bloque 8. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO.

Bloque 10. RELACIÓN CON LOS IGUALES.

Bloque 12. SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

2. RELACIONES INTERPERSONALES:

Dimensión definida en términos de interacciones, relaciones familiares, amistades y apoyos.

Ítems del IAQV que se relacionan y, por tanto, miden esta dimensión:

- 7.1. La programación de aula tiene en cuenta la diversidad del alumnado como un elemento positivo.
- 7.2. El profesorado potencia la ayuda entre iguales para favorecer el aprendizaje.

Bloque 8. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO.

9.1. Las familias se sienten acogidas y valoradas por el centro.

9.2. Las familias están satisfechas de la atención educativa que reciben sus hijos.

Bloque 10. RELACIÓN CON LOS IGUALES.

3. BIENESTAR MATERIAL

Dimensión definida en términos de estatus económico, posesiones, empleo y vivienda.

Ítems del IAQV que se relacionan y, por tanto, miden esta dimensión:

- 1.1. El espacio exterior es accesible para todo el alumnado.
- 1.2. El espacio interior es accesible para todo el alumnado.

Bloque 11. RECURSOS.

4. DESARROLLO PERSONAL

Dimensión definida en términos de educación, competencias y habilidades personales y desempeño (éxito en las actividades realizadas).

Ítems del IAQV que se relacionan y, por tanto, miden esta dimensión:

- 3.1. El centro tiene un plan de formación que responde a las necesidades de los docentes.
- 3.2. El profesorado del centro acude periódicamente a actividades de formación permanente.
- 3.3. El profesorado del centro posee un bagaje de formación en relación a la atención a la diversidad.
- 3.4. La actitud del profesorado es de aceptación de la diversidad.
- 7.3. Las actividades de aprendizaje se diseñan para que sean accesibles a todo el alumnado.
- 7.4. La evaluación estimula y valora los logros alcanzados por todo el alumnado.
- 7.5. La adaptación curricular es una herramienta de adaptación de la programación del aula a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Bloque 10. RELACIÓN CON LOS IGUALES.

5. BIENESTAR FÍSICO

Dimensión definida en términos de salud, actividades de vida diaria, atención sanitaria y ocio.

Ítems del IAQV que se relacionan y, por tanto, miden esta dimensión:

- 8.1. El alumnado con necesidades educativas especiales participa de las actividades complementarias.

6. AUTODETERMINACIÓN

Dimensión definida en términos de autonomía, control personal, metas, valores personales y posibilidad de libre elección.

Ítems del IAQV que se relacionan y, por tanto, miden esta dimensión:

- 7.4. La evaluación estimula y valora los logros alcanzados por todo el alumnado.
- 12.1.1. El alumno/a con n.e.e. se siente miembro partícipe del centro y del aula.

7. INCLUSIÓN SOCIAL

Dimensión definida en términos de integración y participación en la comunidad, apoyos sociales, roles y estatus comunitarios.

Ítems del IAQV que se relacionan y, por tanto, miden esta dimensión:

- 2.1. El centro tiene entre sus principios y valores aquellos que permiten la inclusión de todo el alumnado.
- 2.2. El centro tiene en cuenta la colaboración entre docentes y familias.
- 2.3. Todo el alumnado del centro es igualmente valorado.
- 3.4. La actitud del profesorado es de aceptación de la diversidad.
- 3.5. El profesorado mantiene expectativas positivas sobre el aprendizaje de todo el alumnado.

Bloque 4. ORGANOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN.

Bloque 5. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN INTERNA DEL CENTRO.

Bloque 6. PROFESORADO DE APOYO.

Bloque 11. RECURSOS.

8. DERECHOS

Dimensión definida en términos de derechos humanos y derechos legales, privacidad y acceso.

Ítems del IAQV que se relacionan y, por tanto, miden esta dimensión:

- 1.1. El espacio exterior es accesible para todo el alumnado.
- 1.2. El espacio interior es accesible para todo el alumnado.

Bloque 8. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO.

6.2. Relación de las aportaciones del capítulo V con el instrumento IAQV

A partir de las dimensiones obtenidas a través de las entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión expuestos en el capítulo anterior, hemos elaborado la siguiente tabla donde se refleja la correspondencia de cada una de las dimensiones con los bloques, estándares e ítems del instrumento de evaluación. Tal como se puede observar algunas partes de dicho instrumento se relacionan con dos o mas dimensiones.

(continúa en pág. siguiente)

1. Importancia de las dimensiones (espacio) del centro.

1. ENTORNO FÍSICO DEL CENTRO

1.1. El espacio exterior es accesible para todo el alumnado

- 1.1.1. El transporte que utiliza el centro es accesible para todos.
- 1.1.2. El transporte público cercano al centro es accesible.
- 1.1.3. Las entradas y salidas del centro cumplen la normativa de accesibilidad.
- 1.1.4. El exterior del centro dispone de rampas y barandillas.
- 1.1.5. Las salidas de emergencia son adecuadas para todo el alumnado.

1.2. El espacio interior es accesible para todo el alumnado

- 1.2.1. Existen medidas para mantener las instalaciones del centro en buenas condiciones y se revisan según las necesidades que van surgiendo.
- 1.2.2. La información general que se ofrece está disponible en diferentes formatos accesibles para todo el alumnado (Braille, ampliaciones, colores contrastados, altura adecuada para estudiantes con silla de ruedas, lenguaje bimodal, etc.).
- 1.2.3. Los elementos del centro (tablero de anuncios, baños, salón de actos, bar...) pueden ser utilizados por los/as alumnos/as con movilidad reducida.
- 1.2.4. En los patios del centro no hay barreras arquitectónicas.
- 1.2.5. Las instalaciones (pabellón deportivo, sala de psicomotricidad, laboratorios, etc.) del centro son accesibles para todo el alumnado.
- 1.2.6. La disposición del interior del centro facilita la movilidad autónoma, no hay obstáculos que dificulten el desplazamiento.
- 1.2.7. Las puertas de las aulas y de los servicios del centro (secretaría, biblioteca, sala de ordenadores, comedor, etc.) respetan la normativa de accesibilidad.
- 1.2.8. El salón de actos permite el acceso autónomo de todos los/as alumnos/as a la tarima.
- 1.2.9. En el centro hay un baño adaptado en cada planta para el alumnado con movilidad reducida.
- 1.2.10. Los escalones están en condiciones y adaptados para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual.
- 1.2.11. En el caso de que en el centro haya más de una planta, existe, como mínimo un ascensor, que cumple la normativa de accesibilidad.
- 1.2.12. El mobiliario del aula (mesas, pizarras, armarios, etc.) está adaptado para el alumnado con n.e.e..
- 1.2.13. La estructura y el funcionamiento del bar permiten la accesibilidad del alumnado con n.e.e.
- 1.2.14. El plan de evacuación contemplan al alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidades (físicas, intelectuales, visuales, auditivas...).
- 1.2.15. Se ha designado un responsable para ayudar al alumnado con n.e.e. en caso de emergencia.



2. Principios y valores del centro acordes con la atención educativa a la diversidad del alumnado.

2. PRINCIPIOS y VALORES DEL CENTRO

2.1. El centro tiene entre sus principios y valores aquellos que permiten la inclusión de todo el alumnado

- 2.1.1. Todo el personal docente y no docente del centro conoce el Proyecto educativo y, especialmente, aquello que hace referencia a la atención a la diversidad.
- 2.1.2. El Proyecto educativo se va revisando de forma periódica, es asumido y respetado por una amplia mayoría del profesorado (más del 80%).
- 2.1.3. Los principios del Proyecto educativo, en lo que se refiere a la atención a la diversidad, se transforman en medidas concretas de actuación que queden reflejadas en la planificación anual y/o en otros documentos y son objeto de evaluación al finalizar el curso.
- 2.1.4. El Proyecto curricular concreta los objetivos de la etapa alrededor de valores que promueven la igualdad de oportunidades en el aprendizaje para todos los/as alumnos/as.
- 2.1.5. El Proyecto curricular prevé algún tipo de medida (trabajo con áreas transversales, interdisciplinariedad, etc.) que facilita la atención a la diversidad.
- 2.1.6. El Proyecto curricular incluye de una forma equilibrada los distintos tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las áreas, para evitar propuestas excesivamente academicistas.
- 2.1.7. El Proyecto curricular y la Programación de aula desarrollan un currículum suficientemente flexible para que puedan acceder todos los/as alumnos/as del centro.
- 2.1.8. Todos los docentes se sienten corresponsables para que el centro sea cada vez más inclusivo (aceptación de todo el alumnado independientemente de su situación personal).
- 2.1.9. El centro trabaja para suprimir las barreras actitudinales en lo que se refiere a diferencias personales, culturales, sociales, etc.
- 2.1.10. El equipo directivo tiene definidos con coherencia los criterios necesarios de atención a la diversidad.
- 2.1.11. El profesorado considera que las dificultades en el aprendizaje surgen de la interacción entre las respuestas del entorno (familia, escuela y compañeros) y las características individuales del alumnado.
- 2.1.12. Se considera que las dificultades de aprendizaje pueden aparecer, potencialmente, en cualquier momento y en cualquier alumno/a.
- 2.1.13. El centro tiene previstas diferentes alternativas para ayudar al profesorado recién llegado en su tarea como maestro y, concretamente, para atender al alumnado con n.e.e.
- 2.1.14. Las medidas que facilitan la incorporación del alumnado con n.e.e. también contemplan los momentos de patio y comedor.
- 2.1.15. Las medidas que facilitan la incorporación del alumnado con n.e.e. se extienden a las prácticas extraescolares, salidas y excursiones, etc.



2. Principios y valores del centro acordes con la atención educativa a la diversidad del alumnado.

2.1.16. Los/as alumnos/as que tienen necesidades educativas especiales mayores son vistos como un reto para el desarrollo de los profesionales del centro.

2.1.17. La diversidad del alumnado se va como un reto para el desarrollo de los profesionales del centro.

2.1.18. La educación inclusiva forma parte de la filosofía y de los valores del centro.

2.2. El centro tiene en cuenta la colaboración entre docentes y familias

2.2.1. Las familias conocen la filosofía y los planteamientos del centro respecto a la inclusión y a la atención a la diversidad.

2.2.2. Familias y docentes tienen objetivos comunes y consensuan su actuación en la atención al alumnado con n.e.e.

2.2.3. Existen canales de comunicación eficaces entre los docentes y las familias.

2.2.4. El horario de atención a las familias es bastante flexible y se ajusta a las posibilidades que tienen de asistir al centro.

2.2.5. El centro tiene en cuenta las opiniones y los conocimientos expresados por las familias del alumnado con n.e.e.

2.2.6. En las reuniones de madres y padres se tienen en cuenta el tratamiento y la información sobre la atención a la diversidad que se aplica en el centro.

2.2.7. Los docentes proporcionan pautas a las familias para que puedan dar apoyo en el aprendizaje de sus hijos/as con n.e.e.

2.2.8. Los informes de evaluación que valoran el progreso del alumnado son bastante concretos y detallados, y se redactan en positivo.

2.3. Todo el alumnado del centro es valorado por igual

2.3.1. El profesorado considera que todos los/as alumnos/as tienen posibilidades de aprender y desarrollar al máximo su potencial.

2.3.2. La atención del alumnado con n.e.e. es un rasgo que identifica en positivo al centro.

2.3.3. El centro trabaja para promover la competencia personal del alumnado en lugar de la competitividad.

2.3.4. En el momento de planificar las práctica del centro (semana cultural, sesiones informativas...) se tiene en cuenta la participación del alumnado con n.e.e.

2.3.5. Se realizan práctica para sensibilizar al alumnado y a las familias sobre la diversidad y su valor.

3. Actitud y formación del profesorado en relación al alumnado con n.e.e. y la atención a la diversidad.

3. FORMACIÓN Y ACTITUD DEL PROFESORADO

3.1. El centro tiene un plan de formación que responde a las necesidades de los docentes

- 3.1.1. El centro ha elaborado un plan de formación.
- 3.1.2. El plan de formación del centro responde a un análisis real de las necesidades detectadas por el equipo docente.
- 3.1.3. El plan de formación del centro cuenta con el consenso y la implicación de la mayoría del profesorado (más del 80%).
- 3.1.4. El plan de formación del centro promueve la reflexión sobre la práctica.
- 3.1.5. La formación se entiende como un proceso que facilita la autonomía del centro y el crecimiento profesional del profesorado.
- 3.1.6. El centro tiene medidas organizativas (suplencias, visitas a centros, asistencia a congresos, etc.) para promover y facilitar la formación de su profesorado.
- 3.1.7. Las prácticas de formación del profesorado del centro se orientan hacia el trabajo en equipo y la mejora de la práctica.
- 3.1.8. La organización del centro contempla un tiempo y unos espacios adecuados para que el profesorado se forme en un modelo de colaboración conjunta.
- 3.1.9. Las iniciativas de innovación y mejora son bien acogidas y forman parte de la dinámica del centro.
- 3.1.10. Los cambios son percibidos como una necesidad para la mejora, compartidos y gestionados por los mismos docentes.

3.2. El profesorado del centro acude periódicamente a actividades de formación permanente

- 3.2.1. La mayor parte del profesorado (más del 80%) realiza algún tipo de formación cada curso escolar.
- 3.2.2. El profesorado, cuando participa en actividades de formación, además de méritos individuales para su promoción, busca también mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos.
- 3.2.3. El profesorado comparte lo que aprende o trabaja en las actividades de formación con los/as compañeros/as del centro.
- 3.2.4. La atención al alumnado con n.e.e. es uno de los temas de formación que sigue el profesorado del centro.

3.3. El profesorado del centro posee un bagaje de formación en relación a la atención a la diversidad

- 3.3.1. La mayoría del profesorado ha asistido a cursos de formación en relación con la atención a la diversidad.
- 3.3.2. El profesorado del centro tiene formación sobre la conceptualización y las implicaciones de la educación inclusiva.
- 3.3.3. El profesorado del centro posee formación en las características del alumnado con n.e.e., así como en las estrategias de respuesta educativa adaptada a este alumnado.



3. Actitud y formación del profesorado en relación al alumnado con n.e.e. y la atención a la diversidad.

- 3.3.4. El profesorado del centro tiene una formación adecuada sobre las posibilidades que ofrece la adaptación del currículum y, especialmente, sobre las adaptaciones curriculares individualizadas.
- 3.3.5. El profesorado del centro tiene formación sobre las modalidades y competencias del profesorado de apoyo.
- 3.3.6. El profesorado del centro tiene formación sobre las estrategias para flexibilizar el currículum y la organización del aula para atender la diversidad del alumnado.
- 3.3.7. El profesorado del centro tiene formación en el diseño de actividades de aprendizaje cooperativo para atender la diversidad del alumnado.
- 3.3.8. El profesorado del centro tiene formación en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación para atender la diversidad del alumnado.

3.4. La actitud del profesorado es de aceptación de la diversidad

- 3.4.1. La mayoría del profesorado (más del 80%) está convencido y tiene asumido que posee la responsabilidad de todo el alumnado del aula, incluidos los/as alumnos/as que presentan n.e.e.
- 3.4.2. El profesorado responsabiliza las familias de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos/as.
- 3.4.3. El profesorado plantea dinámicas de aula de las cuales puede participar todo el alumnado.
- 3.4.4. El profesorado utiliza un lenguaje adecuado cuando tiene que referirse al alumnado con n.e.e.
- 3.4.5. El profesorado se esfuerza en eliminar los estereotipos sociales (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión, etc.) que circulan respecto al alumnado con discapacidad.

3.5. El profesorado mantiene expectativas positivas sobre el aprendizaje de todo el alumnado

- 3.5.1. El profesorado trabaja la autoestima como un factor clave para el aprendizaje.
- 3.5.2. El profesorado tiene expectativas ajustadas y positivas en relación al alumnado que presenta n.e.e.
- 3.5.3. El profesorado posibilita que el alumnado aprecie los méritos de los otros.
- 3.5.4. El profesorado trabaja para que todo el alumnado se sienta orgulloso de sus propios méritos.
- 3.5.5. El profesorado prepara actividades y reparte tareas para que puedan destacar los/as alumnos/as que no son los mejores.
- 3.5.6. El plan de acción tutorial prevé acciones y actuaciones para favorecer la cooperación entre todo el alumnado.
- 3.5.7. El profesorado se centra en el proceso de trabajo del alumno/a y no sólo en los resultados.

4. Implicación y líneas de actuación del equipo docente en relación a la inclusión.

4. ÓRGANOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN

4.1. El equipo directivo fomenta la participación y el trabajo en equipo del profesorado

- 4.1.1. El equipo directivo fomenta la cooperación profesional para conseguir la responsabilidad compartida en la atención a la diversidad.
- 4.1.2. El equipo directivo asegura que las decisiones se tomen mayoritariamente (más del 80% del profesorado) por consenso.
- 4.1.3. El equipo directivo manifiesta una clara voluntad para conocer y mejorar el clima del centro.
- 4.1.4. El equipo directivo utiliza el marco legal para dar apoyo a los aspectos que afectan a la atención a la diversidad.
- 4.1.5. El equipo directivo vigila que las decisiones se tomen en las reuniones formales que se llevan a cabo en el centro.
- 4.1.6. El equipo directivo presta atención a las formas para facilitar el buen funcionamiento de las reuniones (orden del día previo, duración, actas...).
- 4.1.7. El equipo directivo facilita que las decisiones tomadas que implican actuaciones, se acompañen de responsables y límites temporales concretos en su desarrollo.
- 4.1.8. El equipo directivo vigila la transparencia y el buen funcionamiento de los canales de comunicación y de información.
- 4.1.9. El equipo directivo introduce los cambios en las estructuras organizativas y curriculares que se precisan para mejorar la atención a la diversidad.
- 4.1.10. El equipo directivo ayuda a que las decisiones y las actuaciones no se improvisen.
- 4.1.11. El equipo directivo acepta y respeta la variedad de concepciones y estilos docentes siempre que sean coherentes con los principios y valores que el centro defiende.
- 4.1.12. El equipo directivo es sensible y dialoga abiertamente con las voces discrepantes.
- 4.1.13. El equipo directivo apoya claramente las actuaciones propuestas por los profesionales del centro que implican una mejora en la atención a la diversidad.
- 4.1.14. El profesorado se siente invitado a discutir problemas de su práctica diaria.
- 4.1.15. Se da una participación activa y amplia del profesorado en las reuniones de claustro, ciclo, departamento y las comisiones de coordinación pedagógica.
- 4.1.16. El equipo directivo anima al profesorado a manifestar propuestas y alternativas de acción.
- 4.1.17. El equipo directivo acepta y valora la crítica como origen de mejora.
- 4.1.18. El equipo directivo asume las propuestas realizadas en el transcurso del claustro.
- 4.1.19. El equipo directivo y el profesorado están satisfechos con el funcionamiento del claustro.

4.2. El equipo directivo promueve sistemas de detección, seguimiento y evaluación de los procesos de atención a la diversidad del centro

- 4.2.1. El equipo directivo promueve la puesta en práctica y evaluación de los criterios de atención a la diversidad.
- 4.2.2. El equipo directivo promueve procesos de auto revisión y reflexión colaborativa sobre la atención a la diversidad.
- 4.2.3. El equipo directivo planifica de forma detallada la transición de los/as alumnos/as de una etapa a otra o de un ciclo a otro.

6. PROFESORADO DE APOYO

6.1. El centro tiene un modelo de apoyo coherente con los planteamientos de la escuela inclusiva

- 6.1.1. El apoyo es concebido como un instrumento para la mejora de la actuación docente.
- 6.1.2. Los equipos educativos, conjuntamente con los profesionales de apoyo (PT, AD, AL), son corresponsables de la educación del alumnado con n.e.e.
- 6.1.3. El apoyo se considera como un derecho para todo el alumnado que lo necesita y no como una acción específica relacionada sólo con los/as alumnos/as con n.e.e.
- 6.1.4. El profesorado de apoyo está integrado en los equipos educativos o, simplemente, tiene un equipo propio.
- 6.1.5. El profesorado de apoyo trabaja, mayoritariamente, en el aula ordinaria en coordinación con los tutores y tutoras.
- 6.1.6. El profesorado de apoyo trabaja con todo el alumnado del aula.

6.2. La coordinación y la colaboración es la base de la actuación de los profesionales de apoyo

- 6.2.1. El profesorado de apoyo tiene una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que ha de realizar. Esta descripción es conocida y aceptada por todo el equipo docente.
- 6.2.2. Existe un tiempo y un espacio para la coordinación de los diferentes miembros del equipo de apoyo.
- 6.2.3. Existe un tiempo y un espacio para la coordinación de los diferentes miembros del equipo de apoyo con el profesorado.
- 6.2.4. Las reuniones de coordinación del profesorado prevén la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de la actividad docente en el aula ordinaria, conjuntamente con los profesionales de apoyo.
- 6.2.5. El horario de apoyo al alumnado es flexible, para adaptarse a las nuevas necesidades que puedan surgir.

4. Implicación y líneas de actuación del equipo docente en relación a la inclusión.

Dimensiones

Correspondencia Instrumento

4. Implicación y líneas de actuación del equipo docente en relación a la inclusión.

- 6.2.6. El profesorado, conjuntamente con el equipo de apoyo, adapta la metodología del aula para atender a todo el alumnado.
- 6.2.7. El profesorado, conjuntamente con el equipo de apoyo, adapta los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los/as alumnos/as y a sus estilos de aprendizaje.

11. RECURSOS

11.1. El centro dispone de recursos materiales para atender a todo el alumnado

- 11.1.1. El alumnado con n.e.e. tiene los mismos libros de texto que el resto de sus compañeros.
- 11.1.2. El centro dispone de mesas y sillas adaptadas para alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora.
- 11.1.3. El centro dispone del material específico y necesario para alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial.
- 11.1.4. El profesorado adapta los materiales didácticos.
- 11.1.5. Todo el profesorado conoce los recursos materiales que hay en el centro para dar apoyo al alumnado con n.e.e.
- 11.1.6. Los docentes desarrollan, elaboran conjuntamente y comparten los recursos materiales para dar apoyo a los aprendizajes de los/as alumnos/as con n.e.e.
- 11.1.7. La distribución de los recursos del centro responde a las necesidades educativas de todos los/as alumnos/as en cada una de las aulas.
- 11.1.8. La biblioteca está adaptada para poder ser utilizada como un recurso de apoyo para los aprendizajes de todo el alumnado.
- 11.1.9. En el comedor hay utensilios adaptados a las necesidades del alumnado.

11.2. El centro conoce y utiliza los recursos de la comunidad

- 11.2.2. El centro se coordina con los servicios y recursos externos (ONCE, ASPAS...) que atienden a algunos/as alumnos/as.
- 11.2.3. El centro trabaja de forma conjunta con los recursos de la barriada (biblioteca, servicios sociales, servicios de salud...).
- 11.2.1. El centro trabaja de forma conjunta con otros centros escolares de la zona.
- 11.2.4. El profesorado del centro conoce la mayoría de recursos con que cuenta la comunidad para poder dar apoyo a los/as alumnos/as con n.e.e.

5. Disponibilidad y utilización de los recursos acorde a las necesidades detectadas.



Dimensiones

Correspondencia Instrumento

5. Disponibilidad y utilización de los recursos acorde a las necesidades detectadas.

- 11.2.5. El centro cuenta con la participación de miembros de la comunidad como un recurso de apoyo a las aulas.
- 11.2.6. El centro mantiene relaciones y/o convenios con las instituciones públicas y/o privadas de la comunidad.
- 11.3. La comunidad utiliza el centro como espacio educativo.
- 11.3.1. Las instalaciones del centro se utilizan fuera del horario escolar para realizar actividades formativas.
- 11.3.2. La comunidad conoce y valora positivamente que el centro escolarice alumnos/as con n.e.e.

6

6. Aspectos decisivos de la organización y gestión del centro:

- Coordinación del profesorado.
- Modelos de apoyo.

4. ÓRGANOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN

4.1. El equipo directivo fomenta la participación y el trabajo en equipo del profesorado

- 4.1.1. El equipo directivo fomenta la cooperación profesional para conseguir la responsabilidad compartida en la atención a la diversidad.
- 4.1.2. El equipo directivo asegura que las decisiones se tomen mayoritariamente (más del 80% del profesorado) por consenso.
- 4.1.3. El equipo directivo manifiesta una clara voluntad para conocer y mejorar el clima del centro.
- 4.1.4. El equipo directivo utiliza el marco legal para dar apoyo a los aspectos que afectan a la atención a la diversidad.
- 4.1.5. El equipo directivo vigila que las decisiones se tomen en las reuniones formales que se llevan a cabo en el centro.
- 4.1.6. El equipo directivo presta atención a las formas para facilitar el buen funcionamiento de las reuniones (orden del día previo, duración, actas...).
- 4.1.7. El equipo directivo facilita que las decisiones tomadas que implican actuaciones, se acompañen de responsables y límites temporales concretos en su desarrollo.
- 4.1.8. El equipo directivo vigila la transparencia y el buen funcionamiento de los canales de comunicación y de información.
- 4.1.9. El equipo directivo introduce los cambios en las estructuras organizativas y curriculares que se precisan para mejorar la atención a la diversidad.
- 4.1.10. El equipo directivo ayuda a que las decisiones y las actuaciones no se improvisen.
- 4.1.11. El equipo directivo acepta y respeta la variedad de concepciones y estilos docentes siempre que sean coherentes con los principios y valores que el centro defiende.
- 4.1.12. El equipo directivo es sensible y dialoga abiertamente con las voces discrepantes.



6. Aspectos decisivos de la organización y gestión del centro:

- Coordinación del profesorado.
- Modelos de apoyo.

- 4.1.13. El equipo directivo apoya claramente las actuaciones propuestas por los profesionales del centro que implican una mejora en la atención a la diversidad.
- 4.1.14. El profesorado se siente invitado a discutir problemas de su práctica diaria.
- 4.1.15. Se da una participación activa y amplia del profesorado en las reuniones de claustro, ciclo, departamento y las comisiones de coordinación pedagógica.
- 4.1.16. El equipo directivo anima al profesorado a manifestar propuestas y alternativas de acción.
- 4.1.17. El equipo directivo acepta y valora la crítica como origen de mejora.
- 4.1.18. El equipo directivo asume las propuestas realizadas en el transcurso del claustro.
- 4.1.19. El equipo directivo y el profesorado están satisfechos con el funcionamiento del claustro.

4.2. El equipo directivo promueve sistemas de detección, seguimiento y evaluación de los procesos de atención a la diversidad del centro

- 4.2.1. El equipo directivo promueve la puesta en práctica y evaluación de los criterios de atención a la diversidad.
- 4.2.2. El equipo directivo promueve procesos de auto revisión y reflexión colaborativa sobre la atención a la diversidad.
- 4.2.3. El equipo directivo planifica de forma detallada la transición de los/as alumnos/as de una etapa a otra o de un ciclo a otro.

5. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN INTERNA DEL CENTRO

5.1. La organización del centro prevé la atención a la diversidad

- 5.1.1. El horario prevé la coordinación entre el profesorado de nivel y/o equipo educativo.
- 5.1.2. El horario prevé la coordinación del profesorado con los equipos de apoyo.
- 5.1.3. El horario del apoyo se organiza y adecua considerando de forma prioritaria las n.e.e del alumnado.
- 5.1.4. El profesorado asume tareas de apoyo en otros grupos de manera programada y sistemática.
- 5.1.5. Las tareas de suplencia de un profesor/a (por ejemplo, por enfermedad) recaen en todos los profesores/as, no exclusivamente en el/la profesor/a de apoyo.

5.2. El centro tiene en cuenta la coordinación de todas las formas de apoyo

- 5.2.1. El traspaso de información sobre un/a alumno/a con n.e.e. especiales se realiza de manera fluida de un profesor/a a otro.
- 5.2.2. La dinámica del centro favorece la coordinación de las distintas formas de apoyo.
- 5.2.3. Cuando dos profesores/as trabajan en la misma clase, preparan la sesión de forma conjunta.

- 5.2.4. El profesorado trabaja de manera colaborativa (en equipos o compartiendo clase) para introducir mejoras que posibiliten el éxito del alumnado con n.e.e.
- 5.2.5. El profesorado valora la coordinación con los equipos externos de apoyo y/o otros servicios de la comunidad.

6. PROFESORADO DE APOYO

6.1. El centro tiene un modelo de apoyo coherente con los planteamientos de la escuela inclusiva

- 6.1.1. El apoyo es concebido como un instrumento para la mejora de la actuación docente.
- 6.1.2. Los equipos educativos, conjuntamente con los profesionales de apoyo (PT, AD, AL), son corresponsables de la educación del alumnado con n.e.e.
- 6.1.3. El apoyo se considera como un derecho para todo el alumnado que lo necesita y no como una acción específica relacionada sólo con los/as alumnos/as con n.e.e.
- 6.1.4. El profesorado de apoyo está integrado en los equipos educativos o simplemente tiene un equipo propio.
- 6.1.5. El profesorado de apoyo trabaja mayoritariamente en el aula ordinaria en coordinación con los tutores y tutoras.
- 6.1.6. El profesorado de apoyo trabaja con todo el alumnado del aula.

6.2. La coordinación y la colaboración es la base de la actuación de los profesionales de apoyo

- 6.2.1. El profesorado de apoyo tiene una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que ha de realizar. Esta descripción es conocida y aceptada por todo el equipo docente.
- 6.2.2. Existe un tiempo y un espacio para la coordinación de los diferentes miembros del equipo de apoyo.
- 6.2.3. Existe un tiempo y un espacio para la coordinación de los diferentes miembros del equipo de apoyo con el profesorado.
- 6.2.4. Las reuniones de coordinación del profesorado prevén la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de la actividad docente en el aula ordinaria, conjuntamente con los profesionales de apoyo.
- 6.2.5. El horario de apoyo al alumnado es flexible, para adaptarse a las nuevas necesidades que puedan surgir.
- 6.2.6. El profesorado, conjuntamente con el equipo de apoyo, adapta la metodología del aula para atender a todo el alumnado.
- 6.2.7. El profesorado, conjuntamente con el equipo de apoyo, adapta los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los/as alumnos/as y a sus estilos de aprendizaje.

6. Aspectos decisivos de la organización y gestión del centro:

- Coordinación del profesorado.
- Modelos de apoyo.

7. Metodología didáctica del aula:

- Nivel y forma de participación del alumnado.
- Globalización de los aprendizajes.
- Éxito en los aprendizajes.

7. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

7.1. La programación de aula tiene en cuenta la diversidad del alumnado como un elemento positivo

- 7.1.1. El profesorado se guía básicamente por el libro de texto a la hora de concretar la secuencia y los contenidos del curso escolar.
- 7.1.2. El profesorado programa considerando la realidad diversa y heterogénea del alumnado del aula.
- 7.1.3. El profesorado programa actividades para identificar los conocimientos previos del alumnado.
- 7.1.4. El profesorado explicita y trabaja la relación y la síntesis de los nuevos contenidos con los que se han trabajado previamente en otros temas o unidades didácticas.
- 7.1.5. La programación recoge objetivos de diferentes ámbitos (intelectuales, afectivos, de relación, interpersonales...).
- 7.1.6. La programación incluye de forma equilibrada los diferentes tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- 7.1.7. El profesorado cuando programa tiene en cuenta diferentes estrategias metodológicas para atender la diversidad del alumnado en el aula.
- 7.1.8. El profesorado programa el uso del espacio y del tiempo para facilitar la atención a la diversidad.
- 7.1.9. La organización y la estructuración de cada grupo clase permiten la atención a la diversidad.
- 7.1.10. La programación incluye actividades de refuerzo y de ampliación que pueden ser utilizadas en momentos y contextos diversos.
- 7.1.11. El profesorado de apoyo participa en la programación de aula y en su oportuna revisión.

7.2. El profesorado potencia la ayuda entre iguales para favorecer el aprendizaje

- 7.2.1. El profesorado crea un clima de aula que se fundamenta en la aceptación, la seguridad y la confianza mutuas entre el alumnado.
- 7.2.2. El profesorado agrupa los/as alumnos/as con capacidades heterogeneas para que se ayuden mutuamente.
- 7.2.3. El profesorado plantea únicamente actividades de trabajo individual.
- 7.2.4. El profesorado fomenta que los/as alumnos/as hablen y se ayuden entre ellos para resolver las actividades.
- 7.2.5. El profesorado promueve que el alumnado con n.e.e. solicite ayuda.

7.3. Las actividades de aprendizaje se diseñan para ser accesibles a todo el alumnado

- 7.3.1. El profesorado diversifica las formas de organización y los usos del espacio y del tiempo en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- 7.3.2. El profesorado diversifica los lenguajes utilizados (visuales, orales...) en la presentación de información al alumnado.
- 7.3.3. El profesorado diseña secuencias de actividades que implican modificaciones progresivas –de mayor a menor– según el grado de ayuda que recibe el alumnado.



7. Metodología didáctica del aula:

- Nivel y forma de participación del alumnado.
- Globalización de los aprendizajes.
- Éxito en los aprendizajes.

- 7.3.4. El profesorado plantea tareas que pueden tener diferentes modalidades (de forma escrita, oral, gráfica...) de resolución.
- 7.3.5. El profesorado plantea actividades con diferentes niveles de dificultad.
- 7.3.6. El profesorado utiliza recursos variados para que todo el alumnado pueda tener éxito en su aprendizaje.
- 7.3.7. El profesorado varía su programación en función de las dificultades y los ritmos de aprendizaje que presenta todo el alumnado.
- 7.3.8. Los deberes se adaptan y diversifican de acuerdo con las necesidades y capacidades de cada alumno/a.

7.4. La evaluación estimula y valora los logros alcanzados por todo el alumnado

- 7.4.1. Los controles o exámenes son la herramienta básica para la evaluación.
- 7.4.2. Los criterios de evaluación son transparentes y se dan a conocer a todo el alumnado.
- 7.4.3. Se plantean criterios de evaluación flexibles donde tienen cabida las posibilidades de cada alumno/a.
- 7.4.4. El profesorado utiliza la evaluación para determinar las ayudas que necesita todo el alumnado.
- 7.4.5. Los criterios de evaluación son coherentes con la adaptación que ha recibido el alumnado con n.e.e.
- 7.4.6. El profesorado establece mecanismos y canales para que el alumnado pueda detectar las dificultades y errores que comete y pueda solucionarlos.
- 7.4.7. El profesorado obtiene informaciones variadas y completas sobre el aprendizaje de los/as alumnos/as.
- 7.4.8. El profesorado realiza un seguimiento y valoración sistemáticos, con criterios explícitos, del desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.
- 7.4.9. El profesorado programa actividades de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje.

7.5. La adaptación curricular es una herramienta de adaptación de la programación del aula a las necesidades especiales del alumnado

- 7.5.1. La adaptación curricular individualizada es una medida útil y no sólo un requisito demandado por la Administración.
- 7.5.2. Hay coherencia entre la adaptación curricular individualizada y las actividades que trabaja el alumnado en el aula.
- 7.5.3. El progreso en el aprendizaje de los/as alumnos/as con n.e.e. queda reflejado en la adaptación curricular individualizada.
- 7.5.4. El seguimiento y la evaluación de la adaptación curricular individualizada se realiza periódicamente (al menos una vez cada trimestre).
- 7.5.5. La elaboración, implementación y evaluación de la adaptación curricular individualizada se realiza de manera conjunta y compartida entre el profesorado tutor y el profesorado de apoyo.
- 7.5.6. La adaptación curricular individualizada facilita la coordinación y el trabajo conjunto del profesorado tutor y del de apoyo.

Dimensiones

Correspondencia Instrumento

7. Metodología didáctica del aula:

- Nivel y forma de participación del alumnado.
- Globalización de los aprendizajes.
- Éxito en los aprendizajes.

7.5.7. El profesorado valora positivamente la adaptación curricular individualizada como una herramienta para la enseñanza del alumnado con n.e.e.

8. Experiencias e iniciativas de innovación didáctica. Cambios introducidos en la dinámica docente con la incorporación en el grupo-clase de alumnos/as con n.e.e.

2.1.7. El Proyecto curricular y la Programación de aula desarrollan un currículum suficientemente flexible para que puedan acceder todos los/as alumnos/as del centro.

3.1.9. Las iniciativas de innovación y mejora son bien acogidas y forman parte de la dinámica del centro.

3.1.10. Los cambios son percibidos como una necesidad para la mejora, compartidos y gestionados por los mismos docentes.

4.1.9. El equipo directivo introduce los cambios en las estructuras organizativas y curriculares que se precisan para mejorar la atención a la diversidad.

4.1.13. El equipo directivo apoya claramente las actuaciones propuestas por los profesionales del centro que implican una mejora en la atención a la diversidad.

4.1.16. El equipo directivo anima al profesorado a manifestar propuestas y alternativas de acción.

4.1.17. El equipo directivo acepta y valora la crítica como origen de mejora.

4.1.18. El equipo directivo asume las propuestas realizadas en el transcurso del claustro.

4.1.19. El equipo directivo y el profesorado están satisfechos con el funcionamiento del claustro.

8. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO

8.1. El alumnado con necesidades educativas especiales participa de las actividades complementarias

8.1.1. Las actividades planificadas por el centro (fiestas, salidas...) posibilitan la participación de todo el alumnado.

8.1.2. El hecho de tener n.e.e. no representa un obstáculo para participar en las actividades complementarias que organiza el centro.

8.1.3. El centro prevé la organización de los apoyos necesarios para que el alumnado con n.e.e. pueda participar en las actividades complementarias y disfrutar de ellas.

8.1.4. Los profesionales que imparten las actividades extraescolares tienen en cuenta las n.e.e. del alumnado.

8.1.5. Todas las actividades extraescolares que se realizan en el centro permiten la participación activa del alumnado con n.e.e.

9. Participación y satisfacción en las actividades del centro.



8.1.6. En las actividades extraescolares se aplican criterios de selección del alumnado que favorecen y tienen en cuenta la participación del alumnado con n.e.e.

10. RELACIÓN CON LOS IGUALES

10.1. Las dinámicas creadas en el centro y en el aula favorecen la interrelación entre el alumnado con y sin discapacidad

- 10.1.1. El profesorado facilita que los/as alumnos/as entiendan que las metas son personalizadas y que, por tanto, pueden ser diferentes entre el alumnado de la misma clase.
- 10.1.2. Se trabajan estrategias específicas para promover y estimular la integración social entre los/as alumnos/as, con y sin discapacidad, en el aula y en el patio.
- 10.1.3. La aceptación de las diferencias personales entre el alumnado se trabaja de manera explícita en el trabajo del aula.
- 10.1.4. Se utilizan los recursos externos que intervienen en el centro (ONCE, ASPAS...) para dar a conocer la discapacidad de los/as alumnos/as al resto de compañeros/as.
- 10.1.5. La interrelación entre el alumnado, con y sin discapacidad, que se trabaja en clase se traslada a los recreos y a las actividades extraescolares.
- 10.1.6. La interrelación entre alumnado, con y sin discapacidad, que se trabaja en clase se traslada fuera del centro (fiestas de aniversario, visitas a casa de los compañeros/as...).

10.2. Los iguales son una herramienta de apoyo dentro y fuera para todo el alumnado

- 10.2.1. Existen oportunidades para que los/as alumnos/as sin discapacidad den apoyo a los compañeros/as con discapacidad.
- 10.2.2. Existen oportunidades para que los/as alumnos/as con discapacidad den apoyo a los/as alumnos/as sin discapacidad.
- 10.2.3. Tanto en el trabajo de aula como en las actividades que se realizan fuera del aula se trabaja con los/as alumnos/as la tolerancia y el respeto a las diferencias.
- 10.2.4. Tanto en el trabajo de aula como en las actividades que se realizan fuera del aula se potencian los lazos afectivos entre todo el alumnado.

11.3. La comunidad utiliza el centro como espacio educativo

- 11.3.1. Las instalaciones del centro se utilizan fuera del horario escolar para realizar actividades formativas.
- 11.3.2. La comunidad conoce y valora positivamente que el centro escolarice alumnos/as con n.e.e.

9. Participación y satisfacción en las actividades del centro.

10. Adaptaciones curriculares.

7. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA**7.1. La programación de aula tiene en cuenta la diversidad del alumnado como un elemento positivo**

- 7.1.1. El profesorado se guía básicamente por el libro de texto a la hora de concretar la secuencia y los contenidos del curso escolar.
- 7.1.2. El profesorado programa considerando la realidad diversa y heterogénea del alumnado del aula.
- 7.1.3. El profesorado programa actividades para identificar los conocimientos previos del alumnado.
- 7.1.4. El profesorado explicita y trabaja la relación y la síntesis de los nuevos contenidos con los que se han trabajado previamente en otros temas o unidades didácticas.
- 7.1.5. La programación recoge objetivos de diferentes ámbitos (intelectuales, afectivos, de relación, interpersonales...).
- 7.1.6. La programación incluye de forma equilibrada los diferentes tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- 7.1.7. El profesorado cuando programa tiene en cuenta diferentes estrategias metodológicas para atender la diversidad del alumnado en el aula.
- 7.1.8. El profesorado programa el uso del espacio y del tiempo para facilitar la atención a la diversidad.
- 7.1.9. La organización y la estructuración de cada grupo-clase permiten la atención a la diversidad.
- 7.1.10. La programación incluye actividades de refuerzo y de ampliación que pueden ser utilizadas en momentos y contextos diversos.
- 7.1.11. El profesorado de apoyo participa en la programación de aula y en su oportuna revisión.

7.2. El profesorado potencia la ayuda entre iguales para favorecer el aprendizaje

- 7.2.1. El profesorado crea un clima de aula que se fundamenta en la aceptación, la seguridad y la confianza mutuas entre el alumnado.
- 7.2.2. El profesorado agrupa los/as alumnos/as con capacidades heterogeneas para que se ayuden mutuamente.
- 7.2.3. El profesorado plantea únicamente actividades de trabajo individual.
- 7.2.4. El profesorado fomenta que los/as alumnos/as hablen y se ayuden entre ellos para resolver las actividades.
- 7.2.5. El profesorado promueve que el alumnado con n.e.e. solicite ayuda.

7.3. Las actividades de aprendizaje se diseñan para ser accesibles a todo el alumnado

- 7.3.1. El profesorado diversifica las formas de organización y los usos del espacio y del tiempo en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- 7.3.2. El profesorado diversifica los lenguajes utilizados (visuales, orales...) en la presentación de información al alumnado.
- 7.3.3. El profesorado diseña secuencias de actividades que implican modificaciones progresivas –de mayor a menor– según el grado de ayuda que recibe el alumnado.



- 7.3.4. El profesorado plantea tareas que pueden tener diferentes modalidades (de forma escrita, oral, gráfica...) de resolución.
- 7.3.5. El profesorado plantea actividades con diferentes niveles de dificultad.
- 7.3.6. El profesorado utiliza recursos variados para que todo el alumnado pueda tener éxito en su aprendizaje.
- 7.3.7. El profesorado varía su programación en función de las dificultades y los ritmos de aprendizaje que presenta todo el alumnado.
- 7.3.8. Los deberes se adaptan y diversifican de acuerdo con las necesidades y capacidades de cada alumno/a.

7.4. La evaluación estimula y valora los logros alcanzados por todo el alumnado

- 7.4.1. Los controles o exámenes son la herramienta básica para la evaluación.
- 7.4.2. Los criterios de evaluación son transparentes y se dan a conocer a todo el alumnado.
- 7.4.3. Se plantean criterios de evaluación flexibles donde tienen cabida las posibilidades de cada alumno/a.
- 7.4.4. El profesorado utiliza la evaluación para determinar las ayudas que necesita todo el alumnado.
- 7.4.5. Los criterios de evaluación son coherentes con la adaptación que ha recibido el alumnado con n.e.e.
- 7.4.6. El profesorado establece mecanismos y canales para que el alumnado pueda detectar las dificultades y errores que comete y pueda solucionarlos.
- 7.4.7. El profesorado obtiene informaciones variadas y completas sobre el aprendizaje de los/as alumnos/as.
- 7.4.8. El profesorado realiza un seguimiento y valoración sistemáticos, con criterios explícitos, del desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.
- 7.4.9. El profesorado programa actividades de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje.

7.5. La adaptación curricular es una herramienta de adaptación de la programación del aula a las necesidades especiales del alumnado

- 7.5.1. La adaptación curricular individualizada es una medida útil y no sólo un requisito demandado por la Administración.
- 7.5.2. Hay coherencia entre la adaptación curricular individualizada y las actividades que trabaja el alumnado en el aula.
- 7.5.3. El progreso en el aprendizaje de los/as alumnos/as con n.e.e. queda reflejado en la adaptación curricular individualizada.
- 7.5.4. El seguimiento y la evaluación de la adaptación curricular individualizada se realiza periódicamente (al menos una vez cada trimestre).
- 7.5.5. La elaboración, implementación y evaluación de la adaptación curricular individualizada se realiza de manera conjunta y compartida entre el profesorado tutor y el profesorado de apoyo.
- 7.5.6. La adaptación curricular individualizada facilita la coordinación y el trabajo conjunto del profesorado tutor y del de apoyo.

10. Adaptaciones curriculares.

10. Adaptaciones curriculares.

7.5.7. El profesorado valora positivamente la adaptación curricular individualizada como una herramienta para la enseñanza del alumnado con n.e.e.

9. RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

9.1. Las familias se sienten acogidas y valoradas por el centro

- 9.1.1. Cuando una familia con un hijo con n.e.e. llega al centro por primera vez recibe toda la información necesaria.
- 9.1.2. El centro dispone de un canal de comunicación claro y accesible (buzón, hoja de sugerencias, página web, agenda escolar...) para recibir las demandas de las familias.
- 9.1.3. El profesorado mantiene una actitud positiva hacia la información que aportan las familias del alumnado con n.e.e.
- 9.1.4. El profesorado y el equipo de apoyo valoran el esfuerzo educativo, por pequeño que sea, de las familias con hijos e hijas con n.e.e.
- 9.1.5. La mayoría de familias del centro reconocen que la presencia de alumnos/as con n.e.e. es un beneficio para todo el alumnado.

9.2. Las familias están satisfechas de la atención educativa que reciben sus hijos

- 9.2.1. Las familias del alumnado con n.e.e. participan de forma mayoritaria cuando el centro convoca reuniones y otros tipos de actividades (conferencias, charlas...).
- 9.2.2. Las familias del alumnado con n.e.e. solicitan con una cierta periodicidad de reuniones con los tutores/as u otros profesionales del centro.
- 9.2.3. Las familias del alumnado con n.e.e. valoran positivamente el trabajo que se realiza en el centro con sus hijos.
- 9.2.4. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información en relación al modelo de apoyo que reciben sus hijos.
- 9.2.5. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información en relación a las adaptaciones curriculares individualizadas que se llevan a cabo.
- 9.2.6. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información en relación a los criterios de promoción.
- 9.2.7. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información en relación con el aprendizaje (progreso, relaciones con los compañeros/as, dificultades, ayudas...) de sus hijos/as.

2.2. El centro tiene en cuenta la colaboración entre docentes y familias

- 2.2.1. Las familias conocen la filosofía y los planteamientos del centro respecto a la inclusión y a la atención a la diversidad.

11. Rol de la familia.

- Implicación de los padres.
- Rol de los hermanos.
- Implicación de la escuela con las familias.
- Relación con el centro.

Dimensiones	Correspondencia Instrumento
11. Rol de la familia.	<p>2.2.2. Familias y docentes tienen objetivos comunes y consensúan su actuación en la atención al alumnado con n.e.e.</p> <p>2.2.3. Existen canales de comunicación eficaces entre los docentes y las familias.</p> <p>2.2.4. El horario de atención a las familias es bastante flexible y se ajusta a las posibilidades que tienen de asistir al centro.</p> <p>2.2.5. El centro tiene en cuenta las opiniones y los conocimientos expresados por las familias del alumnado con n.e.e.</p> <p>2.2.6. En las reuniones de madres y padres se tienen en cuenta el planteamiento y la información sobre la atención a la diversidad que se aplica en el centro.</p> <p>2.2.7. Los docentes proporcionan pautas a las familias para que puedan dar apoyo al aprendizaje de sus hijos/as con n.e.e.</p> <p>2.2.8. Los informes de evaluación que valoran el progreso del alumnado son bastante concretos y detallados, y se redactan en positivo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Implicación de los padres. • Rol de los hermanos. • Implicación de la escuela con las familias. • Relación con el centro. 	

10. RELACIÓN CON LOS IGUALES

10.1. Las dinámicas creadas en el centro y en el aula favorecen la interrelación entre el alumnado con y sin discapacidad

- 10.1.1. El profesorado facilita que los/as alumnos/as entiendan que las metas son personalizadas y que, por tanto, pueden ser diferentes entre el alumnado de la misma aula.
- 10.1.2. Se trabajan estrategias específicas para promover y estimular la integración social entre los/as alumnos/as con y sin discapacidad en el aula y en el patio.
- 10.1.3. La aceptación de las diferencias personales entre el alumnado se trabaja de manera explícita en el trabajo del aula.
- 10.1.4. Se utilizan los recursos externos que intervienen en el centro (ONCE, ASPAS...) para dar a conocer la discapacidad de los/as alumnos/as al resto de compañeros/as.
- 10.1.5. La interrelación entre el alumnado con y sin discapacidad que se trabaja en el aula se traslada a los recreos y a las actividades extraescolares.
- 10.1.6. La interrelación entre alumnado con y sin discapacidad que se trabaja en el aula se traslada fuera del centro (fiestas de aniversario, visitas a casa de los compañeros/as...).

10.2. Los iguales son una herramienta de apoyo dentro y fuera para todo el alumnado

- 10.2.1. Existen oportunidades para que los/as alumnos/as sin discapacidad den apoyo a los compañeros/as con discapacidad.

12. Rol de los compañeros/as.



Dimensiones

Correspondencia Instrumento

12. Rol de los compañeros/as.

- 10.2.2. Existen oportunidades para que los/as alumnos/as con discapacidad den apoyo a los/as alumnos/as sin discapacidad.
- 10.2.3. Tanto en el trabajo de aula como en las actividades que se realizan fuera del aula, se trabaja con los/as alumnos/as la tolerancia y el respecto a las diferencias.
- 10.2.4. Tanto en el trabajo de aula como en las actividades que se realizan fuera del aula se potencian los lazos afectivos entre todo el alumnado.

13. Satisfacción personal y subjetiva del alumnado con y sin discapacidad y/o n.e.e.

12. SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- 12.1.1. El/la alumno/a con n.e.e. se siente miembro partícipe del centro y del aula.
- 12.1.2. Se trabaja la autoestima con los/as alumnos/as con n.e.e. para que se sientan bien con sus realizaciones.
- 12.1.3. Se da apoyo a los/as alumnos/as con discapacidad para que puedan participar de las visitas y/o viajes que organiza el centro.
- 12.1.4. El alumnado con n.e.e. se siente respetado y valorado.

14. Apoyos fuera de la escuela.

11.2. El centro conoce y utiliza los recursos de la comunidad

- 11.2.2. El centro se coordina con los servicios y recursos externos (ONCE, ASPAS...) que atienden a algunos/as alumnos/as.
- 11.2.3. El centro trabaja de forma conjunta con los recursos de la barriada (biblioteca, servicios sociales, servicios de salud...).
- 11.2.1. El centro trabaja de forma conjunta con otros centros escolares de la zona.
- 11.2.4. El profesorado del centro conoce la mayoría de recursos con que cuenta la comunidad para poder dar apoyo a los/as alumnos/as con n.e.e.
- 11.2.5. El centro cuenta con la participación de miembros de la comunidad como un recurso de apoyo a las aulas.
- 11.2.6. El centro mantiene relaciones y/o convenios con las instituciones públicas y/o privadas de la comunidad.



7 La aplicación del instrumento IAQV

- 7.1. La selección de los centros
- 7.2. Los informantes clave y su formación
- 7.3. Etapas y condiciones en la aplicación del instrumento en cada centro
- 7.4. El análisis del proceso en cada centro y la recogida de datos
- 7.5. Los resultados por centros

En este capítulo se incluyen los aspectos relativos a los Objetivos 5 y 6 del estudio correspondientes, en grandes líneas, al proceso de valoración y aplicación del IAQV que llevaron a cabo distintos centros de las Islas Baleares. De acuerdo con el proyecto inicial, una vez elaborado el instrumento, se decidió analizar y recoger de qué modo podía servir a los profesionales que están trabajando en las escuelas y en los institutos. Para ello, se definieron las siguientes tareas en cada uno de los objetivos:

Objetivo 5: Aplicar el instrumento diseñado en los centros escolares y valorar los resultados.

- Diseño de la muestra estratificada de centros escolares por islas y etapas educativas en los que se aplicará el instrumento elaborado.
- Identificación de informantes clave en cada uno de los centros escolares seleccionados.
- Formación de los informantes clave respecto a las características del instrumento de estándares e indicadores.
- Aplicación del instrumento en cada uno de los centros seleccionados.
- Seguimiento periódico y valoración del proceso con los informantes clave.
- Análisis de la información obtenida a lo largo del proceso de aplicación del instrumento.

Objetivo 6: Plantear propuestas de acción para incidir en la calidad de vida del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad y que orienten hacia una atención educativa de calidad para todos.



- Elaboración de conclusiones e informe final con la valoración del instrumento de estándares e indicadores.
- Diseño de un documento de propuestas de acción encaminadas a la mejora de la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad en los centros escolares.

7.1. La selección de los centros

De acuerdo con el diseño de la investigación, se optó por confeccionar una muestra estructural, lo que implicaba la selección de diferentes perfiles y tipología de centros escolares, de modo que se reflejara la estructura de la población general objeto de estudio existente en nuestra comunidad autónoma. Siguiendo este patrón, se convocaron a profesionales de unos 20 centros, los cuales asistieron a una reunión informativa que tuvo lugar en la UIB el día 15 de octubre de 2007. En esta reunión, se expuso de forma detallada cuál era el plan de trabajo, invitando a los diversos centros a participar en la investigación en los términos que detallamos en el apartado siguiente.

Después de un proceso de negociación en cada centro, al final, se contó con la participación de 10 centros para la etapa de Primaria y 5 para la etapa de Secundaria, de acuerdo con la siguiente distribución:

Mallorca	Primaria	Secundaria
	CEIP M ^a Antònia Salvà	IES Sóller
	CEIP Joan Miró	IES Felanitx
Públicos	CEIP Camilo José Cela	IES Antoni Maura
	CEIP Eugeni López	IES Josep M ^a Llompart
	CEIP Badies	
	CEIP Son Verí	

Concertados	Aula Balear	
	Liceu Balear	
Menorca	CEIP Verge del Carme	IES Pasqual Calbó
Eivissa	CEIP l'Urgell	

CUADRO N°4: TITULARIDAD DE LOS CENTROS QUE PARTICIPARON EN LA INVESTIGACIÓN

Por su parte en cada centro, el número de profesionales que accedieron a participar en el estudio fue variable, tal como se refleja en el cuadro siguiente:

Educación Primaria		Participantes
CEIP M ^a Antònia Salvà	P Apoyo	11
CEIP Joan Miró	Director	8
CEIP Camilo José Cela	Orientadora	23
CEIP Eugeni López	P Apoyo	7
CEIP Badies	Directora	19
CEIP Son Verí	P Apoyo	16
Aula Balear	Directora	18
Liceu Balear	Director	6
CEIP Verge del Carme	Orientador	5
CEIP l'Urgell	Directora	6
	TOTAL	119
Educación Secundaria		
IES Sóller	Orientadora	7
IES Felanitx	P Apoyo	12
IES Antoni Maura	P Apoyo	26



IES Josep M ^a Llompart	Orientador	13
IES Pasqual Calbó	Orientador	8
TOTAL		66

CUADRO Nº 5: NÚMERO DE PROFESIONALES QUE ACCEDIERON A PARTICIPAR EN EL ESTUDIO

Esto supuso poder contar con una muestra formada por 185 profesionales, 119 trabajando en Primaria y 66 en Secundaria.

7.2. Los informantes clave y su formación

Como ya hemos explicado anteriormente, teniendo en cuenta su trayectoria profesional y formativa se propuso a un conjunto de profesionales la posibilidad de participar en esta fase de la investigación. Para ello, se celebró una reunión inicial, de carácter informativo, a la que acudieron una veintena de profesores/as con diversidad de cargos y titulaciones. En esta reunión se expuso con todo detalle, las diferentes modalidades de participación en el proyecto, las tareas que debían desarrollarse en cada modalidad, los compromisos que deberían asumirse, los beneficios que podían obtenerse, así como el calendario previsto.

El plan consistía en que cada informante contara con un plazo de 15 días para poder trasladar esta petición a su lugar de trabajo, valorar de qué modo debía plantearse en cada centro y, finalmente, decidir cuál iba a ser la implicación de cada centro en el estudio. Este trabajo inicial consistía en:

- Familiarizarse con el instrumento: lectura, dudas, sugerencias...
- Presentar el instrumento al equipo directivo y al profesorado del centro.
- Decidir de qué modo iba a aplicarse el instrumento en cada centro y cómo iba a organizarse el trabajo (por ciclos, por departamentos...).

Transcurrido este plazo, se volvieron a celebrar dos nuevas reuniones³, en este caso diferenciadas en función de cada etapa educativa, para intercambiar y recoger las dudas y las sugerencias que habían surgido en cada centro. Se aprovechó también esta sesión para exponer y pactar cuál iba a ser la misión de los “informantes clave”. El compromiso se formuló con los siguientes términos:

- El informante junto con el profesorado implicado deberán valorar los indicadores recogidos en el instrumento, así como detallar las evidencias que ratifiquen el cumplimiento (total o parcial) de los indicadores seleccionados.
- El informante clave se compromete además a llevar a cabo las tareas de dinamizar la aplicación del instrumento en el centro, realizar el seguimiento de su aplicación y comunicar al miembro del equipo de la UIB asignado cualquier incidencia o duda que pueda surgir.
- A su vez, el informante clave debe participar en reuniones periódicas (bimensuales) con algún miembro del equipo de la UIB con la finalidad de valorar el proceso y hacer el correspondiente seguimiento de la aplicación del instrumento en el centro.
- Y finalmente, realizar un registro de las incidencias, dudas, anécdotas que vayan surgiendo entre el profesorado participante sobre la aplicación del instrumento en el centro.

Por otra parte, como se refleja en el cuadro siguiente, el grupo de informantes clave tuvo un perfil variable:

Educación Primaria	
CEIP M ^a Antònia Salvà	P Apoyo
CEIP Joan Miró	Director
CEIP Camilo José Cela	Orientadora
CEIP Eugeni López	P Apoyo

³ Que se celebraron los días 15 y 22 del mes de noviembre de 2007.

CEIP Badies	Directora
CEIP Son Verí	P Apoyo
Aula Balear	Directora
Liceu Balear	Director
CEIP Verge del Carme	Orientador
CEIP l'Urgell	Directora
Educación Secundaria	
IES Sóller	Orientadora
IES Felanitx	P Apoyo
IES Antoni Maura	P Apoyo
IES Josep M ^a Llompart	Orientador
IES Pasqual Calbó	Orientador

CUADRO N^o 6 PERFIL PROFESIONAL INFORMANTES CLAVE

Así en esta fase se ha contado con la participación de 5 directores, 5 orientadores y 5 profesores de apoyo. Como compensación, los informantes clave o, en su caso, todo el grupo de participantes de cada centro, iba a contar con la retribución económica de 1000 €, un certificado de participación, así como el asesoramiento en cualquier momento de un miembro del equipo de investigación.

7.3. Etapas y condiciones en la aplicación del instrumento en cada centro

Puesto que nuestra intención era recoger distintas maneras de utilizar el instrumento, en lugar de plantear un sólo procedimiento, se ofreció a cada centro la posibilidad de organizarse del modo que considerara más oportuno y satisfactorio. Cada grupo podía

contar con un número variable de participantes, pertenecientes o no al mismo ciclo o departamento, y podía llevar a término cuantas reuniones considerara necesarias. El único punto inamovible era que el trabajo se iniciaba en noviembre de 2007 y debía finalizarse en abril de 2008.

Además, cada grupo de investigación podía seleccionar la modalidad de participación que más se ajustara a las posibilidades y necesidades de cada centro. En concreto, se plantearon tres posibilidades de aplicación:

1. Valorar una parte o la totalidad de los ítems del cuestionario.
2. Analizar la realidad del centro a partir de una parte o la totalidad de los ítems del cuestionario.
3. Elaborar un plan de mejora una vez analizada la realidad del centro a partir de una parte o la totalidad de los ítems del cuestionario.

Cada centro tenía libertad y autonomía para decidir la cantidad de estándares que se iban a valorar, el orden seguido, el número de participantes, la metodología... El centro, a través de su informante clave, se comprometía a entregar el trabajo en el plazo marcado y a llevar un seguimiento mediante la elaboración de una acta de cada reunión.

Como se recoge en la tabla siguiente, los centros aplicaron el instrumento de modo muy diverso, optando por las siguientes modalidades de participación:

Etapas de Primaria	
Centro	Modalidad de participación
CEIP M ^a Antònia Salvà	2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora
CEIP Joan Miró	2. Análisis centro
CEIP Camilo José Cela	2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora

CEIP Badies	1. Valoración instrumento 2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora
CEIP Eugeni López	1. Valoración instrumento 2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora
CEIP Son Verí	2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora
CEIP Verge del Carme	1. Valoración instrumento 2. Análisis centro
CEIP l'Urgell	1. Valoración instrumento
Aula Balear	2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora
Liceu Balear	1. Valoración instrumento 2. Análisis centro 3. Propuestas de mejora

CUADRO N° 7: MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS DE PRIMARIA

Etapa de secundaria

Centro	Modalidad de participación
IES Sóller	1. Valoración instrumento
IES Felanitx	1. Valoración instrumento
IES Antoni Maura	1. Valoración instrumento 2. Análisis centro
IES Joseph M ^a Llompart	2. Análisis centro
IES Pasqual Calbó	1. Valoración instrumento 2. Análisis centro

CUADRO N° 8: MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

Modalidad de participación	Centros	Nº
1. Valoración instrumento	CEIP Badies CEIP Eugeni López CEIP Verge del Carme CEIP l'Urgell Liceu Balear IES Sóller IES Felanitx IES Antoni Maura IES Pasqual Calbó	9
2. Análisis centro	CEIP M ^a Antònia Salvà CEIP Joan Miró CEIP Camilo José Cela CEIP Badies CEIP Eugeni López CEIP Son Verí CEIP Verge del Carme Aula Balear Liceu Balear IES Antoni Maura IES Joseph M ^a Llompart IES Pasqual Calbó	12
3. Propuestas de mejora	CEIP M ^a Antònia Salvà CEIP Camilo José Cela CEIP Badies CEIP Eugeni López CEIP Son Verí Aula Balear Liceu Balear	7

CUADRO N° 9: DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS EN FUNCIÓN DE CADA MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN

A su vez, también fue muy diverso el proceso seguido en cada centro, aunque como puede observarse en 10 de los centros se trabajó con todo el instrumento y, solo en 5, se optó por trabajar una parte del mismo.

Centro	Reuniones	Ítems trabajados	Descripción ítems
CEIP M ^a Antònia Salvà	7	12	
CEIP Joan Miró	12	12	
CEIP Camilo José Cela	8	12	
CEIP Eugeni López	10	12	
CEIP Badies	15	8	1,2,3,5,6,7,8,9
CEIP Son Verí	10	12	
Aula Balear	7	2	5,7
Liceu Balear	12	12	
CEIP Verge del Carme	11	9	1,2,3,5,6,8,9,10,11
CEIP l'Urgell	7	12	
IES Sóller	6	2	1,3
IES Felanitx	10	12	
IES Antoni Maura	6	12	
IES Josep M ^a Llompart	12	7	1,2,3,4,5,6,7
IES Pasqual Calbó	12	12	

CUADRO N° 10: TRABAJO POR ÍTEMS Y REUNIONES DE CADA CENTRO

Finalmente, cabe mencionar la gran implicación que manifestaron los centros participantes, ya que la media de reuniones mantenidas se sitúa en torno a 9 y los extremos están en 6 reuniones como mínimo y 15 como máximo.

7.4. El análisis del proceso seguido en cada centro y la recogida de datos

El análisis de los datos recogidos se hizo desde un doble nivel. Por una parte, se cuantificaron las aportaciones que habían hecho los centros sobre la valoración de los diferentes estándares del instrumento. Para ello se utilizó el programa EXCEL, mediante el cual pudimos recoger para cada ítem:

- Modificaciones que deberían introducirse.
- Sugerencias, comentarios y observaciones al ítem.
- Propuestas de nueva redacción.
- Ítem abierto para recoger cualquier aspecto no cubierto en los apartados anteriores.

Por otra parte, para describir el proceso que se llevó a cabo en cada centro, se utilizó la ficha de análisis que figura en el Anexo n° 11.3, donde junto a los datos que hemos detallado en los puntos anteriores, se recogió la organización y metodología usada en cada centro, así como comentarios y valoraciones globales al instrumento, y nuevas aplicaciones o usos.

En cuanto a la metodología y la organización que mayoritariamente han utilizado los centros, ha consistido en una lectura individual previa a la reunión, seguida de una lectura en voz alta ante el grupo y la consiguiente discusión durante el desarrollo de la reunión.

Esta metodología ha sido llevada a cabo por:

- CEIP Camilo José Cela
- Aula Balear
- CEIP M^a Antònia Salvà
- CEIP Pintor Joan Miró
- CEIP l'Urgell
- CP Mare del Deu del Carme
- CEIP Eugenio López



- Es Liceu
- IES Sóller
- IES Pasqual Calbó

A este formato, el CEIP l'Urgell añade además dos nuevas tareas: de una parte, todo el profesorado del centro (29 profesores y profesoras) ha leído el instrumento y ha hecho aportaciones por escrito; de otra, el apartado 9 ha sido valorado por algunas familias.

Otra modalidad, la llevó a cabo el CP Son Verí o Badies, la cual ha consistido en que el equipo directivo y el equipo de apoyo realizan por separado y de forma previa a la reunión una valoración del estándar que le corresponde en su instrumento, justificando que esta modalidad va a permitir expresar las opiniones con mayor libertad.

El IES Antoni Maura describe también un formato diferente consistente en:

1. Los informantes clave seleccionaron y priorizaron los ítems.
2. Cada departamento procedió a realizar una valoración cuantitativa de los ítems.
3. Se calculó una media de las valoraciones llevadas a cabo.

IES Josep M^a Llompart y el IES Felanitx sigue la misma metodología pero distribuye el trabajo en subcomisiones para analizar determinados indicadores y posteriormente se intenta consensuar una propuesta con todo el grupo.

Merece una mención especial el CP Badies, puesto que, sin duda, fue uno de los centros que realizó un proceso más complejo y rico, dividiendo el cuestionario en tres partes:

A. Bloques que tratan cuestiones de organización escolar, con evidencias bastante objetivas y fáciles de reconocer pero que a la vez implican un conocimiento a fondo del centro. Estos bloques fueron trabajados por el equipo de apoyo y el de dirección.

1. Entorno físico del centro.
8. Participación en las actividades del centro.
9. Relación con las familias.
11. Recursos.
12. Satisfacción del alumnado con necesidades educativas especiales.

B. Bloques que implican un conocimiento profundo del funcionamiento y documentos del centro. Se trabajaron dentro de la CCP, con el equipo de apoyo y el personal de dirección:

2. Principios y valores del centro (del 2.1.1. al 2.1.6.).
3. Formación del profesorado (3.1., 3.2., 3.3.).

C. Cuestiones que afectan a las actitudes de los maestros, a la práctica diaria, a su visión del alumno/a con dificultades, ítems que son debatidos por todos los maestros de primaria en reuniones de ciclo:

5. Organización y coordinación interna del centro.
7. Acción educativa en el aula.
10. Relación con los iguales.
2. Principios y valores del centro (del 2.1.6. al 2.1.18, 2.2., 2.3.).
3. Actitud del profesorado (3.4., 3.5.).
6. Profesorado de apoyo.
4. Órganos de gestión y dirección.

7.5. Resultados por centros

En este apartado se recogen las respuestas dadas por los centros que se implicaron en la investigación, desde las tres modalidades de participación: valoración del instrumento; análisis de la realidad del centro y propuestas de mejora.



Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

1.1. El espacio exterior es accesible para todo el alumnado

CP BADIES

Es un apartado en el que no nos hemos parado demasiado por tres motivos:

- En la escuela no tenemos ningún alumno/a con problemas motrices graves.
- El edificio es nuevo y teóricamente está adaptado. Esto no quiere decir que, en caso de necesidad, quizás las adaptaciones no serían las adecuadas, pero no tenemos evidencias para afirmarlo.
- Nuestra capacidad de decisión y modificación de las infraestructuras es muy limitada.

En las escuelas públicas éste es un tema que se nos escapa. El personal de dirección nos podemos esforzar para pedir al organismo competente (Ayuntamientos o Conselleria) el mantenimiento adecuado de las instalaciones pero no siempre recibimos la respuesta adecuada. En estos casos nos queda el recurso de pedir a la AMIPA que nos ayude económicamente a poner “algún parche”, pero hay que tener en cuenta que no pueden hacer inversiones importantes.

CP SON VERÍ

Existe una rampa en la entrada principal y otra para acceder a los baños exteriores. A la salida del patio, no.

CP EUGENIO LÓPEZ

A partir del análisis llevado a cabo con el instrumento IAQV, se propone revisar la Normativa Autonómica de Accesibilidad y exigir a las instituciones responsables la eliminación de las barreras arquitectónicas del centro educativo.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

En los últimos años se han hecho trabajos de acondicionamiento: dos rampas en las entradas y engrandecido de los portales exteriores. Sin embargo, quedan pendientes los escalones para acceder al patio, no hay ningún pasamanos y las escaleras de acceso al primer piso no tienen ninguna adaptación.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

El centro está adaptado en sus accesos. El transporte lo realiza la Cruz Roja y los medios de transporte ordinarios no están adaptados en ningún caso.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

El transporte público no es accesible; en caso de asistencia de un/a alumno/a con movilidad reducida, habría que contratar una compañía de autocares.

Se detecta la necesidad de introducir rampas en el interior del centro y pasamanos.

El edificio no es adecuado en caso de emergencia. Un/a alumno/a con movilidad reducida sólo podría salir por la puerta principal, no podría salir por la puerta del aparcamiento.

CP CAMILO JOSÉ CELA

El autobús del transporte escolar está adaptado, pero no los autobuses de las empresas contratadas para las excursiones y salidas escolares. Una niña gravemente afectada no puede participar en determinadas salidas.

Los autobuses de la EMT están adaptados, pero no determinada paradas. En el plan de evacuación se puede comprobar que hay problemas con los/as alumnos/as con movilidad reducida si están en el primer piso.

Propuestas de mejora:

Como consecuencia deciden revisar y modificar el plan de evacuación.

CP L'URGELL

En este sentido el transporte escolar de las Islas no es accesible, únicamente en determinados centros.

La normativa de accesibilidad no es conocida. Las entradas y salidas del centro disponen de rampas y pasamanos que facilitan el acceso a cualquier persona con problemas motrices.

ES LICEU

Se considera que el transporte escolar no es accesible y que el exterior del centro no dispone de rampas ni barandillas. Se reconoce una falta de compromiso divulgador de la normativa sobre accesibilidad en la barriada y una falta de actitud exigente hacia el Ayuntamiento respecto a este tema.



IES PASCUAL CALBÓ

El exterior del edificio cumple con todas las normativas y requisitos de eliminación de barreras arquitectónicas. Hay un ascensor en el edificio de talleres.

IES JOSEP M LLOMPART

Deben adaptarse todos los espacios a la normativa legal vigente de eliminación de barreras arquitectónicas.

IES ANTONI MAURA

El centro tiene adaptados los accesos y salidas de emergencia, pues es un centro donde hay integrados alumnos/as con discapacidad motórica y han sido eliminadas todas las barreras arquitectónicas para estas personas con movilidad reducida. No podemos decir lo mismo si se hace referencia a las personas con discapacidad visual, pues al no tener alumnos/as con estas características no se han eliminado las barreras referidas a ellos.

El espacio exterior es accesible para todo el alumnado.

Sobre la accesibilidad del espacio exterior, en primer lugar, los centros de titularidad pública reconocen que su capacidad de decisión y modificación de las infraestructuras es muy limitada: el equipo directivo suele esforzarse en pedir al organismo competente (Ayuntamientos o Conselleria) el mantenimiento adecuado de las instalaciones pero no siempre recibe la respuesta adecuada; por su parte, la AMIPA puede ayudar económicamente a poner “algún parche” pero no puede hacer inversiones importantes.

En segundo lugar, la respuesta de los centros varía en función de la antigüedad de las instalaciones. En los edificios antiguos, se han adaptado las entradas principales, pero, en tres de los centros consultados, queda pendiente la adaptación de los accesos al patio y al primer piso. Algunos centros reconocen también que ni los medios de transporte ordinarios ni los autobuses de las empresas contratadas para las excursiones y salidas escolares no están adaptados. En cualquier caso, cuando los edificios son antiguos, se han realizado sólo aquellas adaptaciones que necesitan los/as alumnos/as matriculados

hasta el momento en el centro, pero quedan pendientes adaptaciones que serían necesarias en caso de recibir otra tipología de alumnado.

Finalmente, dos de los centros a raíz de su participación en la investigación van a revisar su plan de evacuación.

En resumen, cuando los edificios tienen cierta antigüedad, quedan pendientes adaptaciones en el interior de los mismos y en los medios de transporte. Un buen indicador es la tipología del alumnado con discapacidad en el sentido que actúa de motor para la introducción de cambios. Otro indicador es el plan de evacuación.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

1.2. El espacio interior es accesible para todo el alumnado

CP BADIES

En la escuela tenemos una niña que usa lenguaje bimodal, pero sólo se contempla este aspecto en su aula y entre sus compañeros/as. No lo habíamos planteado a nivel de información general.

Tenemos un alumno con problemas importantes de visión que le permite leer un texto con formato normal, pero con mayor dificultad que el resto.

Propuestas de mejora a nivel de centro:

Aunque su nivel de déficit no permite que sea considerado un alumno con n.e.e., se propone que el centro tenga en cuenta la necesidad de ampliarle el formato de letra siempre que sea posible.

CP EUGENIO LÓPEZ

A partir del análisis llevado a cabo con el instrumento IAQV, se propone revisar la Normativa Autonómica de Accesibilidad y exigir a las instituciones responsables la eliminación de las barreras arquitectónicas del centro.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Hay un buen sistema de información interno sobre las necesidades y desperfectos en las instalaciones. Hay un calendario mensual de revisiones. Solamente hay un baño adaptado y las escaleras no tienen adaptaciones,

en consecuencia todas las instalaciones del primer piso no son accesibles. En las instalaciones de nueva construcción se ha tenido muy presente la aplicación de la normativa para que no aparezcan las barreras. Tenemos prevista una atención individualizada en situaciones de riesgo, salidas y actividades diversas por parte de los maestros especialistas en relación a los/as alumnos/as que presentan mayores dificultades.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

El centro está adaptado y ha eliminado casi todas las barreras arquitectónicas para los/as alumnos/as con movilidad reducida. Hay un ascensor, los paneles de información están a su disposición y los/as alumnos/as pueden circular autónomamente por el centro. Sin embargo, solamente hay un baño adaptado en una planta y los escalones no están adaptados a las personas con visión reducida.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

El centro se mantiene en buenas condiciones, de acuerdo con las características actuales de nuestros alumnos, aunque el edificio es muy viejo. Se ha reflexionado sobre la necesidad de introducir mejoras en caso de tener otro tipo de alumnado y se han detectado algunas deficiencias; en un patio, por ejemplo, no podrían utilizar uno de los baños que se encuentra allí. Tampoco podrían utilizar los bebederos ni otras zonas del patio.

En cuanto a las instalaciones, parece que la mayoría son accesibles, excepto el teatro, puesto que tiene una tarima como escenario con una escalera. Por otra parte algunos de los armarios y las mesas de los pasillos que se utilizan como rincones o talleres serían obstáculos en caso de tener alumnos/as con movilidad reducida.

En cuanto a las puertas, únicamente respetan la normativa las salidas al patio. Además, la tarima del salón de actos es muy alta y los/as alumnos/as de EI necesitan ayuda para subir y bajar las escaleras de la tarima del escenario. No hay baños adaptados para el alumnado con movilidad reducida. Si lo están para el alumnado de EI.

En cuanto a las escaleras, sería necesario cinta para remarcar los escalones, así como un ascensor para subir al primer piso. No todo el mobiliario del aula está adaptado al alumnado con n.e.e.

No existía la figura de un profesor/a responsable de la evacuación del alumnado con n.e.e.

Propuestas de mejora: Revisar el plan de evacuación ya que no contemplaba el cambio en el uso de las aulas que se ha producido precisamente este curso. Se ha reflexionado sobre la posibilidad de introducir la pizarra digital. Se toma la decisión de nombrar a un responsable para la evacuación del alumnado con n.e.e.

CP CAMILO JOSÉ CELA

La información no está disponible en braille, ya que no tenemos alumnos/as con discapacidad visual y no se ha planteado esta posibilidad. Aún queda alguna puerta que no cumple las medidas adecuadas. Las pizarras están demasiado altas, se estudiará la posibilidad de bajarlas.

ES LICEU

Se considera innecesario la presentación de la información en todos los formatos existentes. Sí se considera adecuado informar de los espacios con indicadores en lengua escrita y lenguaje iconográfico. Se valora la necesidad de señalar el recorrido para llegar a las salidas de emergencia. Se adopta como objetivo de ciclo la asignación de un responsable para ayudar al alumno/a con n.e.e. en caso de emergencia.

IES PASCUAL CALBÓ

La accesibilidad en el interior es correcta. No se ofrece toda la información en braille, pues es un centro preferente de personas con discapacidad motora y solamente hay un baño adaptado en la planta baja. Los simulacros de evacuación que se han realizado han mostrado que no hay problemas con los/as alumnos/as con n.e.e.

IES JOSEP M LLOMPART

Los profesionales de mantenimiento están disponibles y son suficientes. Los sistemas de comunicación son efectivos para la corrección de desperfectos con un mínimo tiempo de respuesta.



IES ANTONI MAURA

El centro prioriza las necesidades del alumnado con movilidad reducida y no contempla las necesidades de los/as alumnos/as con discapacidad visual. Sin embargo, todavía encontramos dificultades y barreras en la accesibilidad, principalmente en las aulas, donde la pizarra, el tablón de anuncios no se encuentran a la altura adecuada para que los/as alumnos/as con silla de ruedas tengan un libre acceso.

El espacio interior es accesible para todo el alumnado.

Con el espacio interior, pasa algo similar al apartado que precede. Las respuestas varían en función de la antigüedad del edificio, de modo que, en los edificios antiguos quedan pendientes tareas importantes: la accesibilidad de los baños, la señalización de las escaleras, el acceso a las aulas del primer piso, las tarimas del teatro, la posición de las pizarras o de los tabloneros de anuncios... Otra variable importante es la tipología de la discapacidad en el sentido en que, en el caso de discapacidad auditiva o visual, muchas de las adaptaciones se realizan sólo a nivel de aula pero no trascienden otros ámbitos del centro.

Las adaptaciones que se han introducido en los centros giran en torno a las discapacidades que presenta el alumnado con n.e.e. matriculado hasta ese momento.

Se presentan como evidencias e indicadores: la accesibilidad de los baños, la señalización de las escaleras, el acceso a las aulas del primer piso, las tarimas del teatro, la posición de las pizarras o de los tabloneros de anuncios...

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

2.1. El centro tiene entre sus principios y valores aquellos que permiten la inclusión de todo el alumnado

CP BADIES

Este apartado ha sido trabajado en la CCP. No queremos desvalorizar

la importancia de los documentos de centro pero conocerlos o tenerlos revisados no implica que sea suficiente para afirmar que el centro tiene presente la inclusión de todo el alumnado. Son las actitudes y los hechos concretos aquello que lo demuestra.

Somos conscientes de que nuestro centro educativo debe mejorar este aspecto, tanto la actualización de documentos como su comunicación y difusión entre el profesorado, pero todavía nos preocupa más encontrar las estrategias adecuadas para concretar estos principios y valores y que todo el mundo se pueda añadir.

Propuestas de mejora en el centro:

Revisar el PEC porque ya hace mucho tiempo que se redactó y se deben añadir puntos nuevos que surgen por los cambios que se han producido en el centro.

CP SON VERÍ

El proyecto curricular aún está escrito a máquina. No se revisa desde... Las programaciones a veces se escriben cuando ya se han llevado a cabo. Muchas veces se tiene la sensación de abandonar al grupo dedicando tanto esfuerzo al alumno/a con n.e.e.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

El PEC está siempre en revisión y se ofrece mucha información a los nuevos profesores. A lo largo del curso realizamos claustros monográficos destinados a explicar las funciones de los apoyos y las medidas de atención a la diversidad que se practican. Tenemos muy presente el bienestar emocional del alumnado y se trabaja en este sentido.

Básicamente en nuestro centro la atención a la diversidad es una manera de plantearnos la labor docente: queremos ofrecer respuestas lo más individualizadas posibles dentro de un marco común y con el aprovechamiento generalizado de todos los recursos disponibles.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

En este centro pretendemos caminar hacia la consecución de un modelo de escuela inclusiva, por ello en el centro todos los principios y valores se encaminan en esta dirección y están presentes en todos los documentos.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

El personal del centro recién incorporado no conoce el PEC. La mayoría conoce la ideología del centro pero no aspectos concretos.

Las principales medidas de actuación en relación a la atención a la diversidad están escritas y consensuadas, pero siempre hay actuaciones y aspectos que, por falta de tiempo, no quedan reflejados en los documentos. Se cuenta, desde seis años atrás, con un documento de atención a la diversidad y se opina que el PCC prevé estrategias organizativas para llevar a la práctica este tema. Por otra parte, aunque el PCC incluye todos los tipos de contenidos, se tiende a dar más peso a los conceptos que a los procedimientos y actitudes.

Sobre la programación de aula, todos los/as maestros/as coinciden en que es más viable atender a la diversidad cuando hay dos maestros/as por aula; con un maestro/a sólo se hace difícil porque son muchos alumnos/as. Sería muy importante escribir esta diversificación pero el tiempo nos supera (En mi opinión, se está manejando un concepto de programación plana, ya que se afirma que “cuando los tutores y los especialistas nos coordinamos, hacemos adaptaciones para los alumnos/as del programa de integración”). Si que se tiene claro que no todos los/as alumnos/as pueden llegar al mismo punto.

Tanto el profesorado como el equipo directivo tiene muy buena predisposición para atender a la diversidad del alumnado, pero se reconoce que es una tarea difícil, sobre todo, porque el alumnado no tiene el mismo concepto de justicia que el profesorado. Queda mucho por hacer en los momentos de patio y de comedor; aunque está muy controlado en las salidas no pasa lo mismo en las extraescolares porque no hay apoyos. La Consellería dice que no es responsabilidad suya puesto que se estas actividades se desarrollan fuera del horario escolar. Finalmente, se afirma que tanto la atención a la diversidad como al alumnado con n.e.e. se ven con gran ilusión.

Propuestas de mejora:

Dar a conocer el PEC a los recién llegados.

Elaborar un registro donde anotar todas las medidas concretas que se tomen con determinados alumnos, sobre todo, aquellos que no forman parte de ningún programa. (P.ej.: Participar en un pequeño grupo heterogéneo para disponer de mayor ayuda).

Que las programaciones de aula diversificadas se comiencen a elaborar en las reuniones que mantienen el equipo de apoyo y los tutores/as implicados.

CP CAMILO JOSÉ CELA

El PEC, el PCC y el Plan de acogida están disponibles en diversos puntos del edificio. Se hacen revisiones periódicas de estos documentos. Cuando llega profesorado nuevo se les facilitan estos documentos y el equipo directivo comenta lo más significativo.

Hace años que el centro desarrolla un programa de mediación y se trabaja para romper los problemas que puedan surgir en relación a las diferencias personales, culturales y sociales.

El profesorado recién llegado es atendido por el equipo directivo que le informa de las características del centro, el tipo de apoyo y las características más específicas del alumnado con n.e.e. También se les recuerda que tanto el equipo directivo como el equipo de apoyo están dispuestos a ayudarlos siempre que sea necesario.

La incorporación, a lo largo del curso, de alumnado recién llegado supone, muchas veces, reajustar apoyos, programaciones... y esto, a veces, supone estrés para algunos tutores/as.

ES LICEU

Se responde positivamente a todos los ítems de este apartado, excepto al que se refiere a la información y ayuda que se da al profesorado de nueva incorporación.

IES PASCUAL CALBÓ

El PEC no se revisa de forma periódica y el grado de participación es bajo. No se desarrolla un currículum suficientemente flexible para responder de manera adecuada a todas las necesidades de los alumnos/as. Aunque si se prevén formas de facilitar la atención a la diversidad a todo el profesorado.

IES JOSEP M LLOMPART

El PEC está a disposición de todos, tanto en la página Web como en la red interna. Se hace una reunión inicial anual a principio de curso para informar al nuevo profesorado.

IES ANTONI MAURA

El centro tiene como objetivos que los/as alumnos/as con n.e.e. puedan participar plenamente en todas las actividades dentro y fuera del centro. Estos principios presentes en el proyecto educativo están redactados sin concretar medidas de actuación. Ello ha provocado que en algunas ocasiones y actividades fuera del aula hayan aparecido problemas por razones de movilidad y desplazamiento de los/as alumnos/as.

Destacar que los/as alumnos/as con graves necesidades educativas no han sido nunca vistos como un reto, la propia organización interna de secundaria no permite un grado aceptable de integración para estos/as alumnos/as.

El centro tiene entre sus principios y valores aquellos que permiten la inclusión de todo el alumnado.

En este estándar se ha producido una gran variabilidad en las respuestas dadas. Mientras que un centro reconoce tener su PCC *escrito a máquina*, otros afirman que los documentos de centro se revisan constantemente. Muchos coinciden en afirmar que deben mejorarse los mecanismos para difundir y comunicar al profesorado de reciente incorporación los principios recogidos en los documentos (incluso, algunos centros enumeran las estrategias concretas que se utilizan para ello), aunque son conscientes que, más allá de las estrategias concretas, lo que determina la atención a la diversidad son las actitudes y las actuaciones concretas.

Varía también el modo de concebir y definir lo que se entiende por “atención a la diversidad”: En un centro se comenta que “Muchas veces se tiene la sensación de abandonar al grupo dedicando tanto esfuerzo al alumno/a con n.e.e.”; en otro, en cambio, se afirma: “Básicamente en nuestro centro la atención a la diversidad es una manera de plantearnos la labor docente: queremos ofrecer respuestas lo más individualizadas posibles dentro de un marco común y con el aprovechamiento generalizado de todos los recursos disponibles”.

Más que los documentos de centro, un indicador pueden ser las estrategias y los mecanismos que se utilizan para la difusión de los

mismos, especialmente, cuando se trata de darlos a conocer al profesorado de reciente incorporación. Ello puede ser un grave problema en los centros públicos donde se da gran variabilidad de profesorado de un año a otro. Por eso, es muy importante que la administración emprenda estrategias y mecanismos de discriminación positiva hacia los centros favoreciendo la estabilidad de las plantillas en aquellos centros donde existen equipos educativos con documentos claros y coherentes con la educación inclusiva.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

2.2. El centro contempla la colaboración entre docentes y familia

CP SON VERÍ

El proyecto curricular aún está escrito a máquina. No se revisa desde... Las programaciones a veces se escriben cuando ya se han llevado a cabo. Muchas veces se tiene la sensación de abandonar al grupo dedicando tanto esfuerzo al alumno/a con n.e.e.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Las familias no presentan un perfil homogéneo: los hay que participan mucho y conocen la vida diaria del centro y otras menos. Estamos de acuerdo que la escuela debe facilitar el conocimiento y la participación de las familias. Un sector de familias ha elegido esta escuela por su manera de trabajar y atender al alumnado, por las relaciones que el profesorado ha establecido con las familias.

El objetivo es cogestionar el centro con las familias mediante la incorporación de éstas en las comisiones de funcionamiento del centro.

Hay un horario establecido de atención a las familias, que puede cambiarse para adaptarse a sus posibilidades de visita. También hay un horario diario de atención por parte del equipo directivo.

Nos falta elaborar un documento de relación con las familias que permita un mayor intercambio y comunicación.



CP MARE DE DÉU DEL CARMÉ

Las relaciones entre docentes y familias son buenas y se cumplen todos los requisitos señalados en el documento, se ha respondido positivamente a todas las cuestiones de este indicador.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Junto con la supresión de las barreras actitudinales (2.1.9), dar a conocer a las familias el tema de la atención a la diversidad, es para este centro una de las tareas principales: tenemos la sensación que, excepto los padres de alumnos/as de integración, el resto de familias no se sienten aludidos. Las familias asocian diversidad con alumnado de integración. Por otra parte, algunas familias de niños/as con dificultades no pueden asumir que se le adapten las actividades a sus hijos/as (en el origen, está la concepción que en la escuela todo el mundo debe hacer lo mismo). Otro de los aspectos detectados es la dificultad que tiene el profesorado en el momento de comunicar las dificultades de aprendizaje de un/a alumno/a concreto.

Propuestas de mejora:

Se toma la decisión de organizar una conferencia sobre este tema.

CP CAMILO JOSÉ CELA

A la mayoría de familias no les interesan estos temas.

Como consecuencia de la discusión que genera este punto se plantea agregar un punto sobre este tema en la reunión con un grupo de padres y madres de cada clase, con la intención que conozcan la realidad del centro.

La agenda como herramienta de comunicación es un canal muy eficaz.

Está establecido un día de visitas de padres, pero se cambia a solicitud de los padres si no pueden asistir este día. Todo el profesorado es muy flexible en este aspecto.

ES LICEU

Se responde positivamente a todos los ítems de este apartado.

IES PASCUAL CALBÓ

Las familias no conocen los principios de actuación sobre atención a la diversidad, ni hay una colaboración estrecha entre profesores/as y familias. Sin embargo, sí hay canales de comunicación más o menos flexibles con las familias.

IES JOSEP M LLOMPART

Se informa a las familias de manera efectiva, tanto a través de la página Web como con reuniones de padres previas a la matrícula y a principio de curso. Se introduce un registro sistemático de estas reuniones.

IES ANTONI MAURA

Las familias desconocen los planteamientos del centro respecto a la inclusión y atención a la diversidad. Todo el profesorado tiene su horario de atención a las familias, una hora semanal, que puede ser flexible.

En cuanto a los informes de evaluación del alumnado, en estos momentos, están en proceso de revisión, pues no acaban de responder a las demandas generales.

El centro contempla la colaboración entre docentes y familia.

Todos los centros manifiestan que existen canales de comunicación con las familias y que el profesorado tiene una gran flexibilidad para reunirse con los padres. No ocurre lo mismo cuando hablamos de mecanismos de colaboración porque las familias no presentan un perfil homogéneo y porque frecuentemente las familias desconocen los planteamientos que pueda tener cada centro respecto a la inclusión y la atención a la diversidad. Así lo pone de manifiesto uno de los centros participantes:

“Tenemos la sensación que, excepto los padres de alumnos/as de integración, el resto de familias no se sienten aludidos. Las familias asocian diversidad con alumnado de integración. Por otra parte, algunas familias de niños con dificultades no pueden asumir que se le adapten las actividades a sus hijos/as (en el origen, está la concepción que en la escuela todo el mundo debe hacer lo mismo). Otro de los aspectos detectados es la dificultad que tiene el profesorado en el momento de comunicar las dificultades de aprendizaje de un alumno/a concreto.”

Se detecta un gran trabajo pendiente de concienciación de las familias sobre lo que significa la educación inclusiva. Quizá un indi-

cador pueda ser el modo en que aparece esta temática en las relaciones o sesiones de formación con las familias, lo cual da una idea del grado de colaboración que se persigue con ellas.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

2.3. Todo el alumnado del centro está igualmente valorado

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Este es un hecho que no cuestiona. No queremos una escuela ni una práctica que se caracterice por lo especial de los/as alumnos/as con n.e.e. La práctica en las aulas se intenta partir de la realidad de cada alumno/a para conseguir el máximo aprendizaje posible, para ello se hace una labor de diversificación, que evite la comparación. No queremos establecer niveles de competitividad, por ello no hay actividades específicas.

CP SON VERÍ

Se responde positivamente a todos los ítems de este apartado, excepto al último, afirmando que no se realizan actividades para sensibilizar al alumnado y a las familias de valor de la diversidad.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Todo el alumnado del centro es valorado de manera positiva según sus posibilidades, ello nos ha llevado a responder positivamente a todos los ítems de este apartado.

CP CAMILO JOSÉ CELA

Algunos de los participantes opinan que, en ciertas ocasiones, un poco de competitividad no es mala, por ejemplo para mejorar la velocidad lectora (incentivar), siempre que se haga de forma muy puntual. Es inherente al trabajo. Con frecuencia son temas de la semana cultural. El alumnado vive la diversidad con naturalidad.

ES LICEU

Las actividades cotidianas forman parte de la inclusión de este alumnado, desde la consideración de normalidad de la situación individual de cada uno. Se valora la posibilidad de hacer alguna actividad específica de sensibilización por parte de la AMIPA en el contexto de actividades de la “Escuela de Padres”.

IES PASCUAL CALBÓ

No hay una valoración positiva de los/as alumnos/as con n.e.e. en el centro y generalmente no se tienen presentes sus necesidades en el momento de planificar actividades, ni se realizan actividades de sensibilización entre los/as alumnos/as.

IES JOSEP M LLOMPART

No hay actividades programadas para la sensibilización de los alumnos, estas deberían ser transversales.

IES ANTONI MAURA

En general podemos decir que todo el alumnado de centro es igualmente valorado. El hecho de que sea un centro de atención preferente al alumnado con movilidad reducida supone una valoración positiva ya que implica un gran esfuerzo profesional.

Todo el alumnado del centro está igualmente valorado.

En este estándar se plasma una cierta diferencia en cuanto a las respuestas en función de la etapa a la que pertenece cada centro: mientras que los centros de primaria responden afirmativamente, los centros de secundaria manifiestan que no hay una valoración positiva de los/as alumnos/as con n.e.e. en el centro y, generalmente, no se tienen presentes sus necesidades en el momento de planificar actividades, ni se realizan actividades de sensibilización entre los/as alumnos/as. La excepción se da cuando el centro atiende preferentemente al alumnado con movilidad reducida.

Se considera así como “trabajo pendiente”, especialmente en los centros de secundaria, encaminado a realizar una valoración positiva



de los/as alumnos/as con n.e.e. en el centro y a tener presentes sus necesidades en el momento de planificar actividades y de realizar actividades de sensibilización entre los/as alumnos/as.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

3.1. El centro tiene un plan de formación que responde a las necesidades de los docentes

CP BADIES

No tenemos un plan de formación establecido pero sí que hacemos actividades de formación en el centro.

CP SON VERÍ

Se responde negativamente a todos los ítems de este apartado.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

La formación surge de las dificultades que manifiesta el profesorado para cumplir las finalidades del PEC. Hay dos formas: seminario con asesoramiento externo y formación interna según las necesidades puntuales del centro.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Las respuestas en este indicador son positivas, si bien debemos tener en cuenta que es un centro con más de 40 profesores/as y hay una gran diversidad de interés y motivación de cara a la formación. Las iniciativas de innovación y mejora son bien acogidas, pero somos conscientes que la práctica docente cambia muy lentamente.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Cada curso se realizan planes de formación en el centro en base a las necesidades detectadas. Todos los ítems se responden de forma afirmativa, sin comentarios.

ES LICEU

Habitualmente la formación se plantea a partir de las necesidades que se detectan, en el momento y en las situaciones presentes.

El centro facilita medidas para la formación, pero no las promueve. Las iniciativas parten de los propios profesionales, de los equipos de coordinación o del departamento.

IES PASCUAL CALBÓ

El centro si ha elaborado un plan de formación a partir de las necesidades detectadas, pero no desde el consenso sino desde la perspectiva del equipo directivo.

IES JOSEP M LLOMPART

Debería haber un plan de formación, donde el equipo docente hiciese un análisis de necesidades y se aprobara por claustro.

IES ANTONI MAURA

El centro no contempla un plan de formación dirigido al profesorado.

El centro tiene un plan de formación que responde a las necesidades de los docentes.

En este estándar se plasma una cierta diferencia en cuanto a las respuestas en función de la etapa a la que pertenece cada centro: en los centros de primaria se realizan anualmente actividades de formación partiendo de las necesidades detectadas, aunque ello no signifique que todo el profesorado se implique por completo. En cambio, en dos de los centros de secundaria no existe plan de formación y en el tercero que responde, el plan se elabora, no desde el consenso sino, desde la perspectiva del equipo directivo.



Nº **DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:**
3.2. El profesorado del centro acude periódicamente a actividades de formación permanente

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Normalmente todos los profesores/as acuden a actividades de formación, luego informan de manera verbal o escrita a sus compañeros/as de ciclo.

El nivel de asimilación y práctica inclusiva está condicionado por cada uno de los docentes y, sobre todo, por los años de permanencia en el centro. Los profesores/as nuevos en un principio tienen dificultades para atender a la gran diversidad del alumnado del centro y superar las angustias homogeneizadoras. La labor del profesor/a de apoyo en estos momentos es muy importante para ofrecer ayuda concreta, facilitar la comprensión y la formación del compañero/a en la diversificación de la actividad escolar. Se han adoptado los grupos interactivos como metodología de centro.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Los profesores/as acuden a actividades de formación, pero generalmente no se tienen a los/as alumnos/as con n.e.e. entre sus preferencias formativas.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Casi todo el claustro participa en actividades de formación y lo hace para mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos. En cuanto a compartir los aprendizajes, se hace sobre todo a nivel de ciclo. Se han formado más en atención a la diversidad que sobre el alumnado con discapacidad.

CP SON VERÍ

Se responde positivamente a los ítems de este apartado, aunque se reconoce que el profesorado no comparte lo que hace en las actividades de formación.

ES LICEU

El profesorado comenta lo que hace en las actividades de formación ya que forma parte del plan de formación del centro o bien se han decidido en las reuniones de ciclo. El resto se comenta en el bar.

IES PASCUAL CALBÓ

Los profesores/as por norma general realizan actividades de formación, que no comparten con los demás. No tienen los temas de atención a la diversidad entre sus prioridades. El equipo de orientación hace formación en este aspecto.

IES JOSEP M LLOMPART

Las actividades de formación deberían contar con un tiempo para que los profesores/as expusieran a sus compañeros/as la información recogida.

IES ANTONI MAURA

La mayoría de los profesores/as participan en actividades de formación durante el curso, hay discrepancias a la hora de decidir si se comparte esta formación con el grupo de profesores. Con la formación se busca en un 50% la promoción personal y aumentar los conocimientos teóricos y prácticos de carácter docente.

Sólo un 50% del profesorado reconoce realizar formación relacionada con la atención a la diversidad y a los/as alumnos/as con n.e.e.

El profesorado del centro acude periódicamente a actividades de formación permanente.

Sobre este estándar no existe un patrón de respuesta homogéneo: en dos de los centros participantes, el profesorado acude a actividades de formación y luego comunica sus aprendizajes a sus compañeros/as de ciclo; en otros dos, se acude a actividades de formación pero no se tiene al alumnado con n.e.e. entre sus preferencias formativas; en algunos centros, se afirma que la formación sobre la atención a la diversidad la realiza el profesorado de apoyo o el equipo de orientación; en otros, se opina que la formación es de carácter personal y orientada a la promoción y al aprendizaje profesional.



En resumen, existe una gran diversidad de opiniones sobre cómo es y qué repercusiones tiene la formación en los centros. Parece que la organización por ciclos en primaria es un buen elemento para la difusión y comunicación de formación de carácter individual. No se detecta lo mismo en secundaria donde no existe un núcleo organizativo claro que favorezca la difusión de la formación.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

3.3. El profesorado del centro presenta un bagaje de formación en relación a la atención a la diversidad

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Los profesores/as del centro, excepto los del equipo de apoyo, tienen un mínimo bagaje de formación en cuanto a la atención a la diversidad, ya sea sobre las implicaciones de la educación inclusiva, o bien sobre las posibilidades de adaptación del currículum y su flexibilización.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Son conceptos muy nuevos y hay maestros que opinan que no se estudiaron en la carrera. Se tiene más formación de carácter práctico que teórico y más sobre las implicaciones educativas que sobre las discapacidades o los síndromes. Se detecta que hay una falta de formación en el caso del alumnado con problemas de conducta.

Los ítems 3.3.4, 3.3.5 y 3.3.6 se responden de forma positiva. En cambio, se afirma que en el centro no se utiliza la estrategia de aprendizaje cooperativo (3.3.7). Finalmente, cabe mencionar que durante este curso se ha iniciado la formación sobre nuevas tecnologías ya que era una carencia de una parte del profesorado del centro.

CP SON VERÍ

El profesorado afirma que : “Nos formamos sobre la marcha, no tenemos formación específica. Sabemos dar respuesta y la estrategia es bajar el nivel, adaptando.” No se considera suficiente la formación recibida en la Universidad. Se improvisa mucho.

ES LICEU

No todo el profesorado tiene formación respecto la atención a la diversidad, pero sí la mayoría. Entendemos que la experiencia del trabajo con alumnado con n.e.e. también es formación.

IES PASCUAL CALBÓ

En este estándar las respuestas son todas negativas.

IES JOSEP M LLOMPART

Las actividades de formación deberían contar con un tiempo para que los profesores/as expusieran a sus compañeros/as la información recogida.

IES ANTONI MAURA

La mayoría de los profesores/as afirman que han asistido a cursos y/o formación relacionada con la atención a la diversidad. Esta mayoría reconoce no tener un conocimiento suficiente sobre las n.e.e. de sus alumnos/as.

La mitad aproximada del profesorado reconoce no tener una formación adecuada para adaptar el currículum y la realización de las ACIS. Si bien se reconocen capaces de utilizar estrategias para flexibilizar el currículum y la organización del aula.

El profesorado del centro presenta un bagaje de formación en relación a la atención a la diversidad.

Con independencia de la etapa, este estándar se responde negativamente y se constata que el profesorado tiene un escaso bagaje de formación en cuanto a la atención a la diversidad, ya sea sobre las implicaciones de la educación inclusiva, o bien sobre las posibilidades de adaptación del currículum y su flexibilización. El profesorado de un centro añade además que la formación es prácticamente nula en el caso del alumnado con problemas de conducta.

Por este motivo, hay que mejorar la formación del profesorado en cuanto atención a la diversidad, ya sea sobre las implicaciones de la educación inclusiva, o bien sobre las posibilidades de adaptación del currículum y su flexibilización o sobre el alumnado con problemas de conducta.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

3.4. La actitud del profesorado es de aceptación de la diversidad

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Sí, podemos decir que hay una aceptación de la diversidad entre la mayoría del profesorado.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

El/la profesor/a nuevo/a se ve sorprendido y le cuesta adaptarse, pero tiene la ayuda de los apoyos. Se intenta no juzgar ni culpabilizar a las familias.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

En esta escuela la mayoría del profesorado tiene una actitud muy favorable. Los profesores/as recién incorporados remarcan que no pasa lo mismo en otras escuelas, ya que los/as alumnos/as con n.e.e. se ven como una responsabilidad del maestro de apoyo. La concepción que se tiene, piensan que tiene mucho que ver con el maestro de apoyo. Por otra parte, el profesorado opina que la actitud de las familias sobre la importancia de la escuela es determinante. Eso se traduce en dinámicas de aula y en el uso de un lenguaje respetuoso con el alumnado con n.e.e. Finalmente, como ya se ha anotado anteriormente, eliminar los estereotipos sociales sobre la discapacidad es uno de los temas más difíciles de trabajar con el alumnado.

CP SON VERÍ

Se responde positivamente a este apartado. Depende de la realidad familiar, pero no se responsabiliza aunque se pida más colaboración de las familias.

IES PASCUAL CALBÓ

La mayoría del profesorado no tiene asumida la responsabilidad sobre todos los/as alumnos/as y en muchos casos responsabilizan a las familias de los problemas surgidos, en consecuencia no se plantean dinámicas de participación de todos los/as alumnos/as ni siempre el lenguaje es el adecuado.

IES JOSEP M LLOMPART

En las programaciones de las asignaturas debería contemplarse la atención a la diversidad del alumnado con actividades diversas adaptadas a las capacidades y características de cada alumno/a.

IES ANTONI MAURA

Todo el profesorado dice tener asumida su responsabilidad sobre todo el alumnado y se esfuerza para eliminar estereotipos sociales.

El 80% del profesorado responsabiliza a las familias de las dificultades de sus hijos y este mismo porcentaje plantea la misma dinámica en el aula para todo tipo de alumnado.

La actitud del profesorado es de aceptación de la diversidad.

Los tres centros de primaria que responden declaran que hay una aceptación de la diversidad entre la mayoría del profesorado, si bien puntualizan que no siempre pasa lo mismo con el profesorado de reciente incorporación. En cambio, en los centros de secundaria la respuesta varía ostensiblemente, puesto que se afirma que la mayoría del profesorado no tiene asumida la responsabilidad sobre todos los/as alumnos/as y en muchos casos responsabilizan a las familias de los problemas surgidos, en consecuencia no se plantean dinámicas de participación de todos los/as alumnos/as ni siempre el lenguaje que utiliza el profesorado cuando se dirige al alumnado es el adecuado.

A modo de síntesis, parece que se detecta una gran diferencia de concienciación entre el profesorado de primaria y el de secundaria, donde la mayoría del profesorado no tiene asumida la responsabilidad sobre todos los/as alumnos/as y en muchos casos responsabilizan a las familias de los problemas surgidos. Mejorar las dinámicas de participación de todos los/as alumnos/as y el lenguaje que utiliza el profesorado en el ámbito de la educación secundaria.



Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

3.5. El profesorado del centro mantiene expectativas positivas respecto al aprendizaje de todo el alumnado

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Se intenta reconocer y buscar el éxito de todos los/as alumnos/as. El problema puede surgir si las expectativas son demasiado optimistas.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Las expectativas dependen de cada maestro/a, pero se trabaja sobre todos los puntos de este estándar. Algunos alumnos/as tienen incluso la autoestima demasiado elevada. Al discutir estos puntos, surge el tema de los diferentes roles que asumen los/as niños/as en función del profesor/a que tienen, así como la ausencia de estrategias a la hora de dejar claro los límites que tienen cada uno de los/as alumnos/as. El resto de puntos se responde de forma positiva.

CP SON VERÍ

Responden positivamente a los ítems de este estándar, excepto al tener que afirmar que el profesorado prepara actividades y reparte tareas para que destaquen los mejores alumnos/as.

ES LICEU

El plan de actuación tutorial prevé este tipo de actuaciones.

IES PASCUAL CALBÓ

En este estándar todas las respuestas son negativas.

IES JOSEP M LLOMPART

Conocimiento por parte del profesorado del grado de autoestima de cada uno de los/as alumnos/as, para poder utilizar refuerzos positivos que mejoren su autoestima.

IES ANTONI MAURA

Se mantiene una opinión positiva en este aspecto, pero sólo un 25 % del profesorado trabaja la autoestima y señala tener expectativas ajustadas y positivas en relación a los/as alumnos/as con n.e.e.

El profesorado del centro mantiene expectativas positivas respecto al aprendizaje de todo el alumnado.

Los tres centros de primaria que responden lo hacen afirmativamente; incluso, dos de los centros reconocen que a veces el problema radica en que las expectativas del profesorado y del alumnado son excesivamente elevadas. En cambio, en dos de los centros de secundaria se da una respuesta negativa y, el tercer centro, reduce la cantidad de profesorado que mantiene expectativas positivas al 25%.

En resumen, se detectan expectativas muy diferentes entre el profesorado de primaria (a veces, excesivamente elevadas) y el de secundaria, respecto al proceso de aprendizaje del alumnado, siendo, al parecer, una tarea pendiente a considerar.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

4.1. El equipo directivo fomenta la participación y el trabajo en equipo del profesorado

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Solamente se llega a la votación, cuando se han agotado las argumentaciones de todas las opciones con el fin de conseguir que el centro avance en sus prácticas educativas.

Las decisiones que afectan al funcionamiento general del centro siempre se toman con acuerdo del claustro. Los horarios del claustro se fijan en un calendario al comenzar el curso.



CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

La atención a la diversidad no se entiende sin una responsabilidad compartida, que no sería posible sin la implicación del profesorado y del equipo directivo. Este último lleva a cabo todos los puntos planteados, aunque se observa que deberían mejorarse el funcionamiento de las reuniones (4.1.7), sobre todo, porque muchas veces no se cumplen los límites temporales y las reuniones se alargan en exceso. Aunque se intenta mantener la transparencia, muchas veces la información no llega a todos los profesores. Se tiene la percepción que el equipo directivo fomenta la participación pero que, al mismo tiempo, las voces que se oyen son pocas y la mayoría de las veces las mismas. Puede ser que la gente no participe o no diga lo que piensa para evitar conflictos. El equipo directivo da la posibilidad de participar en las reuniones, pero la participación no es muy alta, no es la que sería deseable. Algunos de los especialistas manifiestan que a veces no son convocados a las reuniones de ciclo.

Propuestas de mejora:

Mejorar la duración de las reuniones. Se propone hacer una planificación de las reuniones, así como convocar reuniones inter-ciclos.

CP SON VERÍ

El profesorado opina que : “Muchas de las decisiones vienen tomadas, no hacemos muchas votaciones”. Y según el equipo directivo, “Se intenta aunque el profesorado toma decisiones sin esperar a las reuniones formales”.

IES PASCUAL CALBÓ

El equipo directivo fomenta la cooperación entre los profesionales y aplica las normativas de manera general y justificada, pero no tienen un diálogo fluido con los/as profesores/as, no acepta críticas ni sugerencias, mantiene una línea de actuación en la que no se aceptan aportaciones externas.

IES JOSEP M LLOMPART

Fomentar las reuniones y espacios de discusión para resolver los problemas o mejorar las situaciones, que únicamente se lleven a la práctica los temas decididos por consenso. Que consulte más al profesorado y acepte sus iniciativas.

IES ANTONI MAURA

No se puede asegurar que todas las decisiones sean tomadas por consenso. Hay discrepancias al asegurar que el profesorado está satisfecho con el funcionamiento del claustro.

El equipo directivo fomenta la participación y el trabajo en equipo del profesorado.

Los tres centros de primaria que responden lo hacen afirmativamente. A pesar de ello, el profesorado de uno de los centros reconoce que debería mejorarse tanto el funcionamiento de las reuniones, porque muchas veces se alargan en exceso, como la participación porque las voces que se oyen son pocas y la mayoría de las veces las mismas.

Por su parte, en el caso de los centros de secundaria manifiestan tener ciertas discrepancias para poder asegurar que el profesorado está satisfecho con el funcionamiento del claustro y sobre la aceptación por parte del equipo directivo de las críticas y sugerencias.

Por consiguiente, hay que mejorar el funcionamiento de las reuniones y de los claustros así como la implicación y participación del profesorado en las mismas.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

4.2. El equipo directivo promueve sistemas de detección, seguimiento y evaluación de los procesos de atención a la diversidad en el centro

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Forma parte de la filosofía del centro, que impregna toda la organización y el funcionamiento del centro. Por otra parte, el propio claustro promueve la discusión y encuentra el tiempo y el espacio para desarrollarlas. Quien valora el período de transición es el equipo docente y

el EOEP. El equipo directivo conoce y supervisa los cambios de etapa y de ciclo.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Análisis del centro: Es difícil de hacer, muchos aspectos se dan por sentido o se hacen de manera oral. Si que se lleva a cabo con los/as alumnos/as más complicados. Hay padres y madres que se han quejado del paso entre educación infantil y primaria.

Propuestas de mejora:

Se propone fijar un día para hablar del tema de los deberes porque cambian mucho de un ciclo a otro.

CP SON VERÍ

Es el equipo de apoyo quien lleva a cabo la promoción de sistemas de detección y evaluación.

IES PASCUAL CALBÓ

El equipo directivo delega en el departamento de orientación todos los aspectos relacionados con la atención a la diversidad.

IES JOSEP M LLOMPART

Los criterios de atención a la diversidad deben estar incluidos de una manera explícita en los documentos del centro. Debe haber una planificación de las reuniones y de la información de tutores/as, familias y alumnos/as, contemplada en el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica.

IES ANTONI MAURA

La mayoría del profesorado responde afirmativamente a los ítems de este indicador.

El equipo directivo promueve sistemas de detección, seguimiento y evaluación de los procesos de atención a la diversidad en el centro.

Sobre este estándar no existe un patrón de respuesta homogéneo: dos de los centros de primaria responden afirmativamente; en el tercer centro, se reconoce que el seguimiento y evaluación

del alumnado se hace sólo en los casos más complicados y que, de hecho, algunas familias se han quejado sobre el cambio que se produce entre infantil y primaria o sobre el tratamiento de los deberes, que cambia mucho de un ciclo a otro. En el caso de secundaria, en uno de los centros se delega al departamento de orientación todos los aspectos relacionados con la atención a la diversidad; mientras que en los otros dos, parece que este estándar se resuelve satisfactoriamente.

Un indicador de calidad puede ser qué tipo de documento recoge el seguimiento que se hace del alumnado al cambiar de etapa y de ciclo, así como quién asume la responsabilidad del alumnado con n.e.e.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

5.1. La organización del centro prevé la atención a la diversidad

CP BADIES

Se prevé la atención a la diversidad, pero el problema es la falta de horas. Cada curso se revisa y se van introduciendo propuestas de mejora

Propuestas de mejora en el centro:

Se propone que durante el mes de septiembre se lleven a cabo reuniones entre todo el profesorado que va a trabajar en el mismo nivel, para que el equipo de apoyo pueda informar de las características del alumnado con n.e.e. y se concrete cómo se trabajará al respecto.

Se propone que de cara al próximo curso se concreten más las horas y la periodicidad de estas reuniones de coordinación porque dejan de hacerse. Es importante que las maestras de apoyo no figuren en ninguna comisión de trabajo del centro para poder disponer de más horas de coordinación.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Durante el curso se priorizan las reuniones de coordinación tutor-maestro de apoyo por ciclos, que son muy significativas y relevantes en el centro.

Se hacen apoyos interciclos. Los tutores a sus horas de no docencia dan



apoyos en el ciclo inferior, para obtener información que después será útil en el traspaso de los/as alumnos/as

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

A nivel de primaria el horario prevé la coordinación entre el profesorado, pero no está prevista la coordinación con secundaria. El horario de reuniones de coordinación no es suficiente para tratar todos los temas porque siempre salen imprevistos. A veces se superponen varias reuniones y se prioriza de manera subjetiva (se priorizan los/as alumnos/as y los padres, antes que otras reuniones); otras veces, las reuniones de coordinación se hacen fuera del horario laboral.

Se prioriza la atención a los/as alumnos/as con n.e.e., pero hay alumnos/as que necesitarían apoyo y no lo tienen.

El profesorado no suele asumir las tareas de apoyo en otros grupos a no ser que sean del mismo ciclo, ya que como se programan las sesiones de apoyo conjuntamente, el profesor/a apoyo conoce las actividades que se van a llevar a cabo. Finalmente las suplencias recaen en todos los maestros/as de apoyo del centro, pero hay un protocolo a seguir: primero +1 y AD después; tutores que no son de aula; profesores de apoyo; dirección.

Propuestas de mejora:

Espaciar las reuniones que no sean necesarias y agilizar las reuniones (orden del día claro y no perder el tiempo).

Pedir a la Conselleria un maestro/a de apoyo por ciclo. Menos ratio por aula, más recursos humanos, más desdoblamientos por aula.

Que la persona de apoyo sea del mismo ciclo.

AULA BALEAR

A veces se superponen varias reuniones y se prioriza de manera subjetiva. Se priorizan los/as alumnos/as y los padres, antes que otras reuniones. A veces, las reuniones de coordinación se hacen fuera del horario.

CP SON VERÍ

Se responde positivamente a todos los ítems de este estándar. Se lleva a cabo una reunión trimestral con cada ciclo. Se desaprovecha mucho el apoyo cuando no se sistematiza la coordinación. La suplencia la lleva a cabo la +1.

ES LICEU

Se responde positivamente a todos los ítems de este estándar.

IES PASCUAL CALBÓ

Todas las respuestas son positivas, excepto que los horarios se realizan de forma prioritaria a conveniencia del profesorado no de las necesidades de los/as alumnos/as.

IES JOSEP M LLOMPART

Debe haber horarios concretos y coordinaciones previstas en horario lectivo.

IES ANTONI MAURA

El horario prevé la coordinación del profesorado con el equipo directivo, si bien la mayoría del profesorado cree que el horario no prevé la coordinación entre el profesorado y los apoyos.

El horario de los apoyos se organiza y se adecua según las n.e.e. del alumnado y en ningún caso los apoyos realizan suplencias extraordinarias.

La organización del centro prevé la atención a la diversidad.

Según las respuestas dadas por los diversos centros participantes, la coordinación entre el profesorado de apoyo y el profesorado tutor se produce en todos los centros de primaria y, en cambio, se da sólo en uno de los centros de secundaria. Con todo, es en los centros de primaria donde al parecer estas reuniones no son suficientes; dos de los centros lo atribuyen al hecho de que siempre salen imprevistos que deben ser resueltos con urgencia y que provocan superposición de reuniones. En estos casos, el profesorado decide, de forma subjetiva qué prioridad otorga a cada reunión y, a veces, se prioriza el



problema de alumnos/as o familias determinados. Por otra parte, se propone intensificar las reuniones durante el mes de septiembre así como que el profesorado tutor preste apoyo en cursos inferiores o superiores para sensibilizarse sobre el paso de un ciclo a otro.

En resumen, una tarea pendiente consiste en mejorar las reuniones de coordinación en la etapa de Secundaria. Evitar la superposición de reuniones o, en cualquier caso, priorizar siempre las reuniones de coordinación entre el profesorado tutor y el profesorado de apoyo, en la etapa de Primaria.

Un indicador de esta dimensión es el calendario y las actas de las reuniones de coordinación.

Nº 7 **DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:**
5.2. El centro tiene en cuenta la coordinación de todas las modalidades de apoyo

CP BADIES

Los cambios en el equipo de apoyo hacen difícil llegar a una organización estable. Tenemos diferentes documentos de recogida y traspaso de información que este final de curso hará falta volver a revisar y valorar.

Propuestas de mejora en el centro:

El mes de junio se debe concretar al máximo cómo se dejará recogida la información para los/as maestros/as del curso que viene. Revisar los protocolos que se han utilizado hasta ahora.

El mes de septiembre se debe hacer una reunión con todos los maestros que entran el aula para hablar del alumnado con n.e.e. y de cómo trabajarlas.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

En este centro se prioriza el apoyo dentro del aula y para que sea efectivo se realiza una reunión semanal en horario lectivo de coordinación apoyo-tutor. No hay reuniones establecidas con los especialistas, aunque siempre que se crean necesarias se busca un tiempo y espacio para hacerlas. En estas reunio-

nes se trabaja de manera colaborativa para programar, elaborar material, etc. También hay coordinaciones sistemáticas entre profesores/as del centro y otros profesionales y servicios externos del centro.

CP MARE DE DÉU DEL CARMÉ

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Todos los ítems se responden de forma afirmativa y sin apenas comentarios.

AULA BALEAR

El traspaso de información sobre un alumno/a con n.e.e. especiales no se realiza de manera fluida por diferentes motivos: se dan cosas por sabidas que son importantes, la persona que ha de traspasar la información piensa que los datos familiares son confidenciales, no se recoge información de los monitores, etc. Está establecida la coordinación tutores/as-maestros/as de apoyo, pero hay otras coordinaciones que son necesarias y no se hacen.

No siempre se trabaja de forma colaborativa: en ocasiones se hacen desdoblamientos, o se comparten aulas. De todas maneras, cuanto mayores son los alumnos, el grupo pesa más. Hay algún grupo marcado por las n.e.e. de algún alumno/a y esto nos plantea el dilema de la integración. Finalmente, la valoración que se hace de la coordinación con los equipos externos depende de cada caso.

Propuestas de mejora:

AD y PT en el mismo ciclo.

Procurar que el apoyo sea un maestro del mismo nivel.

Establecer actividades concretas durante el curso que posibiliten el éxito y el bienestar de los/as alumnos/as con n.e.e.

CP SON VERÍ

Se responde positivamente a todos los ítems de este estándar, excepto al afirmar que cuando trabajan dos profesores/as en la misma aula preparan la sesión de manera conjunta.



ES LICEU

Se responde positivamente a todos los ítems de este estándar, excepto al afirmar que cuando trabajan dos profesores/as en la misma aula preparan la sesión de manera conjunta.

IES PASCUAL CALBÓ

No hay una coordinación suficiente entre los/as profesores/as y los apoyos. Es mejor la coordinación con los agentes externos.

IES JOSEP M LLOMPART

Potenciar el trabajo en equipo del profesorado.

IES ANTONI MAURA

No hay coordinación entre el profesorado del aula y su programación de actividades con el profesor/a de apoyo. Falta tener espacios para preparar las sesiones de trabajo dentro del aula entre profesores/as y apoyos.

El centro tiene en cuenta la coordinación de todas las modalidades de apoyo.

Los tres centros de secundaria que responden coinciden en afirmar que la coordinación entre el profesorado de apoyo y el profesorado tutor es nula o insuficiente. En cambio, si que existe en los centros de primaria aunque no siempre se resuelve satisfactoriamente: las reuniones con el profesorado especialista son escasas; el traspaso de información no siempre es fluido; a medida que aumenta el ciclo, se prioriza al grupo en detrimento del alumnado con n.e.e.; los cambios en el equipo de apoyo hacen difícil llegar a una organización estable; etc.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

6.1. El centro tiene un modelo de apoyo coherente con los planteamientos de la escuela inclusiva

CP PINTOR JOAN MIRÓ

No sólo en relación con los/as alumnos/as con n.e.e. o de todo el grupo clase, sino también en relación al resto de profesores/as. Igualmente el equipo de apoyo representa un instrumento fundamental para la mejora y la innovación de la práctica docente del centro. El perfil de los apoyos está respaldado tanto por el equipo directivo como por las familias, quienes se han acostumbrado a la figura del apoyo como un profesional de ayuda a todo el alumnado y que trabaja conjuntamente con el tutor de su hijo/a. Los apoyos están integrados y forman parte de cada ciclo.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Se tiene una buena disposición de los apoyos, pero se combinan las dos modalidades de apoyo, dentro y fuera del aula en pequeños grupos. Siempre se trabaja dentro del aula en educación infantil y mayoritariamente en el primer ciclo. Se combinan las dos modalidades en segundo y tercer ciclo.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

El apoyo se ve como una responsabilidad compartida y como un derecho para todo el alumnado. El profesorado de apoyo está integrado en los equipos educativos y se cuenta mucho con él. Cuando el aula cuenta con el/la profesor/a de apoyo, las estrategias organizativas son las siguientes: 2 maestros/as en el aula, desdoblamiento heterogéneo o trabajo en pequeños grupos siempre heterogéneos.

CP CAMILO JOSÉ CELA

Se considera interesante analizar este punto en pequeños grupos. También se reconoce que algunas cuestiones no aparecerían si estuviese todo el grupo de profesores/as presente.

Depende de los tutores, ya que algún tutor lo vive con una injerencia y se sienten cuestionados. Una profesora opina que se tendría que trabajar más para acercarse al tutor.



Algunas veces el problema es tener que seguir un libro de texto. Sería mejor trabajar en bloques, ya que de esta manera resultaría más fácil adaptar la programación para aquellos alumnos/as que lo necesiten.

En teoría, el apoyo se realiza dentro del aula, pero a veces debido a la gran diversidad de profesionales y de alumnado hace que sea muy difícil conseguir este aspecto.

Los AL hacen algunas sesiones fuera del aula, siempre que trabajan aspectos de reeducación muy específicos.

Como medida de atención a la diversidad, también se contempla, dentro del plan de acogida, las aulas de conversación para alumnado extranjero que desconoce las dos lenguas de nuestra comunidad autónoma. Este aula está formada por alumnado de segundo y tercer ciclo y se intenta que sea durante un periodo corto de tiempo.

CP SON VERÍ

Se responde positivamente a todos los ítems de este apartado, discrepando en el 6.1.5 entre los diferentes ciclos, ya que el profesorado de apoyo no entra en las aulas del segundo ciclo de primaria.

ES LICEU

Se responde positivamente a todos los ítems de este apartado, aunque hay discrepancias en el apartado que se refiere al trabajo del apoyo en el aula y en la preparación conjunta de las sesiones entre los diferentes profesores/as que trabajan en una misma aula.

IES PASCUAL CALBÓ

Generalmente los profesores/as de apoyo no trabajan dentro del aula ordinaria en coordinación con los tutores, si bien los apoyos se contemplan como un instrumento de mejora y ayuda al profesorado, pero sobre todo para los/as alumnos/as.

IES JOSEP M LLOMPART

El apoyo como asesoramiento para el profesorado.

IES ANTONI MAURA

El profesorado de apoyo tiene una doble situación en este centro: los PT

cuentan para el profesorado a la hora de llevar a cabo actividades, objetivos o evaluaciones; en cambio los AD tienen muchos problemas para poder participar en las actividades del grupo, pues no se entiende su labor educativa.

El centro tiene un modelo de apoyo coherente con los planteamientos de la escuela inclusiva.

Definir un modelo de apoyo coherente con los principios de la Escuela Inclusiva es un proceso que se convierte en realidad en aquellos centros en los que el equipo directivo lo respalda en su totalidad y en los que las familias aceptan dicha decisión. Es más difícil en aquellos centros en los que depende de la actitud de cada uno de los docentes y del equipo de apoyo.

Existe la dicotomía entre el apoyo dentro y/o fuera del aula. Se considera el apoyo dentro del aula como indicador de prácticas inclusivas, y el apoyo fuera del aula como indicador de prácticas segregadoras.

La diferencia de modalidad de apoyo entre las diversas etapas es una evidencia, ya que en infantil y en los primeros cursos de primaria, el apoyo suele estar más integrado y forma parte de los ciclos. Mientras que en secundaria parece ser más difícil llevar a cabo dinámicas y organizaciones del apoyo que puedan beneficiar a todos los/as alumnos/as y profesores/as.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

6.2. La coordinación y la colaboración es la base de la actuación de los profesionales de apoyo

CP BADIES

Este ha sido uno de los temas que más problemas nos ha supuesto este curso: ¿cómo evaluamos a los/as alumnos/as con n.e.e.? ¿Con qué criterios? ¿Cómo debe quedar reflejado esto en su documentación académica?

Propuestas de mejora en el centro:

Buscar estrategias para facilitar la comunicación y la coordinación de forma más efectiva (parrillas de programación,...)

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Se prepara una reunión inicial con todo el profesorado nuevo al inicio de curso, en ella se facilita toda la documentación explicativa sobre el proyecto de centro y sus familias.

A principio de curso se distribuyen los apoyos atendiendo a su inclusividad de cada uno de los ciclos y se confecciona el horario de forma que se puedan programar conjuntamente profesor/a de apoyo y tutor para llevar a la práctica los principios de atención a la diversidad y el proceso de diversificación curricular.

En el mes de octubre se realiza un claustro pedagógico explicativo sobre los planteamientos de atención a la diversidad y funcionamiento de los apoyos. Se programa una reunión semanal de los apoyos con cada uno de los tutores con los que se trabaja, el profesor/a de apoyo está totalmente integrado y participa en todas las reuniones del equipo docente de su ciclo.

CP SON VERÍ

Se responde positivamente a todos los ítems de este apartado.

ES LICEU

Se responde positivamente a todos los ítems de este apartado, aunque hay discrepancias en el apartado que se refiere la adaptación de la metodología de clase y de los contenidos para atender a todo el alumnado.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Al inicio de curso quedan establecidos en qué momentos y en qué áreas va a intervenir la maestra de apoyo. La descripción de sus tareas se hace de forma conjunta con los tutores. Las reuniones se realizan de manera semanal o quincenal, depende de las necesidades. La adaptación de los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos se lleva a cabo en el momento en que se realiza la intervención en el aula pero no siempre de manera previa.

Propuestas de mejora:

Sería necesario que se elaborasen programaciones de aula diversificadas.

CP CAMILO JOSÉ CELA

Se cree que no todo el profesorado conoce las funciones y tareas del profesorado de apoyo. Se propone que desde el DO se haga un documento explicando las funciones y características generales de la actuación del equipo de apoyo.

Semanalmente la última sesión de los miércoles se dedica a reuniones de coordinación entre los miembros del DO.

En la PGA se establece que la primera semana de cada mes el equipo de apoyo se reúne con el profesorado, pero es muy difícil hacer coincidir a todos los profesionales debido a la gran cantidad de alumnos/as con n.e.e. que hay en el centro.

Las propuestas de cambios y mejoras dependen del tutor y del profesorado de apoyo. A veces el mismo profesor/a de apoyo no es capaz de proponer cambios.

En algunas aulas solo hay una metodología basada en el libro de texto y en estos casos es muy difícil incidir.

IES PASCUAL CALBÓ

Hay coordinación entre los miembros del equipo de apoyo. Pero en el centro se hace una diferenciación importante entre PT y AD, los primeros tienen un status y unas funciones claras para todo el profesorado, no sucede lo mismo con los AD, que no tienen claras sus funciones ni trabajos.

IES JOSEP M LLOMPART

El apoyo es visto como un asesoramiento para el profesorado.

IES ANTONI MAURA

El profesorado no conoce suficientemente las funciones y tareas del profesorado de apoyo. El equipo de apoyo se reúne semanalmente para coordinarse, en cambio no hay tiempo ni espacio para las coordinaciones tutores y profesores/as de apoyo. En las reuniones de coordinación del profesorado no asisten los profesores/as de apoyo.

Los profesores/as de apoyo no participan en las adaptaciones de los contenidos y el trabajo de apoyo está condicionado por los contenidos y las actividades que se realizan en cada momento, ello obliga a horarios de apoyo muy flexibles.

La coordinación y la colaboración es la base de la actuación de los profesionales de apoyo.

En la mayoría de los centros se valora la coordinación y la colaboración como la base de la actuación de los profesionales de apoyo.

Del análisis de este estándar se desprenden diversas propuestas de mejora en los centros, tales como:

- Buscar estrategias para facilitar la comunicación y la coordinación de forma más efectiva (parrillas de programación, agenda de aula...).
- La elaboración de programaciones de aula diversificadas.
- La necesidad de que se difunda más información sobre las funciones del apoyo en el centro, sobretodo, las de la figura del maestro/a de Atención a la Diversidad.
- El aumento de horas dedicadas a la coordinación del equipo de apoyo con los/las tutores/as para facilitar la adaptación de contenidos, materiales, dinámicas...

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

7.1. La programación de aula tiene en cuenta la diversidad del alumnado como elemento positivo

CP BADIES

Ante este indicador la respuesta automática por parte de todo el profesorado es que sí. Hará falta analizar las evidencias para ver si la manera de programar lo permite. Un problema que nos encontramos con este ítem es cómo se programa en la escuela. Hay pocos maestros que tengan una programación completa, la mayoría prepara actividades de aula semanalmente. Por esto, las respuestas se referirán sobre todo a lo que se hace en el aula, aunque no figure por escrito en ninguna parte.

Propuesta de mejora en el centro:

El equipo de apoyo hace una propuesta para compartir las programaciones de aula; consiste en crear un modelo, común para todos, fácil de rellenar, en el que figuren los aspectos de la programación que nos interesa que

queden reflejados. Esto facilitaría el traspase de información entre tutores/as y equipo de apoyo, ante la imposibilidad de programar siempre juntos.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Los exámenes son una parte importante de la evaluación, se creen necesarios, aunque se utilizan otros indicadores o instrumentos: observación, otras producciones. La evaluación responde a la programación diversificada planificada con anterioridad por la cual se ajusta a lo que sabe el alumno/a que va a preguntársele y cuales son los criterios que la regirán. La construcción de aprendizajes significativos se desarrolla en dos niveles: en infantil y primer ciclo se intenta profundizar en este aspecto y en segundo y tercer ciclo donde el nivel convicción no es el mismo y se refleja en las prácticas de aula.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Además del libro se utilizan los rincones, los proyectos... (aunque de diferente modo e intensidad en función de cada ciclo y cada profesor/a). El libro no se utiliza de forma exclusiva ni automática; es sólo un punto de partida. Cuando el alumno/a tiene muchas dificultades, se adaptan los libros. Los conocimientos previos se trabajan en los proyectos, se identifican cuando el alumnado cambia de ciclo y en las actividades de conversación (lo que me hace dudar del concepto que tiene el profesorado del centro sobre este tema). La síntesis se realiza en el momento de integrar las aportaciones de los grupos pequeños en el grupo grande.

En su opinión, la programación recoge objetivos de todos los ámbitos, pero se da más peso a los contenidos conceptuales, especialmente en los últimos ciclos. La profesora de apoyo opina que, a veces, no se da la merecida importancia a los contenidos procedimentales.

La utilización de diferentes estrategias metodológicas para atender la diversidad del alumnado se da especialmente en los momentos en que son dos profesores/as por aula, aunque no está bien estipulado. La profesora de apoyo opina que deberían planificarse más. Debido a que las aulas son pequeñas se utilizan los pasillos, pero esto tiene el problema de que hay que montar y desmontar las actividades.

Se tienen previstas actividades de refuerzo y de ampliación al menos para Catalán, pero, frecuentemente, no hay tiempo para realizarlas porque el

alumnado no termina las actividades “normales”. No siempre se responde a toda la diversidad porque no todos los grupos son iguales, se hace lo que se puede.

AULA BALEAR

Análisis del centro: En el ciclo medio y superior se sigue el libro de texto; en infantil y ciclo inicial no. El libro es útil porque el niño puede recibir ayuda de su familia. En función de las necesidades, se añaden o eliminan contenidos.

Las programaciones se hacen sin saber los/as alumnos/as que se tendrán, después se hacen las adaptaciones oportunas en el día a día. Las programaciones recogen objetivos de diferentes ámbitos, pero se trabajan más los conceptuales que los actitudinales.

Los conocimientos previos no se averiguan para cada tema; se exploran más como motivación del alumnado, que para el conocimiento del profesorado. Se intenta aprovechar los momentos de apoyo para introducir los conceptos nuevos.

La ratio no permite hacer grandes cosas, pero se organizan todos los recursos adecuándolos a lo que se tiene. La rigidez horaria a veces no permite la flexibilidad.

Las actividades de refuerzo y de ampliación se llevan a cabo en el tercer ciclo. Finalmente, el profesorado de apoyo sólo participa en las adaptaciones y no en las programaciones.

Propuestas de mejora:

Programar teniendo en cuenta las actividades.

- Realizar actividades diversificadas a las que tengan acceso todos los/as alumnos/as y no guiarnos sólo por las actividades del libro de texto.
- Los objetivos afectivos y de relación emocional han de estar presentes en las programaciones. No trabajar sólo contenidos conceptuales.
- Contemplar a la hora de programar estrategias metodológicas para atender a la diversidad.
- El equipo docente ha de estar en función de las necesidades del grupo clase (horarios, organización y funcionamiento) y no al revés (las prioridades de los maestros).

- Hacer partícipes del diseño de la programación al profesorado de apoyo.

CP CAMILO JOSÉ CELA

No, pero si sirve de guía. En primer curso no hay libros y en otros cursos se está planteando eliminarlos en algunas áreas el próximo curso.

El modelo de programación ya contempla la diversidad del alumnado.

Los participantes opinan que el problema podría ser que no queda constancia escrita de muchos acuerdos que se toman.

Se realizan adaptaciones curriculares en las áreas que se ofrece apoyo.

La programación inicial trimestral la hacen las tutoras y después el equipo de apoyo participa y adapta colaborando con el tutor.

CP SON VERÍ

El tiempo sí se programa pero no el espacio. En la programación de aula sí que participa el profesor/a de apoyo, pero no en la revisión.

IES PASCUAL CALBÓ

El libro de texto tiene un peso muy importante en la tarea docente de la mayoría de los profesores. En este sentido, las respuestas a este indicador son todas negativas, excepto las referidas a la programación equilibrada de contenidos y a la propuesta de metodologías diversas.

IES ANTONI MAURA

El libro de texto es la herramienta más utilizada para concretar la secuencia de los contenidos. La mitad del profesorado señala que sus programaciones se hacen teniendo presente la realidad diversa y heterogénea de su alumnado. Sin embargo, destacar que las respuestas a este apartado dependen mucho de las materias que imparte el profesorado, dándose mayor flexibilidad si no son materias instrumentales.

La programación de aula tiene en cuenta la diversidad del alumnado como elemento positivo.

Este es uno de los estándares donde se obtiene mayor variabilidad en las respuestas, quizás, porque cada centro lleva a cabo y utiliza de dife-



rente modo el término programación, junto con otras estrategias de diversificación: en un centro se planifican semanalmente las actividades; en otro, la programación diversificada se da en infantil y primer ciclo; en el tercero, se combina el uso tradicional de los libros de texto, junto con los proyectos o los rincones de trabajo; en el cuarto y quinto centro, la respuesta plasma el hecho de que todo depende del profesor/a y que el problema, a veces, reside en el hecho de que no se plasman por escrito muchas de las decisiones y actuaciones que se llevan a cabo.

En los dos centros de secundaria hay coincidencia al afirmar el peso que tiene el libro de texto, así como en el hecho que se da mayor flexibilidad en las materias que no son instrumentales.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

7.2. El profesorado potencia la ayuda entre iguales para aprender

CP BADIES

En relación con los criterios y tipo de agrupamiento del alumnado hay discrepancias entre los docentes de los diferentes ciclos.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Principalmente, en los últimos cursos, se han introducido metodologías para potenciar el trabajo colaborativo entre el alumnado. Se procura también dedicar tiempo a la reflexión conjunta entre otros aspectos que afectan a la convivencia del centro.

No todos los profesores/as presentan una misma actitud hacia la diversificación curricular. La mayoría del profesorado entiende, acepta y realiza ayudas entre compañeros/as, pero no se entiende que esta ayuda debe ser de reflexión y razonamiento no ofrecer la respuesta correcta sin más.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

La intención de profesorado es crear ese clima de seguridad y por eso, en la mayoría de los casos se agrupa al alumnado de forma heterogénea. No se plantean sólo actividades de tipo individual. Aunque el profesorado

fomenta que los/as alumnos/as hablen y se ayuden entre ellos sólo hasta un cierto punto porque hay alumnos/as que se pasan: a veces, confunden la ayuda con la resolución de los trabajos. Incluso, hay alumnos/as que no quieren ayuda.

AULA BALEAR

El profesorado refuerza lo positivo y hace críticas constructivas, aunque en el tercer ciclo son muy individualistas y cuesta mucho que compartan su material. No siempre se utiliza el agrupamiento heterogéneo: en Infantil, a veces; en segundo ciclo, a veces se juntan alumnos/as con una misma topología de problemática o duda para trabajarlo en pequeño grupo. No siempre se promueve que el alumnado se ayude entre ellos, porque es especialmente difícil en el ciclo superior.

Propuestas de mejora:

La propuesta del dto. de orientación es ofrecer sesiones estructuradas y programadas de clima en el aula, habilidades sociales, educación emocional... Los tutores proponen que esto se lleve a cabo en el mismo curriculum. Introducir más actividades de carácter grupal.

Más trabajo en grupo puesto que el libro de texto promueve actividades individuales. Se va a plantear en las reuniones de junio que el profesorado "sacrifique" temario a favor del trabajo en grupo y la metodología de proyectos.

CP SON VERÍ

Se responde positivamente a todos los ítems de este estándar, excepto al afirmar que el profesorado plantea únicamente actividades de trabajo individual. Se matizan los apartados con "Se intenta", "Depende del curso"...

ES LICEU

Se responde positivamente a todos los ítems de este estándar, excepto al afirmar que el profesorado plantea únicamente actividades de trabajo individual.

IES PASCUAL CALBÓ

Hay una fuerte tendencia a hacer grupos homogéneos, talleres para los/as alumnos/as con n.e.e., reduciendo drásticamente las horas en que estos alumnos/as trabajan en el grupo ordinario.

IES ANTONI MAURA

Entre el profesorado se dan distintas estrategias para posibilitar esta propuesta de trabajo cooperativo entre los alumnos, principalmente trabajos por parejas.

El profesorado potencia la ayuda entre iguales para aprender.

En los centros de secundaria hay una fuerte tendencia a hacer grupos homogéneos, talleres para los/as alumnos/as con n.e.e., reduciendo drásticamente las horas en que los/as alumnos/as con n.e.e. trabajan en el grupo ordinario.

En los de primaria, hay discrepancias entre los docentes sobre los criterios y el tipo de agrupamiento del alumnado, el cual varía en función de los ciclos educativos. Según explican: “es especialmente difícil en el ciclo superior”. No todos los profesores/as presentan una misma actitud hacia la diversificación curricular. La mayoría del profesorado entiende, acepta y facilita las ayudas entre compañeros/as, pero no se entiende que esta ayuda debe ser de reflexión y razonamiento, más que ofrecer la respuesta correcta sin más.

La ayuda entre iguales todavía no se interpreta como un recurso básico del aprendizaje. Por eso, muchas de las actividades, especialmente en el ciclo superior y en secundaria, tienen un carácter individualizado y, por consiguiente, el alumnado no sabe llevar a cabo esta propuesta de trabajo.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

7.3. Las actividades de aprendizaje se diseñan para que sean accesibles a todo el alumnado

CP PINTOR JOAN MIRÓ

En educación infantil y primer ciclo es una práctica habitual y, cada vez más, se toma conciencia de que estos factores favorecen los aprendizajes y forman parte de atención a la diversidad. En el segundo y tercer ciclo la

inercia de los modelos tradicionales hacen más difícil su inclusión en las prácticas diarias, por este motivo desde el centro, a nivel institucional, se desarrollan prácticas que incluyen estos aspectos: TIC, grupos interactivos, talleres,... También la labor del equipo de apoyo está totalmente vinculada a poner en práctica en el aula formas de respuesta a la diversidad.

El grupo plantea que el lenguaje verbal se utiliza poco y se deberían fijar actividades que exijan su resolución mediante esta modalidad.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

En el ítem 7.3.1. (El profesorado diversifica las formas de organización y los usos del espacio y del tiempo) se responde de forma negativa. Sobre la diversificación de los lenguajes se da más en infantil, ya que en el resto de los casos el lenguaje utilizado es mayoritariamente el lenguaje escrito. La mayoría de tareas planteadas son escritas. Para los/as alumnos/as con dificultades se presenta material de apoyo visual y muchas tareas se hacen de forma oral. Por otra parte, las actividades no son de dificultad progresiva: lo que cambia es el nivel de exigencia hacia los/as alumnos/as. No se plantean actividades con diferentes niveles de dificultad para todo el grupo clase, sino para los/as alumnos/as que presentan más dificultades. La programación “formal” no se cambia. Se hacen pequeñas modificaciones en el día a día.

Finalmente, en relación a los deberes, se ajustan y diversifican sólo para aquellos alumnos/as que presentan más dificultades; en la clase de 1º se diversifican en tres niveles diferentes; se plantean actividades más abiertas y cada alumno/a hace lo que puede.

AULA BALEAR

El profesorado diversifica las formas de organización y los lenguajes en función de los contenidos y del área. En cuanto a las ayudas que se facilitan en la resolución de las actividades, el centro responde inversamente a cómo se podría esperar: infantil, ciclo inicial y ciclo medio responden que no; ciclo superior responde que sí. Una cosa similar sucede sobre si se plantean actividades con diferentes niveles de resolución o si el profesorado varía su programación, puesto que cada ciclo responde de diferente modo y es muy difícil unificar la respuesta.

Finalmente, sobre la adaptación de los deberes, la respuesta es diferente en función de cada ciclo: primero y segundo ciclo responden que si, ciclo supe-



rior responde que no, que las actividades de ampliación se dan a todos los/as alumnos/as. Sólo se adaptan en el caso de los/as alumnos/as con n.e.e. Propuestas de mejora:

En mi opinión, dada la variación que se produce por ciclos deberemos plantearnos ciertas condiciones a las propuestas de mejora. También deberemos definir qué entendemos por propuestas de mejora porque en este caso se asemejan más a una declaración de lo que “debería ser”.

CP SON VERÍ

Se intenta, aunque el tiempo es un factor importante en este ítem y resulta insuficiente.

ES LICEU

Semanalmente se trabaja por grupos flexibles, organizados por criterios al azar, de nivel, de elección entre iguales,...

Se intenta que el/la alumno/a con n.e.e. lleve a cabo la misma actividad adecuada a su capacidad. El/la tutor/a plantea la actividad a todo el grupo y el apoyo la adapta al alumno/a con n.e.e.

IES PASCUAL CALBÓ

No se pueden generalizar las respuestas a todo el profesorado, pero no se varia la programación para ajustarse a las necesidades de los alumnos, aunque se pueden ofrecer formas distintas de actuación.

IES ANTONI MAURA

El profesorado reconoce que la forma de respuesta más utilizada es la escrita, si bien en algunos casos puntuales pueden aceptar otras modalidades de respuesta.

Se señalan los agrupamientos flexibles según los niveles de conocimiento de la materia como base para justificar las variaciones en la programación.

Las actividades de aprendizaje se diseñan para que sean accesibles a todo el alumnado.

Parece ser que, sólo en infantil y ciclo inicial, las actividades de aprendizaje se diseñan para que sean accesibles a todo el alumnado; en cambio, en los otros ciclos, la inercia de los modelos tradicionales hacen

difícil su inclusión en las prácticas diarias, de modo que, no se plantean actividades con diferentes niveles de dificultad para todo el grupo clase, sino sólo para los/as alumnos/as que presentan más dificultades.

En secundaria, no se pueden generalizar las respuestas a todo el profesorado, pero no se varia la programación para ajustarse a las necesidades de los alumnos, aunque se pueden ofrecer formas distintas de actuación.

Queda mucho trabajo pendiente y mucha formación sobre la diversificación de las actividades para todo el grupo-clase, de modo que la propuesta curricular del alumnado con n.e.e. no sea una excepción y no conduzca a trabajar un currículum paralelo.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

7.4. La evaluación estimula y valora los objetivos alcanzados para todo el alumnado

CP BADIES

Ha sido un tema conflictivo y que ha abierto un debate en el centro, durante este curso. Este cuestionario, algún conflicto con las familias y tomar decisiones sobre la promoción o no de algunos alumnos, han puesto encima de la mesa el tema de la evaluación de los/as alumnos/as, sobre todo los que tienen dificultades y los de n.e.e. y han evidenciado la necesidad de clarificarlo a nivel de centro. ¿Qué papel juega la evaluación a nivel social, familiar y del alumno/a?

Propuestas de mejora centro:

El próximo curso, el primer trimestre, nos hemos propuesto revisar los criterios de evaluación del nuevo currículum y clarificar estos aspectos.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Los exámenes son una parte importante de la evaluación, se creen necesarios, aunque se utilizan otros indicadores o instrumentos: observación, otras producciones. La evaluación responde a la programación diversificada planificada con anterioridad por la cual se ajusta a lo que sabe el



alumno/a que va a preguntársele y cuales son los criterios que la regirán. La construcción de aprendizajes significativos se desarrolla en dos niveles: infantil y primer ciclo se intenta profundizar en este aspecto y en segundo y tercer ciclo donde el nivel de convicción no es el mismo y se refleja en las prácticas de aula.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Los exámenes no son el único instrumento. También se evalúan los trabajos, los deberes, las tareas, la actitud, el comportamiento, los cuadernos... En EP muchas veces no se comunican cuáles son los criterios de evaluación. En EI se hace una puesta en común de aquello que se ha aprendido. Por otra parte, la flexibilidad en los criterios de evaluación sólo se da con los/as alumnos/as que presentan más dificultades. La evaluación se utiliza para determinar las ayudas que se necesitan a nivel de grupo y no, como sería conveniente, a nivel individual. No siempre el profesorado obtiene informaciones variadas y completas sobre el aprendizaje de los alumnos, lo que se hace más difícil cuando la ratio es elevada. Sólo cuando se llevan a cabo proyectos, el profesorado programa actividades de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje. En el resto de los casos se sigue mucho la propuesta del libro de texto.

AULA BALEAR

Además de los exámenes se hace observación directa y seguimiento personalizado. Los criterios de evaluación no se dan a conocer en infantil y ciclo inicial, porque en este nivel es difícil que los niños sean conscientes de lo que se evalúa. En cambio sí que se dan a conocer en el Ciclo medio y superior. Se responde con una afirmación en los subítems 7.4.3 y 7.4.4. Se opina que los criterios de evaluación son coherentes con la adaptación pero, a veces, el alumnado no obtiene el éxito esperado. El dpt. de orientación opina que a veces aunque los criterios de evaluación son coherentes con la adaptación, no lo son tanto los instrumentos utilizados. El profesorado de ciclo medio y superior establece mecanismos y canales para que el alumnado pueda detectar las dificultades y errores que comete y pueda solucionarlos. En cambio, en el ciclo inicial la repuesta es no, porque a veces se corrige entre todos para ver donde se han equivocado pero no tienen paciencia y sólo sirve a algunos.

Faltan recursos para conocer en profundidad a los/as alumnos/as, por eso, la evaluación es más variada que completa. Parece ser que el seguimiento que se realiza en educación infantil es más detallado que el que se lleva a cabo en primaria.

El profesorado programa actividades de autoevaluación, excepto en el ciclo inicial, porque piensan que los niños son pequeños y sólo practican la autoevaluación de manera puntual. El Dto. de orientación piensa que es un recurso que se utiliza pocas veces.

CP SON VERÍ

Actividades del JCLic facilitan esta labor. No se hace todo de manera sistemática ni explícita, pero se hace.

ES LICEU

En este momento estamos en un proceso de cambio en relación a la evaluación e incorporación de técnicas de estudio. El equipo de apoyo ha incentivado este cambio facilitándolo dentro de cada ciclo.

IES PASCUAL CALBÓ

Los controles son el instrumento básico de la evaluación, donde no hay criterios flexibles ni adaptaciones para los/as alumnos/as con n.e.e.

IES ANTONI MAURA

La mayoría del profesorado opina que los exámenes no son el instrumento básico para la evaluación. Si bien en bachillerato y a distancia sí que los exámenes son básicos y definitivos para la evaluación.

La mayoría del profesorado dice que los criterios de evaluación son coherentes con la adaptación que se ha realizado al alumnado.

La evaluación estimula y valora los objetivos alcanzados para todo el alumnado.

Como ha ocurrido con los apartados anteriores de este mismo estándar, resulta difícil resumir en un solo enunciado cómo se lleva a cabo la práctica de la evaluación en los diferentes centros consultados. Parece ser que cuanto más diversificada es la programación

más conflicto genera el tema de la evaluación, puesto que resulta mucho más difícil consensuar el peso de los diferentes criterios e instrumentos que se utilizan para ello.

Al parecer, en primaria, ya se adaptan los criterios de evaluación; en cambio, se diversifican muy poco los instrumentos. Hay que mejorar la información que se transmite a las familias y a los propios alumnos/as sobre el proceso de evaluación seguido. En secundaria todavía el examen tiene un peso muy importante en la evaluación, así como también aquellos criterios ligados al aprendizaje de contenidos conceptuales.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:
7.5. La adaptación curricular es un instrumento para adecuar la programación de aula a las necesidades especiales del alumnado

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Básicamente realizamos la diversificación curricular atendiendo a la gran diversidad del alumnado. Sólo en aquellos casos, donde el/la alumno/a presente unas características de gran singularidad se hacen adaptaciones curriculares. Es un instrumento indispensable para una educación de calidad no excluyente, pero también debemos señalar que requieren mucho tiempo y esfuerzo y no siempre encontramos estos requisitos en el nivel necesario.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Las actividades planificadas en el centro posibilitan la participación del alumnado con n.e.e. Otro tema diferente son las actividades complementarias, ya que con un solo monitor por actividad a veces hay problemas. Desde la Conselleria se comentó que éste es un problema de difícil solución. Además se opina que hay actividades que no son adecuadas para algunos alumnos/as con n.e.e. Pensamos que deberían ofrecerse algunas actividades adecuadas para estos alumnos/as en pequeño grupo heterogéneo; de este modo, se podrían controlar más. Los ítems 8.1.4, 8.1.5 y 8.1.6 tienen respuesta negativa.

CP SON VERÍ

Propuesta de mejora en el centro: Elaborar adaptaciones curriculares como documentos útiles y fáciles de manejar. No hay ninguno a nivel administrativo y cada centro lo hace a su manera.

AULA BALEAR

En educación infantil y ciclo inicial no realizan ACIS. Ciclo medio y superior, consideran la ACI como una medida útil, aunque cada vez es más difícil porque son más los niños que necesitan adaptaciones; el departamento contesta que es útil si se hace de manera adecuada.

El profesorado tutor y el departamento de orientación no responden lo mismo sobre el tema de si hay coherencia entre la ACI y las actividades que trabaja el alumnado en el aula, porque según el dto. es difícil adaptar todas las actividades. Por otra parte, se afirma que el progreso de los/as alumnos/as con n.e.e. además de detallarse en el ACI se detalla en el informe trimestral. No hay una respuesta unánime sobre la periodicidad con que se realiza el seguimiento y la evaluación de la ACI, puesto que depende de cada caso. De hecho, la ACI no siempre se realiza de forma conjunta porque a veces es difícil coordinarse o encontrar el tiempo. Sobre la pregunta de si el ACI facilita la coordinación las respuestas son muy variadas: El no contesta; CI responde que “no”, porque no es funcional; Cmedio y Csuperior, responde que “sí”; y el departamento “no siempre”.

CP CAMILO JOSÉ CELA

El ACI se realiza de forma conjunta pero siempre es la PT quién dinamiza el proceso. Si el equipo de apoyo no recuerda que se ha de elaborar o revisar el ACI, en general, el profesorado tutor no toma la iniciativa. Es un documento que queda y puede ser consultado por el profesorado recién llegado y el profesorado especialista.

ES LICEU

Se responde positivamente a todos los ítems de este estándar.

IES PASCUAL CALBÓ

La mayoría del profesorado ve en las adaptaciones curriculares un sentido negativo, debido a la cultura burocrática de las programaciones.



IES ANTONI MAURA

La mayoría del profesorado no hace adaptaciones curriculares, pues creen que son una responsabilidad utópica.

Se valora positivamente pero como un método secundario. En todo caso una parte del profesorado apunta que las adaptaciones pueden facilitar la coordinación y el trabajo conjunto entre profesorado y apoyos.

La adaptación curricular es un instrumento para adecuar la programación de aula a las necesidades especiales del alumnado.

Sobre este tema, las respuestas dadas se sitúan en dos extremos:

- Por una parte, está aquel centro que realiza una diversificación de la programación para atender a la gran diversidad del alumnado y, sólo cuando el/la alumno/a presenta unas características de gran singularidad, se hacen adaptaciones curriculares. En estas circunstancias, la ACI es un instrumento indispensable para una educación de calidad no excluyente, aunque requiere mucho tiempo y esfuerzo.
- Por otra, están los centros en los que la mayoría del profesorado ve las adaptaciones curriculares desde su vertiente más negativa, y las consideran una propuesta utópica, debido a la cultura burocrática de las programaciones.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

8.1. El alumnado con n.e.e. participa en las actividades complementarias

CP BADIES

Consideramos las actividades complementarias como una actividad más de aula, pero que se realiza en otro entorno; por lo tanto, deben ir dirigidas a todos los/as alumnos/as, haciendo las oportunas adaptaciones, si es necesario. Así lo comunicamos a las familias y, en la medida que nos es posible, “exigimos” la máxima participación. Cuando las actividades dependen del equipo de profesores/as ya se organizan pensando en que

todos puedan participar y se buscan el recursos necesarios para hacerlo efectivo. No sólo se deben contemplar a los/as alumnos/as con n.e.e., también nos encontramos con alumnos/as con problemas económicos, o con familias que no entienden el porqué de algunas actividades y se muestran poco favorables a dejar participar a sus hijos/as. La escuela lo tiene en cuenta y pone los medios que tiene su alcance para que participen todos. Así como pasa en las actividades de aula, en algunos casos hará falta hacer alguna adaptación para que no sólo participen sino que todo el mundo saque provecho. Un caso aparte son las actividades que dependen de la AMIPA pero aquí nos encontramos con un problema de falta de recursos. En las actividades que organiza el claustro participan todos. En las actividades extraescolares sólo participan 2 alumnos/as.

CP SON VERÍ

Prácticamente no se hacen actividades extraescolares. Este curso sólo se hace informática con seis alumnos/as. En general, se desconoce todo lo extraescolar.

ES LICEU

Las respuestas son todas positivas en este apartado.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

El centro asume las posibles dificultades económicas que podrían impedir su participación. Nunca queda ningún alumno/a excluido a la participación. Las actividades se programan con anterioridad atendiendo a las características de los/as alumnos/as. Si se trata de actividades programadas por otras instituciones se procuran ayudas adicionales que requieran los/as alumnos/as para poder participar.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Las actividades planificadas en el centro posibilitan la participación del alumnado con n.e.e. Otro tema diferente son las actividades complementarias, ya que con un solo monitor por actividad a veces hay problemas.

Desde la Conselleria se comentó que éste es un problema de difícil solución. Además se opina que hay actividades que no son adecuadas para algunos alumnos/as con n.e.e. Pensamos que deberían ofrecerse algunas actividades adecuadas para estos alumnos/as en pequeño grupo heterogéneo; de este modo, se podrían controlar más. Los ítems 8.1.4, 8.1.5 y 8.1.6 tienen respuesta negativa.

CP CAMILO JOSÉ CELA

Todas las actividades complementarias que se planifican en el centro tienen en cuenta la participación de todo el alumnado con n.e.e. No se hace ninguna salida donde no pueda participar todo el alumnado.

Otra cuestión es la participación en las actividades extraescolares, organizadas por la APIMA. En este caso algunos niños con necesidad de un apoyo más individualizado no pueden participar ya que no se dispone de un presupuesto económico que permita contratar los recursos personales necesarios. De todas formas hay muy pocas actividades extraescolares.

IES PASCUAL CALBÓ

Las respuestas son negativas en este apartado.

IES ANTONI MAURA

El alumnado con n.e.e. participa en las actividades complementarias del centro. El profesorado de apoyo siempre debe supervisar y ayudar a la organización de estas actividades para que se permita la participación de los/as alumnos/as con n.e.e.

El alumnado con n.e.e. participa en las actividades complementarias

Hay una gran diferencia entre las actividades que organiza el claustro, en las cuales el alumnado con n.e.e. se considera y está presente en la mayoría de los casos, y las actividades extraescolares u organizadas por las asociaciones de padres. Estas últimas, se caracterizan por la falta de presupuesto y la poca diversidad en su oferta, con lo cual, la participación del alumnado con n.e.e. es muy escasa.

La falta de presupuesto y de personal que se destina a este tipo de actividades revierte en que un solo monitor/a sea el responsable

de la actividad y, a veces, pueden derivarse problemas importantes. Con todo, “se cae en tierra de nadie” porque, según la Conselleria, aunque estas actividades se realizan en los centros escolares, no están bajo su responsabilidad.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

9.1. Las familias se sienten acogidas y valoradas por el centro

CP BADIES

Es un punto muy importante y que en escuela intentamos cuidar, en general. Aún así, hace falta reforzarlo con las familias de alumnos/as con n.e.e. A grandes rasgos, podemos afirmar que los/as alumnos/as con n.e.e., así como sus familias, son aceptados por toda la comunidad educativa pero todavía no hemos conseguido mostrar esta realidad como un beneficio y enriquecimiento para todos.

Pensamos que el centro debe tener establecida la manera de grabar las entrevistas, cómo guardarlas y cómo traspasarlas a quienes atañe. Muchas veces los/as maestros/as piden la colaboración del personal de dirección para las entrevistas con estas familias, por desconocimiento o inseguridad, sobre todo a principio de curso, cosa que entendemos y aceptamos.

Propuesta de mejora en el centro:

Poner más a menudo este tema sobre la mesa, en las reuniones i entrevistas con los padres. Evitar utilizar la información de los/as alumnos/as con n.e.e. o de compensatoria como dato indicador de la problemática del centro, sino como un hecho más a tener en cuenta para nuestra organización.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Se ofrecen todas las facilidades para que exista una buena comunicación. Normalmente esta se da personalmente o de forma telefónica, sin excluir otras formas de comunicación.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador. Los más utilizados son la agenda escolar y la comunicación telefónica.



CP SON VERÍ

Se responde positivamente a los primeros ítems de este apartado, afirmando que se informa correctamente a las familias del alumnado con n.e.e., aunque se considera que se esfuerzan poco a nivel educativo. Tampoco las familias del alumnado sin n.e.e. reconoce que la asistencia de alumnos/as con n.e.e. es un beneficio para todos. El comentario más general es el de “¿y tiene que venir aquí?”.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Es un centro pequeño, con lo que las familias se sienten acogidas. Cuando hay una demanda, sea del tipo que sea, casi siempre se comenta a la directora (lo que tiene ventajas e inconvenientes). Todos los ítems se responden afirmativamente, con la excepción del último, sobre si las familias interpretan que la presencia de alumnos/as con n.e.e. resulta beneficiosa. Este es un tema que a nivel de centro debe trabajarse más, sobre todo con las familias (todas) pero nos damos cuenta que es un tema difícil. Tenemos una clase donde algunas familias opinan que la presencia de los alumnos/as con n.e.e. dificulta el aprendizaje del resto de alumnos/as.

Propuestas de mejora:

Trabajar la aceptación de las familias.

CP CAMILO JOSÉ CELA

Es muy difícil realizar valoraciones sobre este ítem. Como medios de comunicación se utilizan la agenda escolar, el teléfono, sms y correo electrónico.

ES LICEU

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador.

IES PASCUAL CALBÓ

Las familias se sienten bien tratadas en este centro, hay canales de comunicación suficientes y bien utilizados.

IES ANTONI MAURA

Todas las respuestas son positivas en este indicador, sin embargo todos los participantes están de acuerdo en señalar que el centro ha de mejorar la información que reciben las familias que llegan nuevas al centro.

Las familias se sienten acogidas y valoradas por el centro

La relación escuela-familia se presenta como uno de los pilares en los que se fundamenta la escuela inclusiva y a los que se da más importancia en los centros. Se considera que si la relación con las familias es positiva, los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se multiplican.

Los sistemas de comunicación e información que se establecen en los centros se valoran como suficientes y útiles.

Aún así, se acepta que en la mayoría de los centros, queda pendiente el trabajo con las familias del alumnado sin n.e.e. de cara a llegar a aceptar y valorar de forma positiva que es un beneficio para todos la posibilidad de compartir el día a día con alumnado que presenta alguna discapacidad.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:**9.2. Las familias están satisfechas de la atención que reciben sus hijos/as****CP BADIES**

En general, pensamos que las familias están satisfechas aunque a veces hace falta sentarse y volver a explicar lo que estamos haciendo, cómo y porqué, para tranquilizarlas. Los ítems en los que se pide una valoración general de las familias son difíciles de responder puesto que no hablamos de un grupo uniforme. Hay casos muy diferentes y la respuesta a menudo viene determinada por el tipo de familia más que por el hecho de ser padres de un/a alumno/a con n.e.e. Si habláramos de todas las familias del centro las respuestas serían parecidas. Con respecto a la comunicación sobre la escolaridad de su hijo/a, pensamos que la infor-

mación se da pero que no siempre es fácil de entender o de aceptar. Otra vez nos encontramos con una situación muy similar a la que se produce con las familias del resto de alumnos/as: no siempre entienden porqué trabajamos como lo hacemos, no siempre aceptan cómo valoramos el trabajo de sus hijos/as, a menudo no saben cómo pueden ayudar, les cuesta aceptar una repetición de curso puesto que la viven más como un fracaso que como una nueva oportunidad para el/la alumno/a...

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Participan de forma semejante al resto de colectivo de familias. La relación con las familias es muy cotidiana, siempre se dispone de un tiempo para comentar con los padres que llevan sus hijos al centro. Si hay algún tema polémico por parte del profesorado o de la familia se solicita una reunión por cualquier parte.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador. Los informes de evaluación detallan las competencias curriculares del alumno/a y los contenidos que se están trabajando. También se comenta en las entrevistas individuales que se realizan periódicamente con las familias.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

En su opinión, las familias tienen suficiente información y participan positivamente. A pesar de ello, a veces, ha sucedido que la información no ha llegado a las familias como nosotros quisiéramos. Pecamos de ser excesivamente “suaves” para no herir susceptibilidades. En ningún momento se pretende esconder información, pero se enfatiza tanto el progreso de los/as alumnos/as que en ocasiones se malinterpreta.

Sólo han detectado una familia de un/a alumno/a con n.e.e. que no valora positivamente el trabajo que se realiza en el centro.

No se explica toda la ACI pero si cuáles son los objetivos propuestos para el alumno/a en concreto.

CP CAMILO JOSÉ CELA

En general la asistencia de padres y madres a las reuniones organizadas no es la deseada por el profesorado.

No. Son las tutoras y el profesorado de apoyo quien propone estas reuniones.

Muchos no lo entienden, pero se intenta facilitar esta información de la forma más asequible posible.

CP SON VERÍ

Se responde negativamente a todos los ítems de este apartado, afirmando que son familias con un grado de participación bajo (tengan o no hijos/as con n.e.e.). Por otra parte, se considera que las familias del alumnado con n.e.e., tienen suficiente información respecto al apoyo que recibe su hijo/a, aunque no se les informa sobre los criterios de evaluación ni sobre las ACIs.

ES LICEU

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador.

IES PASCUAL CALBÓ

Las respuestas a este indicador son todas positivas.

IES ANTONI MAURA

Se señala que las familias de alumnos/as con n.e.e. participan menos en las reuniones y actividades del centro y que no solicitan mayor número de reuniones. Es más sólo acuden al centro si este les requiere.

Las familias están satisfechas de la atención que reciben sus hijos/as.

Al analizar este estándar, la mayor parte de los centros no establece diferencias entre las familias del alumnado con y sin n.e.e. Se considera la relación con las familias de forma global, valorando como mejorable la participación de la familia en los centros.

Las reuniones que se ofrecen a las familias se consideran suficientes, pero se reconoce que la información que se trasmite es difícil de asimilar y/o entender, tanto para las familias con hijos/as con discapacidad, como para aquellas con hijos/as sin ningún tipo de n.e.e. En muchos casos, se evita dar información sobre ACIs, criterios de evaluación, etc... y se limita a presentar los objetivos sobre los que se trabaja.



Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

10.1. Las dinámicas creadas en el centro y en el aula favorecen la interrelación entre el alumnado con y sin discapacidad

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Los/as alumnos/as ya están acostumbrados a que las actividades y la evaluación sean diferentes entre ellos. Creemos que la estrategia es la propia dinámica de normalidad que se da en el centro y en el aula: la distribución de los alumnos, el trabajo cooperativo, la diversificación curricular, etc. Las diferencias están implícitas en el día a día del aula.

CP SON VERÍ

Se responde negativamente a todos los ítems de este apartado, excepto al primero reconociendo que el profesorado facilita que los/as alumnos/as entiendan que las metas son personalizadas y diferentes entre ellas.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador. Los/as alumnos/as con n.e.e. están incorporados a su grupo desde infantil y ello facilita que los/as compañeros/as no tengan problemas para comprender las situaciones del día a día.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

El profesorado facilita que los/as alumnos/as entiendan que las metas son personalizadas y que, por tanto, pueden ser diferentes entre el alumnado de la misma clase, pero, concretamente el alumnado de la clase de 5º no acepta que las metas deban ser diferentes. Este es un trabajo que se ha de iniciar en EI.

Se trabaja la aceptación en clase, pero surgen problemas durante el recreo momento en que no los rechazan pero su relación no es de igual a igual en la mayoría de los casos, especialmente con los/as alumnos/as que son más agresivos. Es curioso, pero los/as niños/as con n.e.e. se buscan durante el patio y muchas veces van juntos.

La aceptación de las diferencias personales entre el alumnado no se trabaja de manera explícita en todas las aulas. Casi todos los/as niños/as

con n.e.e. son invitados a los cumpleaños, pero su relación con el resto de alumnos/as no es tan estrecha. En este sentido, es importante el trabajo que se hace desde casa y la sensibilidad de los/as alumnos/as.

CP CAMILO JOSÉ CELA

Sí en el aula pero no en el patio. En educación infantil no hay problemas, pero cuando crecen los/as alumnos/as con discapacidad motora quedan, algunas veces solos y, a pesar de las intervenciones del profesorado esta problemática es difícil de solucionar.

La mayoría de los niños y de las niñas con DM no viven en la barriada y por este motivo es poco frecuente que vayan a jugar a casa de sus amigos. En las fiestas de aniversario es más posible que los inviten.

IES PASCUAL CALBÓ

Las respuestas de este estándar son todas negativas.

IES ANTONI MAURA

En el centro, los profesores/as reconocen que ayudan a los/as alumnos/as a entender las diferencias entre ellos y que hay una promoción y estimulación hacia la integración. En cambio, la mayoría de los profesores/as desconoce si hay recursos externos para trabajar sobre las diferencias y estos mismos reconocen que no se aborda de manera explícita las diferencias personales entre los/as alumnos/as en el trabajo académico.

Las dinámicas creadas en el centro y en el aula favorecen la interrelación entre el alumnado con y sin discapacidad.

Se consideran puntos débiles:

- El trabajo de manera explícita de las diferencias entre los/as alumnos/as.
- La consideración con la que se debe trabajar estableciendo dinámicas que favorezcan la interrelación entre el alumnado con y sin discapacidad en las zonas de patio, comedor...

Por otra parte, uno de los elementos que se considera facilitador de la relación entre iguales, con y sin discapacidad, es la incorporación de este trabajo desde la etapa de infantil. En los centros con una



larga trayectoria de integración de alumnos/as con n.e.e., se pone de manifiesto que la mejor dinámica para establecer relaciones entre el alumnado es la de aceptar la diferencia como un hecho natural en las prácticas del día a día.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

10.2. Los iguales son un instrumento de apoyo, dentro y fuera del aula, para todo el alumnado

CP PINTOR JOAN MIRÓ

La ayuda entre iguales es una dinámica de trabajo ya establecida en el centro y que intentamos potenciar. Se vive en el día a día, no se trabaja a partir de situaciones ficticias.

CP SON VERÍ

Se responde positivamente a todos los ítems de este apartado, con discrepancias entre el profesorado al tener que afirmar que se facilita que los/as alumnos/as con discapacidad den apoyo al alumnado sin n.e.e.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Existen pocas posibilidades para que los/as alumnos/as con discapacidad puedan apoyar a sus compañeros/as sin discapacidad.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Los ayudan mucho, incluso hacen lo mismo que ven hacer a las maestras. Aunque también existen oportunidades en sentido contrario, son más escasas. La tolerancia y el respeto a las diferencias es un tema, como hemos dicho antes, complejo y difícil de tratar pero, fundamental. Es importante también la información que se da a las familias sobre este tema.

CP CAMILO JOSÉ CELA

El hecho de favorecer los trabajos en grupo facilita la tolerancia y el respeto a las diferencias.

ES LICEU

Se responde positivamente a todos los ítems de este apartado, excepto al tener que afirmar que se facilita que los/as alumnos/as con discapacidad den apoyo al alumnado sin n.e.e.

IES ANTONI MAURA

El profesorado responde afirmativamente en el sentido de que los/as alumnos/as sin discapacidad apoyan, dentro y fuera del aula, a los/as alumnos/as con discapacidad, tanto en actividades académicas como en las de carácter lúdico y de entretenimiento.

En cambio, la mayoría reconoce que no sabe como dar la oportunidad de que los/as alumnos/as con discapacidad apoyen a sus compañeros/as sin discapacidad.

Los iguales son un instrumento de apoyo, dentro y fuera del aula, para todo el alumnado.

La mayor parte de los centros afirma que el alumnado es un recurso fundamental, pero no se contempla que el alumnado con discapacidad ayude a sus compañeros/as sin n.e.e.

La relación de ayuda entre iguales podemos afirmar que aún es unidireccional y que cuesta identificar y aprovechar las capacidades de cualquier alumno/a y mucho más del alumnado con n.e.e.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

11.1. El centro dispone de recursos materiales para atender a todo el alumnado

CP BADIES

Los recursos no representan en este momento un problema importante en nuestra escuela.

CP SON VERÍ

Sólo algunos/as alumnos/as con n.e.e. utilizan libros de texto.



Se considera de una gran necesidad el hecho de inventariar los recursos existentes, crear nuevos materiales y darlos a conocer entre toda la comunidad educativa para que dispongan de ellos y los introduzcan en sus prácticas.

No tienen comedor.

Propuesta de mejora en el centro:

De cara al curso que viene, tenemos la intención de elaborar más material.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

En principio, se utiliza el libro, aunque se adaptan al nivel de cada alumno/a. En función del ACI se dispone del material más específico para trabajar en cada momento. No tenemos un inventario hecho. Se dejan el material entre ciclos, no hay problemas para compartir.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Excepto en el ítem de la biblioteca, pues tuvo que desmantelarse por cuestiones de espacio, responden positivamente a todos los ítems de este indicador. Hay algunos/as alumnos/as con discapacidad psíquica que necesitan materiales adaptados a su nivel de competencia curricular, aunque todos tienen los mismos libros de texto que el resto de compañeros/as.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Los libros de texto se adaptan cuando es necesario. Hace 5 años, fue un tema muy conflictivo, pero ahora ya está asumido. En el centro no hay alumnos/as que necesiten adaptación del mobiliario. Se adaptan las actividades no los materiales.

Se organiza el apoyo en función de las necesidades de todos los/as alumnos/as, no únicamente en función de los/as alumnos/as que forman parte de un programa.

En el centro no hay biblioteca. Hay estanterías con libros en las aulas y hay libros para todos los/as alumnos/as.

Dada la tipología de alumnos/as no son necesarios los utensilios adaptados en el comedor.

CP CAMILO JOSÉ CELA

El centro dispone, en general, de suficientes recursos materiales para atender todo el alumnado. Cuando se necesita material muy específico

se hace la solicitud a la Conselleria, o si es posible se compra con el presupuesto que la Conselleria ofrece para el programa de integración. Todo se consensúa en la reuniones de equipo de apoyo.

Siempre que sea posible adaptar los libros se hace, pero en algunos casos es imposible dado el desfase curricular de un niño/a en concreto.

ES LICEU

Se usan los libros de texto para los aprendizajes instrumentales, por lo que el alumnado con n.e.e. utiliza los de nivel inferior al curso en el cual se ubican. En el resto de las áreas, los contenidos se adaptan a sus capacidades y las adaptaciones se realizan sobre la marcha.

IES PASCUAL CALBÓ

Todas las respuestas son negativas, así, el centro no dispone de recursos materiales para atender a todo el alumnado.

IES ANTONI MAURA

Todos los/as alumnos/as tienen los libros de texto correspondientes a su curso. El profesorado responde que desconoce si el centro dispone de material específico para los/as alumnos/as con discapacidad y si existen recursos para apoyar a los/as alumnos/as con n.e.e.

El centro dispone de recursos materiales para atender a todo el alumnado.

Del análisis llevado a cabo en los diferentes centros, respecto al tema de los recursos materiales, se desprende que:

- No hay una necesidad de aumentar los recursos materiales en los centros, más bien se necesitan nuevos modelos de organización, crear material y adaptarlo a las necesidades emergentes.
- El debate sobre el uso del libro de texto, parece ser que se ha resuelto con la postura común de que no se use como único recurso y de que se adapte a las necesidades del alumno/a. Aún así, todavía se da con frecuencia el hecho de que el alumnado con n.e.e. no tiene, ni utiliza, los mismos libros de texto que sus compañeros/as. Una pregunta a formular es “¿cómo se resuelve-

rá con las nuevas políticas de reutilización?”, “¿de qué modo la reutilización de los libros de texto puede ser un obstáculo para el aprendizaje del alumnado con o sin n.e.e.?”

- En general, se acepta el desconocimiento de los recursos existentes en el centro.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

11.2. El centro conoce y utiliza los recursos de la comunidad

CP BADIES

La relación con la comunidad es importante por lo que supone de enriquecimiento para el centro. Nuestra escuela intenta estar abierta al entorno y colaborar en las propuestas que este ofrece. Nos gustaría tener más contacto con los centros escolares de la zona, mantenemos una relación cordial.

Propuesta de mejora en el centro:

Sería interesante potenciar más el intercambio. Algunos cursos han hecho, pero es complicado puesto que hace falta un dinamizador.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Sí y trabajamos coordinadamente con todos ellos. Los modelos entre los centros son muy diversos y esto complica la posibilidad de llegar a acuerdos.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Todas las respuestas son positivas, pues sí hay colaboraciones con instituciones y servicios diversos de la comunidad. Solamente, no se contemplan de forma ordinaria la participación de miembros de la comunidad en las jornadas, talleres y/o actividades del centro.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

El primer ítem se ha dejado en blanco. El centro sólo tiene relación con el UVAI y, en alguna ocasión, con la biblioteca de la barriada. De manera sistemática, el centro no cuenta con la participación de miembros de la comunidad como un recurso de apoyo a las aulas.

CP SON VERÍ

De forma muy puntual se utilizan recursos del Ayuntamiento (servicio de repaso), la Policía (Jornadas de Educación Vial), Biblioteca, Centro de Salud..., pero de apoyo en las aulas, no.

ES LICEU

Sí utiliza servicios externos para algunos alumnos/as con n.e.e. y se conocen los recursos de la comunidad, pero no se trabaja conjuntamente con otros centros de la zona ni se cuenta con la participación continua de miembros de la comunidad en el aula, sólo de forma puntual.

IES PASCUAL CALBÓ

Todas las respuestas son positivas.

IES ANTONI MAURA

Se reconoce un trabajo conjunto con los servicios sociales y con otros centros escolares del barrio, si bien hay un cierto desconocimiento de los recursos que ofrece la comunidad como apoyo a sus alumnos/as.

El centro dispone de recursos materiales para atender a todo el alumnado.

Coordinarse con otras instituciones y otros centros educativos se da en la mayoría de los centros debido a la necesidad compartida de contar con dichos recursos y optimizarlos.

Aún así, se detecta la necesidad de aumentar las relaciones entre los diversos centros de la misma zona, para llegar a proyectos educativos que sean coherentes y facilitar así el desarrollo del alumnado en su paso por las diferentes etapas educativas.

Otro aspecto que se valora como punto débil es el de introducir recursos comunitarios dentro de las aulas. Todavía existen resistencias al hecho de concebir el aula como espacio abierto a diferentes agentes educativos.



Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

11.3. La comunidad utiliza el centro como espacio educativo

CP PINTOR JOAN MIRÓ

El centro se abre a las 6,45 y se cierra a las 21 horas. Durante el período no lectivo se hacen actividades lúdicas, formativas y deportivas. Estas actividades están dirigidas principalmente a los/as alumnos/as del centro pero también participan otros niños/as del barrio no matriculados en la escuela. Igualmente hay actividades para familias. Estas actividades se consideran normales y son bien valoradas por las familias.

CP MARE DE DÉU DEL CARME

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador.

CP MARIA ANTÒNIA SALVÀ

Se ha respondido positivamente a los diferentes ítems.

CP SON VERÍ

Se responde negativamente a los ítems de este apartado, aunque se detalla que una tarde a la semana el centro se abre para llevara cabo actividades extraescolares.

ES LICEU

Responden positivamente a todos los ítems de este indicador.

IES ANTONI MAURA

La mayoría del profesorado desconoce si las instalaciones del centro se utilizan fuera del horario escolar.

La comunidad utiliza el centro como espacio educativo.

El concepto de comunidad y de cómo se utiliza y se considera el centro escolar en ella varía entre los centros analizados.

Podemos establecer distintos niveles, ya que hay escuelas e institutos donde se reconoce que no se utiliza el centro o que el profesorado no sabe si esto ocurre.

Por otra parte, la mayoría de centros afirma que la comunidad utiliza la escuela como espacio educativo, refiriéndose al uso de las instalaciones.

En otro nivel, están los centros que se suman a la filosofía de las Comunidades de Aprendizaje y que consideran que el centro debe favorecer el proceso educativo de todos los miembros de la comunidad. Así, la comunidad educativa y en especial las familias se implican en la organización y gestión del centro a través de las comisiones de trabajo, entran en el aula a través de los grupos interactivos y participan en actividades de formación en el propio centro.

Nº DEFINICIÓN DEL ESTÁNDAR:

12 Satisfacción del alumnado con n.e.e.

CP BADIES

Es un aspecto primordial de nuestra tarea. Nuestro proyecto educativo contempla como rasgo muy importante en el centro la convivencia, el respeto y que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan partícipes y satisfechos de formar parte de ella.

Propuesta de mejora en el centro:

Revisar a nivel de centro cómo evaluamos a los/as alumnos/as con dificultades. Hemos empezado revisando los instrumentos de evaluación y después deberemos hacerlo con las informaciones que se pasan a las familias.

CP SON VERÍ

Responden positivamente a todos los ítems de este estándar, aunque matizan que en algunas ocasiones depende del profesor/a y del alumno/a. Reconocen que se intenta y se trabaja para ello.



ES LICEU

Responden positivamente a todos los ítems de este estándar.

CP PINTOR JOAN MIRÓ

Completamente. Se trabaja con todos los/as alumnos/as, tanto con como sin discapacidad. Se involucra todo el profesorado.

CP MARE DE DÉU DEL CARMÉ

Responden positivamente a todos los ítems de este estándar.

IES PASCUAL CALBÓ

Todas las respuestas son positivas.

IES ANTONI MAURA

Hay unanimidad en reconocer que se hay un interés por aumentar el grado de participación, la autoestima,... para que los/as alumnos/as con n.e.e. sean respetados y valorados en el centro.

Satisfacción del alumnado con n.e.e.

En la mayoría de los centros, el grado de satisfacción del alumnado con n.e.e. y de todo el alumnado en general, se adopta como indicador de buenas prácticas y se asume como uno de los objetivos principales a conseguir.

En uno de los centros se relaciona el grado de satisfacción con los procesos de evaluación del alumnado y se considera necesario revisar los criterios e instrumentos de evaluación para aumentar la satisfacción del alumnado en la escuela.



8 Valoración del instrumento de evaluación de la calidad de vida (IAQV)

8.1. Análisis de la herramienta: otras miradas

8.2. Mejora del instrumento

8.2.1. Sobre la explicación general de la filosofía y uso del IAQV

8.2.2. Sobre los estándares e indicadores del IAQV

8.3. A modo de síntesis

En consonancia con el objetivo número 5 del proyecto: *Aplicar el instrumento diseñado y valorar los resultados*, en el capítulo anterior hemos hecho referencia a la aplicación de la herramienta (IAQV) en los centros seleccionados, un total de 15 (10 de educación primaria y 5 de secundaria). Ahora, en este capítulo, pretendemos analizar las aportaciones de estos centros para la mejora del IAQV.

Algunos de estos centros únicamente han valorado el instrumento, mientras que otros lo han hecho simultáneamente a su aplicación.

Este proceso de análisis nos ha permitido introducir cambios que han mejorado considerablemente la herramienta de acuerdo con los objetivos que nos propusimos en el transcurso de su elaboración. Dicho proceso se cierra con la redacción definitiva del IAQV remarcando los indicadores que se han modificado y en su caso los estándares que han sufrido alguna variación, así como también nuevos ítems que surgen de las propuestas de algunos centros, o bien, de la reflexión realizada por el propio equipo de investigación.

8.1. Análisis de la herramienta: otras miradas

Como veremos a continuación, el análisis del instrumento se concreta en dos propuestas especificadas por los profesionales implicados en el estudio: modificación en los enunciados de los indicadores y sugerencias que pueden ayudar a clarificar el contenido de los mismos. Cabe señalar, teniendo en cuenta las modalidades de participación asumidas en cada caso, que no todos los centros han contribuido



por igual en la mejora del IAQV. Mientras que unos han profundizado más en su aplicación, otros se han centrado en la herramienta en sí, en su redacción y en afinar el significado de las palabras.

Para el análisis de las aportaciones hemos realizado el siguiente proceso:

- Confeccionar una hoja de cálculo por centro.
- Establecer los criterios para introducir la información de cada uno de los centros.
- Escribir la información en cada hoja de cálculo.
- Reelaborar la información para extraer datos numéricos.
- Elaborar los gráficos.
- Analizar la información a partir de los gráficos introduciendo la información cualitativa pertinente.

Para la comprensión de los gráficos establecimos dos parámetros:

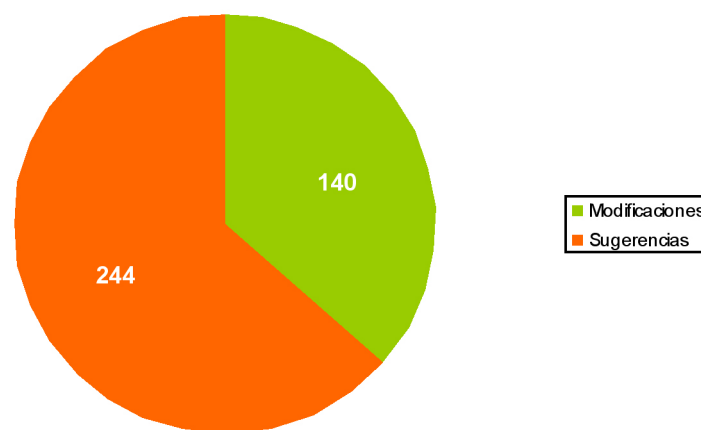
- **M** significa que los centros han planteado una modificación de los indicadores en cuanto a su redacción.
- **S** que sugieren aspectos de mejora pero que no necesariamente implican una modificación de los indicadores. Por otra parte, algunos centros han propuesto la eliminación de un indicador o la redacción de uno nuevo.

Es importante recordar que los estándares e indicadores se agrupan en distintos ámbitos o bloques de análisis que han conferido una estructura organizada a la herramienta (ver documento anexo). Estos ámbitos conforman los subíndices de este apartado. Los estándares quedan reflejados en la leyenda que acompaña a cada uno de los gráficos y los indicadores (el número concreto que los identifica en el documento del anexo mencionado) se encuentran integrados en éstos (eje vertical). El número de propuestas de modificación (M) o sugerencias (S) aparece en el eje horizontal y en color se remarca si provienen de centros de primaria o de secundaria. Las aportaciones de los centros educativos están señaladas en el texto en cursiva.

En ningún caso se han planteado cambios en el enunciado de los ámbitos o bloques y en contadas ocasiones en el de los estándares.

Antes de pasar al análisis de cada uno de los indicadores consideramos oportuno ofrecer una visión panorámica de las contribuciones de los centros.

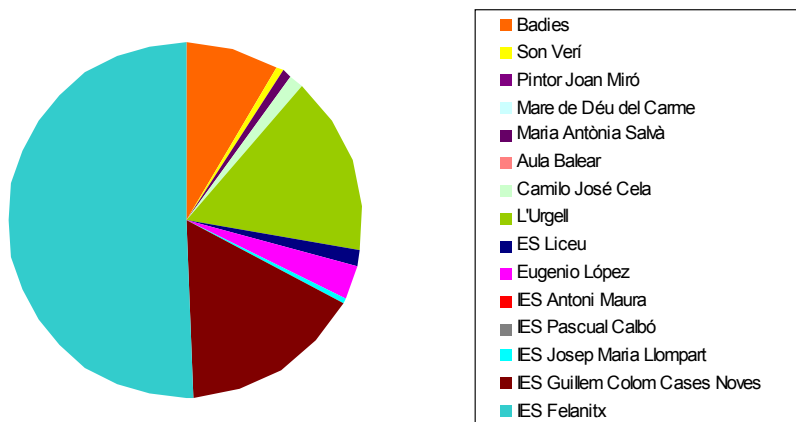
Si nos fijamos en el número de modificaciones y sugerencias que se han propuesto éstas últimas son considerablemente mayores. Este dato corrobora la información que los profesionales implicados en la investigación nos han ido aportando a lo largo del proceso, es decir, la herramienta es válida para la autoevaluación de un centro, para tomar conciencia de las necesidades de los/as alumnos/as y de las alumnas, de las carencias y de los puntos fuertes del centro, y para profundizar en la actividad educativa que se desarrolla en el día a día, teniendo en el punto de mira al alumnado con necesidades educativas especiales.



NÚMERO DE MODIFICACIONES Y SUGERENCIAS REALIZADAS POR LOS CENTROS



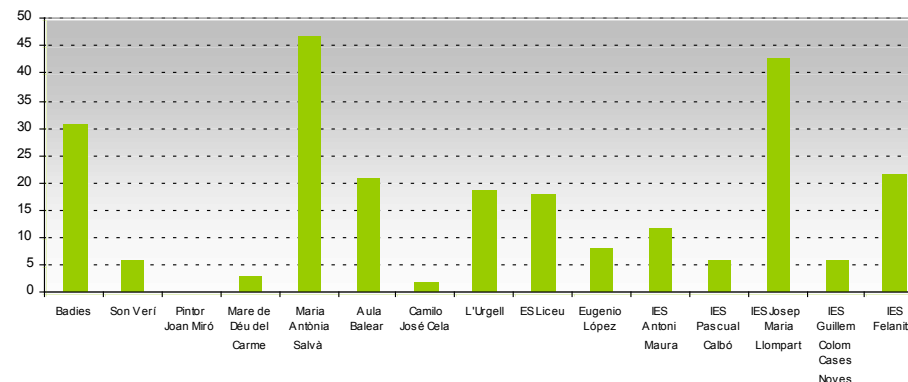
Si ahora nos detenemos en los centros que más modificaciones y sugerencias realizan observamos dos tendencias extremas. Por una parte, un centro de primaria que no propone ni modificaciones ni sugerencias y, por otra, un instituto de educación secundaria que formula 71 modificaciones y 22 sugerencias.



MODIFICACIONES POR CENTROS

Esto se explica en el primer caso porque el centro decidió trabajar en profundidad los estándares 5, 7 y 8 revisando las propias prácticas; en el segundo, las modificaciones que se enuncian hacen referencia a la necesidad de personalizar determinados indicadores teniendo en cuenta la etapa de educación secundaria.

Como vemos en el gráfico siguiente, donde se detalla el número de sugerencias por centros, encontramos desde uno de primaria que en este apartado incluye múltiples apreciaciones que pueden mejorar la comprensión de los indicadores, hasta otro que no sugiere nada. En este último caso, también centro de primaria, se explica por haber trabajado casi exclusivamente con la aplicación de la herramienta.



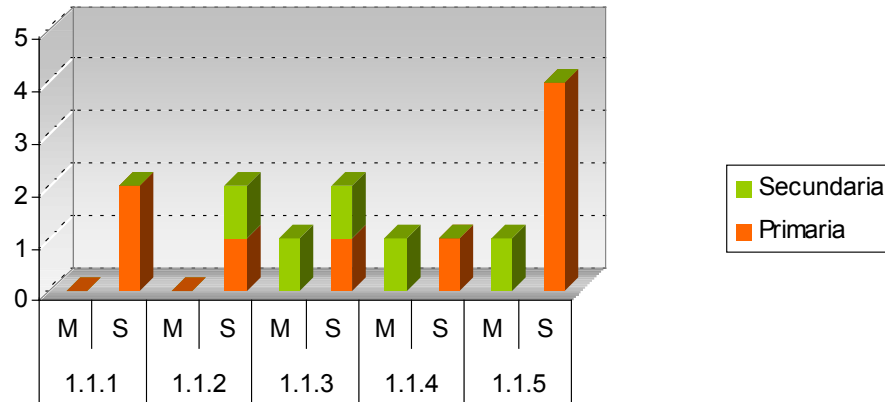
SUGERENCIAS POR CENTROS

A continuación analizaremos de manera detallada esta información general haciendo hincapié en los indicadores que son, al fin y al cabo, la concreción de los estándares. Pero, antes, queremos señalar que si bien en los gráficos aparecen el número de modificaciones y sugerencias que hacen los centros, no hemos incorporado todas las propuestas; después de varias lecturas y de un trabajo de filtrado consensuado por el equipo investigador hemos desechado aquellas que no aportan mejoras en la redacción ni en la comprensión.



1. ENTORNO FÍSICO DEL CENTRO

Este bloque está conformado por dos estándares relacionados con la accesibilidad tanto del espacio exterior del centro como del espacio interior. El gráfico siguiente nos indica que son muy pocas las modificaciones propuestas para los 5 indicadores del estándar 1.1..



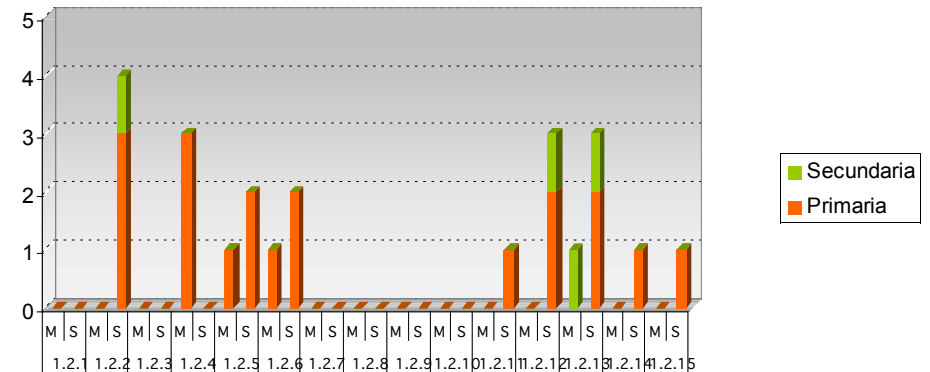
1.1. EL ESPACIO EXTERIOR ES ACCESIBLE PARA TODO EL ALUMNADO

Destacan las aportaciones de algunos centros de secundaria tal y como queda reflejado en el gráfico:

- Para el indicador 1.1.3. se propone un añadido al enunciado:
Las entradas y salidas del centro cumplen la normativa de accesibilidad de los edificios públicos.
- Respecto a los indicadores 1.1.4. y 1.1.5., el mismo centro plantea la modificación de todo el enunciado en el primer caso y un añadido en el segundo:
En el exterior del centro se dispone de rampas y barandillas o de cualquier otra medida de acceso necesaria.

Las salidas de emergencia, *cumpliendo con la normativa de accesibilidad*, son adecuadas para todo el alumnado, *incluido el que presenta necesidades educativas especiales*.

Si hacemos referencia al estándar 1.2., sobre la accesibilidad en el interior del centro, observamos en el gráfico que también son escasas las propuestas de modificación:



1.2. EL ESPACIO INTERIOR ES ACCESIBLE PARA TODO EL ALUMNADO

- Un centro de secundaria propone dividir el indicador 1.2.1. en dos:
Existen medidas para mantener las instalaciones del centro en buenas condiciones.
Se revisan las condiciones del centro según las necesidades que van surgiendo del alumnado.
- A indicación de un centro, que no observa diferencias entre los ítems 1.2.3. y el 1.2.5., se propone la unificación en un solo indicador:
Los elementos comunes del centro (tablero de anuncios, baños, salón de actos, bar, pabellón deportivo, sala de psicomotricidad, laboratorios, etc.) son accesibles para todo el alumnado.
- El indicador 1.2.4. quedaría más coherente con la filosofía del instrumento si se modifica su redacción (propuesta de un centro):

El patio o los patios del centro son accesibles para todo el alumnado.

- El indicador 1.2.6., se plantea que sea redefinido:
Los pasillos del centro facilitan la movilidad independiente de todo el alumnado, no hay obstáculos que dificulten el desplazamiento.

Se hacen sugerencias para mejorar la comprensión de algunos indicadores:

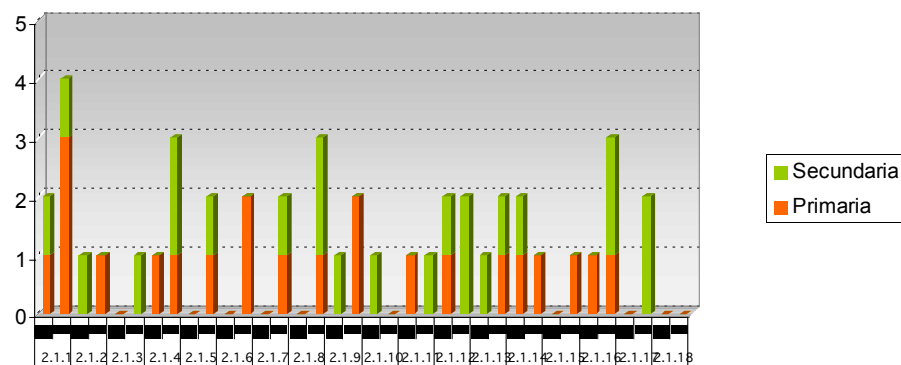
- 1.2.2.: especificar a qué se refiere cuando se habla de “información general” poniendo algunos ejemplos: rótulos en las aulas, planos del centro, calendarios, etc.
- 1.2.6.: puntualizar qué significa “interior” cuando hablamos del centro.
- 1.2.12.: hacer referencia a algún ejemplo de discapacidad.
- 1.2.13.: reestructurar el enunciado.
- 1.2.14. y 1.2.15.: unificar ambos enunciados por considerarse que el último forma parte del anterior; por otro lado, se propone añadir que el plan de evacuación (indicador 1.2.14.) está actualizado.
- Se sugiere añadir dos indicadores, uno muy específico relacionado con la discapacidad auditiva y otro más general referido a las aulas:

El centro dispone en su interior de medidas para facilitar la movilidad al alumnado con discapacidad auditiva (luces, carteles...).

La disposición del interior de las aulas facilita la movilidad autónoma, no hay obstáculos que dificulten el desplazamiento.

2. PRINCIPIOS Y VALORES DEL CENTRO

Tres estándares constituyen este ámbito imprescindible para analizar la filosofía de un centro acorde con los planteamientos de la educación inclusiva.



2.1. EL CENTRO TIENE ENTRE SUS PRINCIPIOS Y VALORES AQUELLOS QUE PERMITEN LA INCLUSIÓN DE TODO EL ALUMNADO

Como se observa en el gráfico referido al estándar 2.1., el más extenso de este bloque, las modificaciones son pocas comparadas con las sugerencias. Veamos la concreción que realizan los centros. De las primeras sólo destacamos dos siendo las más significativas para la mejora de la herramienta:

- Un centro de primaria plantea, para el indicador 2.1.4., una nueva redacción:
El desarrollo del Proyecto Curricular tiene en cuenta la igualdad de oportunidades en el aprendizaje para todo el alumnado.
- Un centro de secundaria propone añadir una frase al ítem 2.1.10. para completar el enunciado:
El equipo directivo tiene definidos con coherencia los criterios necesarios de atención a la diversidad, que quedan reflejados en el Plan de atención a la diversidad.

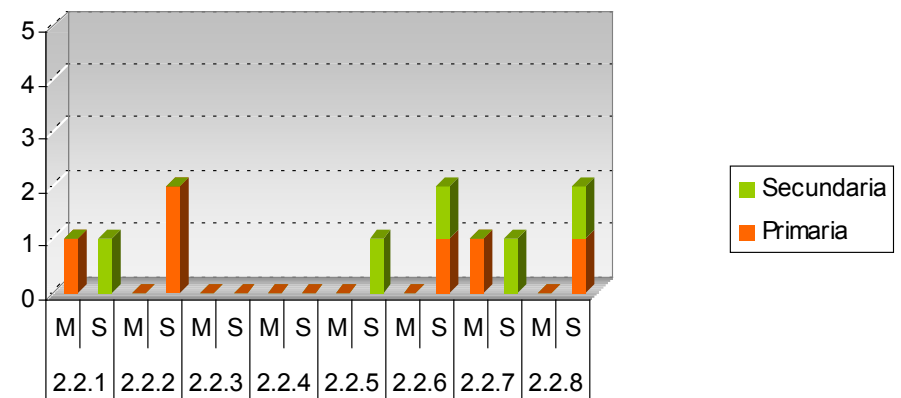


Las sugerencias más destacables que se proponen son:

- 2.1.1.: no poner en mayúscula la palabra “Proyecto” con el fin de darle un sentido más amplio. Por otra parte, un centro de secundaria sugiere que este ítem se divida en dos: uno referido al personal docente y otro al no docente; y otro IES manifiesta que es muy difícil saber si todo el personal docente conoce el proyecto educativo.
- 2.1.2.: eliminar del ítem la palabra “respetado” por considerarse que si el proyecto educativo es asumido por una amplia mayoría del profesorado lleva implícito que es respetado; otra sugerencia es que se elimine el porcentaje del 80% porque sobre todo los IES consideran que es imposible comprobar el número de docentes que asumen el proyecto educativo del centro.
- 2.1.4.: reformular el indicador por considerarse poco claro, sugerencia que realizan dos centros de secundaria y otro de primaria; este último propone, como hemos indicado con anterioridad, una nueva redacción.
- 2.1.5.: algunos centros señalan que este indicador no queda suficientemente clarificado; uno plantea, cuando se habla del proyecto curricular, añadir otros ejemplos de medidas para atender la diversidad: investigación por proyectos, talleres, grupos de ayuda, agrupamientos diversos, etc.
- 2.1.7.: hacer dos indicadores, uno referido al Proyecto Curricular y otro a la Programación de Aula; por otra parte, un centro de secundaria propone incluir ejemplos concretos para mejorar la comprensión, tales como: programación multinivel, metodologías diversas, etc.
- 2.1.8.: varios centros (de primaria y secundaria) dejan entrever que sería conveniente reformular este indicador. Señalan que es difícil evaluar si todos los docentes se “sienten” corresponsables para hacer que el centro sea cada vez más inclusivo.
- 2.1.9.: concretar algunos ejemplos para que se entienda mejor el indicador.
- 2.1.11.: reformular el enunciado para que tenga más sentido para el profesorado.

- 2.1.12.: diversos centros señalan que así redactado este indicador no es de utilidad, es obvio que las dificultades de aprendizaje pueden aparecer en cualquier momento y en cualquier alumno, y el término “potencialmente” puede generar confusión, distintas interpretaciones.
- 2.1.13.: poner algún ejemplo para que se comprenda a qué nos referimos cuando hablamos de alternativas para ayudar al profesorado recién llegado: carpeta de documentación, acompañamiento tutorial, etc.
- 2.1.14.: separar los momentos de patio de los de comedor.
- 2.1.16. y 2.1.17.: son indicadores confusos en su redacción.

En el siguiente gráfico (estándar 2.2.) sobre la colaboración entre el profesorado y las familias, vemos reflejado que el número de modificaciones y sugerencias que proponen los centros también son muy pocas.

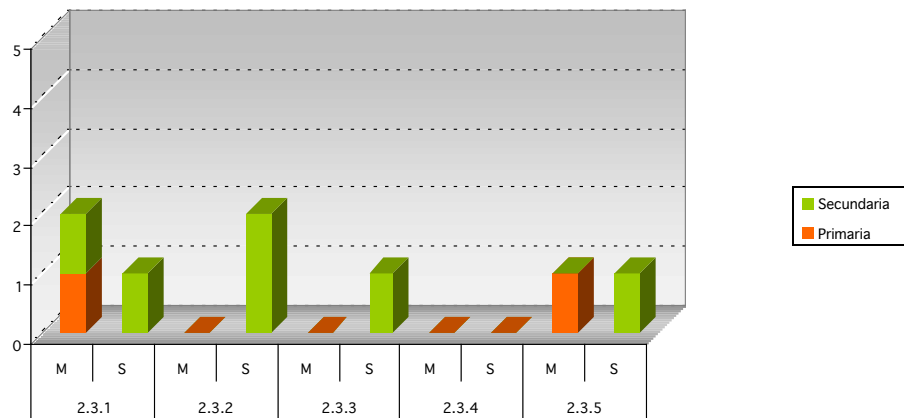


2.2. EL CENTRO TIENE EN CUENTA LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES Y FAMILIAS

No consideramos pertinente destacar las modificaciones que se proponen porque no pueden interpretarse como tales. Respecto a las sugerencias cabe hacer especial mención a las siguientes:

- A partir de la reflexión que realiza un centro de primaria alrededor del indicador 2.2.2. sobre el consenso y objetivos comunes que se marcan las familias y el profesorado para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, sugieren la posibilidad de redactar un nuevo ítem sobre los problemas que tiene el profesorado a la hora de comunicar a las familias las dificultades de sus hijos e hijas.
- Un IES sugiere incorporar un nuevo ítem sobre la información que deberían aportar las familias del alumnado con n.e.e.
- Reformular los indicadores 2.2.2. y 2.2.5. puesto que uno incluye al otro.
- Dos centros, uno de primaria y otro de secundaria, no ven con claridad el ítem 2.2.6. que además de confuso puede dar lugar a la misma respuesta que el indicador 2.2.1.
- Redactar de nuevo el indicador 2.2.8., a sugerencia de un IES, puesto que en los institutos no realizan informes de evaluación.

Del estándar 2.3. señalar que al ser pocos los indicadores también son escasas las modificaciones y sugerencias.



2.3. TODO EL ALUMNADO DEL CENTRO ES IGUALMENTE VALORADO

En cuanto a las modificaciones, resaltar una:

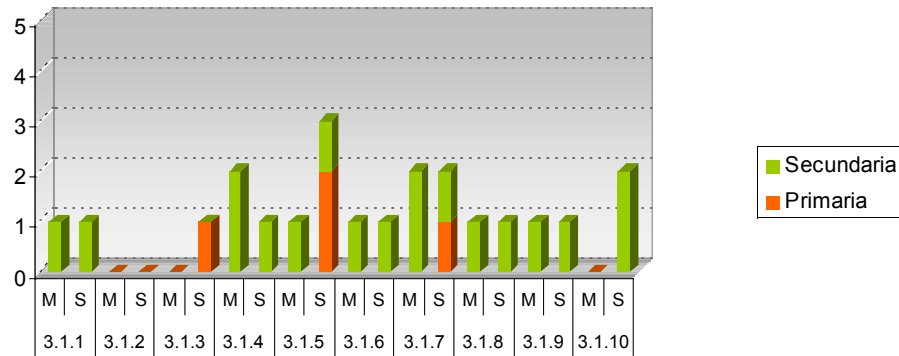
- Un IES propone una modificación en el enunciado del ítem 2.3.1.:
El profesorado *trabaja para que el alumnado con n.e.e.* tenga posibilidades de aprender y desarrollar al máximo su potencial.

Si ahora nos referimos a las sugerencias, destacan dos:

- 2.3.2.: eliminar el indicador.
- 2.3.5.: añadir a este ítem que la sensibilización con las familias y el alumnado se trabaja de forma transversal.

3. FORMACIÓN Y ACTITUD DEL PROFESORADO

En este bloque, formado por cinco estándares en los que se profundiza en la actitud de los docentes hacia su profesión y en la formación permanente, detallamos los aspectos más significativos que han manifestado los centros implicados en la investigación.



3.1. EL CENTRO TIENE UN PLAN DE FORMACIÓN QUE RESPONDE A LAS NECESIDADES DE LOS DOCENTES

Las modificaciones que queremos remarcar son las siguientes:

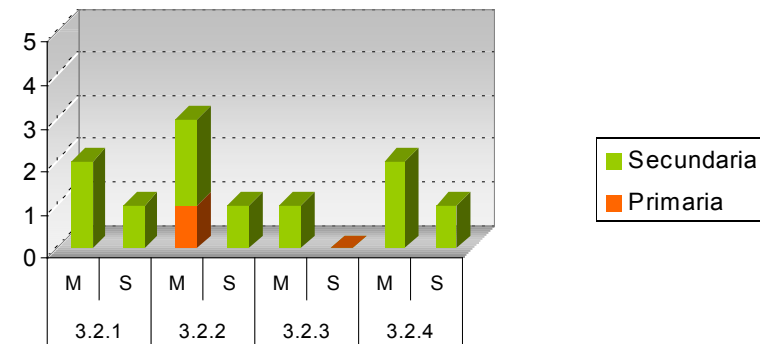
- Algunos centros manifiestan que el concepto “autonomía” (indicador 3.1.1.) puede llevar a confusión, sobre todo, por el hecho de que no se entiende lo mismo entre el profesorado. A partir de la modificación que propone un centro de secundaria, hemos rehecho el enunciado:
La formación se entiende como un proceso que facilita el crecimiento profesional *de los docentes y la mejora del centro*.
- Un IES propone una nueva redacción para el indicador 3.1.7.:
Las actividades de formación del profesorado del centro se orientan hacia un trabajo conjunto y coordinado.

En relación a las sugerencias:

- Un centro de secundaria propone unificar los indicadores 3.1.4., 3.1.6. y 3.1.7.

- El mismo centro de secundaria sugiere eliminar el ítem 3.1.8. por considerar que es una evidencia del indicador 3.1.7.
- En el indicador 3.1.10. sustituir el concepto “cambios” por el de “procesos de innovación”.

Fijándonos en el estándar 3.2. queremos señalar que apenas hemos incorporado las modificaciones y sugerencias propuestas, que además de ser escasas, no aportan mejoras a la herramienta.



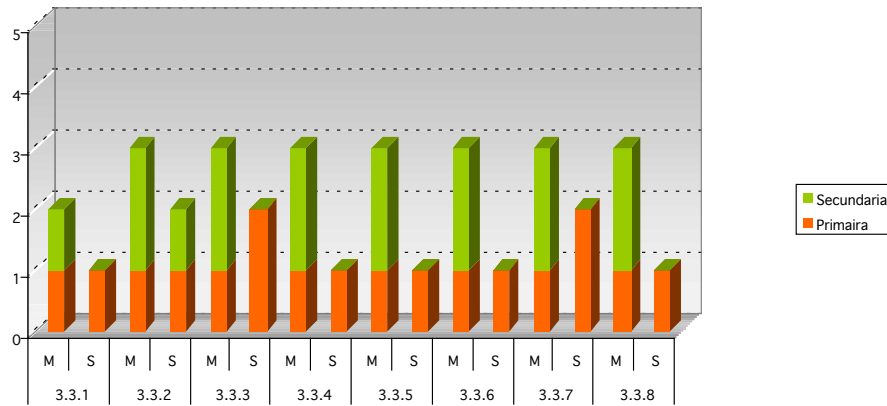
3.2. EL PROFESORADO DEL CENTRO ACUDE PERIÓDICAMENTE A ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

Un centro de secundaria propone añadir algunos ejemplos que clarifiquen el enunciado, como: preparar dossiers, reuniones informativas...

El mismo centro sugiere un cambio en la redacción del ítem 3.2.4.:

La mayor parte del profesorado (más del 80%) realiza algún tipo de formación referida a la atención del alumnado con n.e.e. durante el curso escolar.

Pasando al estándar 3.3. concretaremos, de nuevo, algunas modificaciones y sugerencias que, a propuesta de los centros colaboradores en la investigación, suponen una mejora.



3.3. EL PROFESORADO DEL CENTRO PRESENTA UN BAGAJE DE FORMACIÓN EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

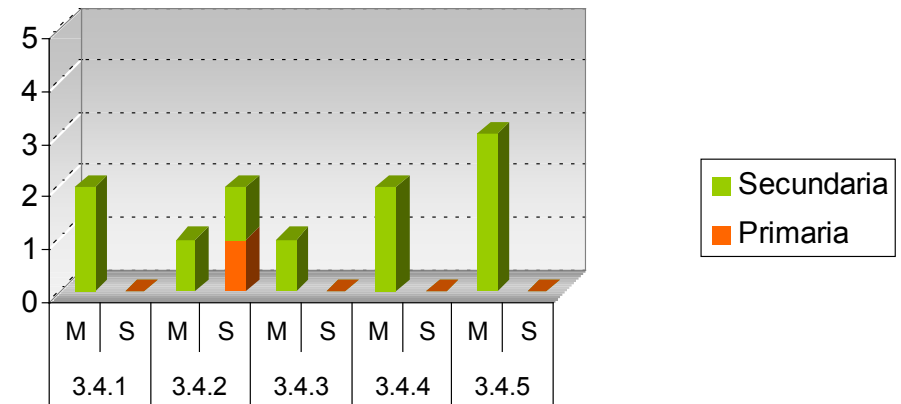
Centrándonos en las modificaciones, destacamos de un mismo centro de secundaria las siguientes:

- Eliminar una parte del enunciado del ítem 3.3.3.:
El profesorado del centro posee formación en las estrategias de respuesta educativa adaptadas al alumnado con n.e.e.
- Redefinir el ítem 3.3.5.:
El profesorado del centro *conoce* las competencias del profesorado de apoyo.
- Cambiar una parte del enunciado y añadir ejemplos en el ítem 3.3.6.:
El profesorado del centro tiene formación *en la flexibilización curricular* y en la organización del aula para atender la diversidad del alumnado (*aprendizaje cooperativo, actividades diversificadas, talleres...*).

Respecto a las sugerencias:

- 3.3.4.: Eliminar del enunciado “las posibilidades que ofrece la adaptación del currículum”

En el estándar 3.4., como en los anteriores, las aportaciones de los centros son mínimas. A continuación destacamos lo más relevante, haciendo hincapié exclusivamente en las modificaciones teniendo en cuenta que las sugerencias que se han realizado no se consideran pertinentes.



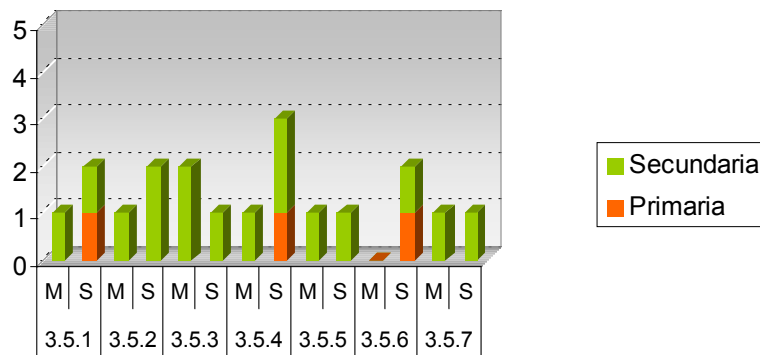
3.4. LA ACTITUD DEL PROFESORADO ES DE ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Las modificaciones son:

- Del indicador 3.4.1., sustituir “está convencido” por “asume”.
La mayoría del profesorado (más del 80%) *asume* la responsabilidad de todo el alumnado del aula, incluidos los/as alumnos/as que presentan n.e.e.
- En el indicador 3.4.4. añadir la palabra “respetuoso”. Esta modificación propuesta por un IES es a su vez una sugerencia de un centro de primaria que llama la atención sobre la ambigüedad en la interpretación del término “adecuado”, refiriéndose al lenguaje. El profesorado utiliza un lenguaje *respetuoso* cuando tiene que referirse al alumnado con n.e.e.
- Dos IES proponen pequeños cambios en el indicador 3.4.5.; por una parte, sustituir la palabra “discapacidad” por “n.e.e.” y por otra, el verbo “esforzarse” por “trabajar para”.

El profesorado *trabaja para* eliminar los estereotipos sociales (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión, etc.) que circulan respecto al alumnado con *n.e.e.*

Respecto al estándar 3.5., señalar, otra vez, que no se incluyen todas las propuestas de los centros porque muchas de ellas no son significativas.



3.5. EL PROFESORADO MANTIENE EXPECTATIVAS POSITIVAS EN EL APRENDIZAJE DE TODO EL ALUMNADO

En lo referente a las modificaciones resaltamos:

- Un IES plantea un cambio parcial del indicador 3.5.3.: El profesorado posibilita que el alumnado *valore* a los otros *compañeros/as*.
- El mismo centro de secundaria propone la modificación del indicador 3.5.5.: El profesorado prepara actividades *teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumnado*.

Por otro lado, las sugerencias que se plantean son:

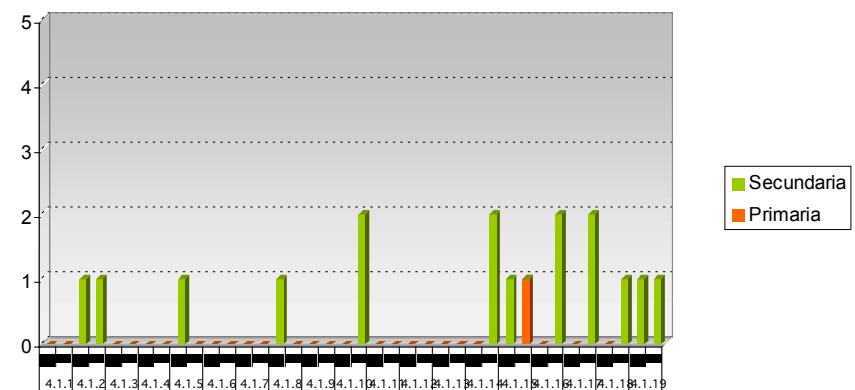
- 3.5.4.: eliminar este indicador.
- 3.5.6.: un centro de primaria considera que la cooperación entre todo el alumnado debe estar reflejada en el Proyecto Curricular de Centro y no en el Plan de Acción Tutorial.

4. ÓRGANOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN

En este bloque, conformado por dos estándares, se profundiza en las funciones de los equipos directivos con respecto al fomento de la colaboración y la responsabilidad compartida, como base para favorecer los procesos de atención a la diversidad. Si bien, algunos de los indicadores no hacen referencia explícita al alumnado con *n.e.e.* o en conjunto a la diversidad, consideramos que muchos aspectos del funcionamiento general del centro, y que afectan al equipo directivo, tienen repercusión directa en el trabajo cotidiano de los docentes con el alumnado. El clima de centro, el consenso en las decisiones, la cooperación entre el profesorado, el diálogo, la transparencia en los canales de comunicación e información, la participación dinámica en las diferentes reuniones, etc., son factores que de alguna manera, en función del estilo de dirección, pueden favorecer o dificultar el cambio y la mejora de las prácticas.

Las modificaciones y sugerencias que se han realizado en este ámbito son exiguas como veremos a continuación en cada uno de los estándares.

El gráfico que sigue muestra el número de propuestas de los centros que suponen, aunque pequeñas, una mejora de la herramienta.



4.1. EL EQUIPO DIRECTIVO FOMENTA LA PARTICIPACIÓN Y EL TRABAJO EN EQUIPO DEL PROFESORADO

En cuanto a las modificaciones señalar que todas las propuestas provienen del mismo centro de secundaria:

- Eliminar el porcentaje en el enunciado de este indicador 4.1.2..
- Nueva propuesta de redacción del ítem 4.1.5. centrándose en la atención a la diversidad:

El equipo directivo cuida que las decisiones sobre las directrices generales de atención a la diversidad se tomen en las reuniones formales que se realizan en el centro.

- Enunciado nuevo del indicador 4.1.8. que incorpora una mayor concreción:

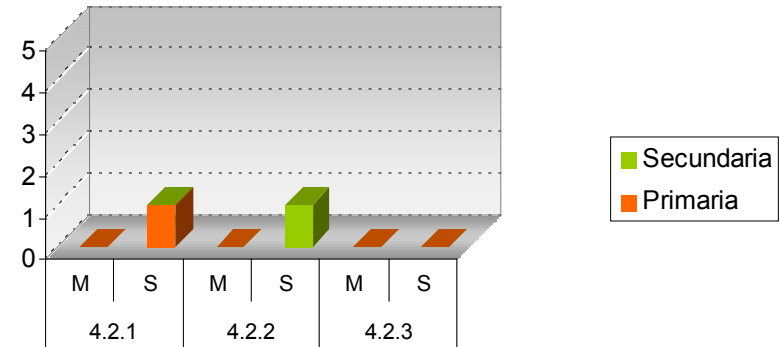
El equipo directivo mantiene un contacto abierto de información y participación con el profesorado en relación a la atención a la diversidad.

- Dividir el enunciado del ítem 4.1.9. en dos:
 - *El profesorado está satisfecho con el funcionamiento del claustro.*
 - *El equipo directivo demuestra su satisfacción con el funcionamiento del claustro.*

Y las sugerencias más pertinentes son:

- 4.1.10.: eliminar este indicador (propuesta de un IES).
- 4.1.14.: mientras que para un IES es un indicador confuso para otro se podría eliminar porque es reiterativo, está incluido en otros indicadores.
- El centro de secundaria al que nos referimos en el ítem 4.1.10., manifiesta que los indicadores 4.1.16., 4.1.17. y 4.1.19. son poco claros en su redacción y difíciles de evidenciar porque dependen del factor subjetivo.
- 4.1.15.: añadir al final de este indicador que “se valoran las aportaciones”.
- Eliminar los indicadores 4.1.16., 4.1.17. y 4.1.18. (propuesta de un IES).

Del estándar 4.2. vamos a destacar únicamente una sugerencia teniendo en cuenta que la otra no la consideramos pertinente (no se ha propuesto ninguna modificación).



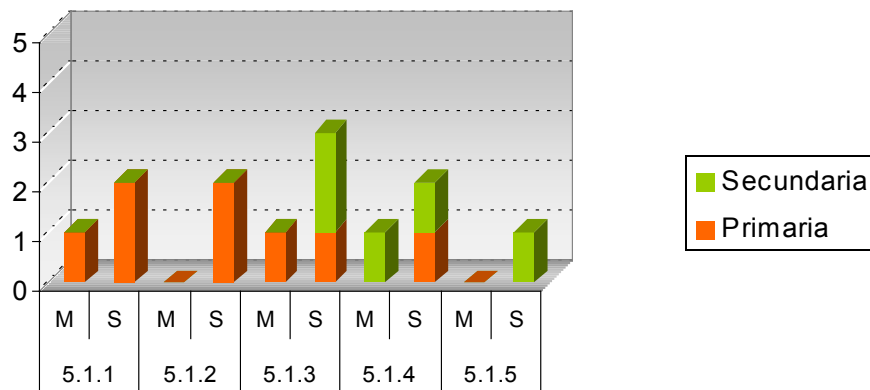
4.2. EL EQUIPO DIRECTIVO PROMUEVE SISTEMAS DE DETECCIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- 4.2.1.: un centro de primaria sugiere incluir en la redacción al equipo de apoyo en el indicador.
El equipo directivo y el equipo de apoyo, de forma conjunta, promueven la puesta en práctica y evaluación de los criterios de atención a la diversidad.

5. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN INTERNA DEL CENTRO

Dos son los estándares que constituyen los ejes de análisis de este ámbito o bloque centrado en cómo se plantea la coordinación respecto a la atención a la diversidad y concretamente en relación al alumnado con necesidades educativas especiales. Por otra parte, se consideran aquellos aspectos que tienen que ver con la organización del horario para la coordinación.

Vamos primero a especificar las modificaciones que han propuesto los centros para después detenernos en las sugerencias. Si ahora nos fijamos en el siguiente gráfico (estándar 5.1.) observamos que, otra vez, las modificaciones son pocas en comparación con las sugerencias.



5.1. LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO PREVÉ LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

De las modificaciones resaltamos las que siguen:

- Para un centro de primaria la redacción del indicador 5.1.1. es confusa, sobre todo, porque se habla de coordinación entre los docentes de nivel y/o equipo educativo. Formulan una nueva redacción: *El horario prevé la coordinación entre los/as tutores/as y los especialistas que intervienen en un nivel educativo.*

- Un centro de primaria, respecto al ítem 5.1.3., únicamente plantea un cambio de número (pasar a plural) y de uno de los verbos tal y como queda reflejado:

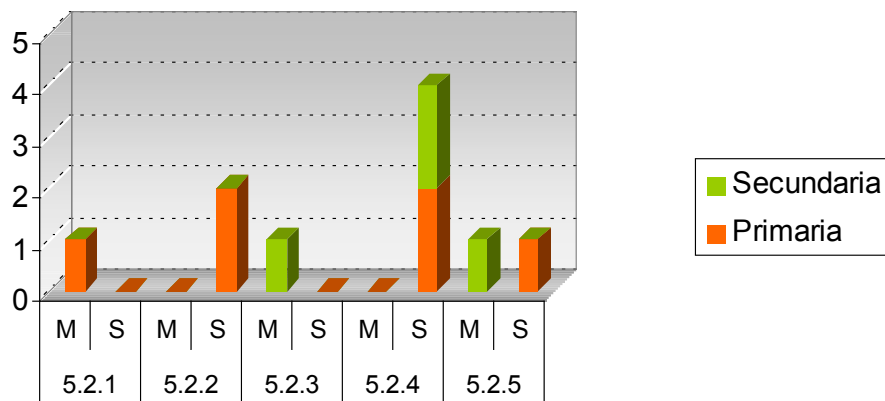
Los horarios se organizan y *se adaptan* considerando de forma prioritaria las necesidades del alumnado.

- Se propone una nueva redacción del indicador 5.1.4. (un IES): *Todos los grupos, independientemente que haya o no alumnado con n.e.e., tienen apoyo en las áreas o asignaturas instrumentales.*

Y de las sugerencias sólo cabe destacar las siguientes:

- Un centro de primaria sugiere contemplar un indicador nuevo en el que se especifique la coordinación entre primaria y secundaria.
- Debería haber un indicador relacionado con los criterios para la elaboración de los horarios (un centro de primaria).
- 5.1.3.: un IES propone eliminar este indicador y otro que debería hacerse, de alguna manera, referencia al apoyo dentro del aula.
- 5.1.4.: poner algunos ejemplos para que se entienda qué significa “apoyo”: desdoblamientos, apoyo al alumnado con n.e.e., refuerzo educativo... Por otra parte, otro centro sugiere que se especifique si el apoyo es fuera o dentro del aula.
- 5.1.5.: este indicador no es válido para un IES puesto que las sustituciones las realiza todo el profesorado (en su horario está contemplada esta tarea).

En el siguiente estándar (5.2.) vamos a subrayar las modificaciones y sólo incluiremos una sugerencia, la que nos ha llevado a reflexionar sobre la relevancia del indicador.



5.2. EL CENTRO TIENE EN CUENTA LA COORDINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE APOYO

En relación a las modificaciones:

- Añadir al final del indicador 5.2.3. un nuevo texto para completar el enunciado (propuesta de un IES):
Cuando dos profesores/as trabajan en la misma clase, preparan la sesión de forma conjunta *para introducir mejoras que posibiliten el éxito del alumnado*.
- Se propone, en el ítem 5.2.5., sustituir el verbo “valorar” por “considerar necesario”:
El profesorado *considera necesaria* la coordinación con los equipos externos de apoyo y/o con otros servicios de la comunidad.

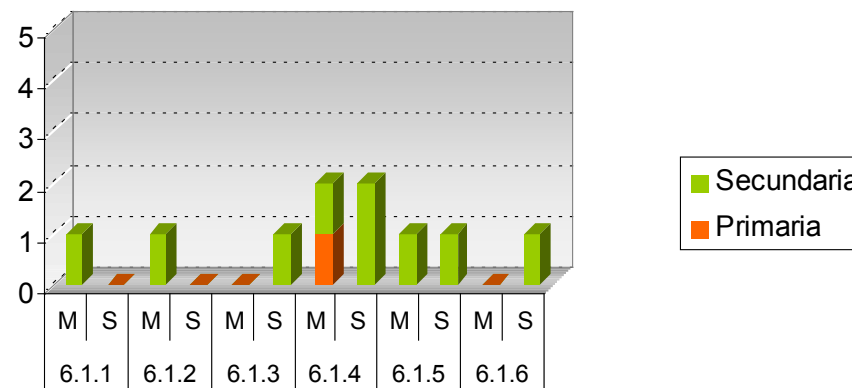
Respecto a las sugerencias:

- 5.2.4.: sería pertinente profundizar en este indicador puesto que induce a una respuesta afirmativa. El centro se pregunta: ¿quién no aceptará que le digan que no trabaja de manera colaborativa?

6. PROFESORADO DE APOYO

Los estándares 6.1. y 6.2. de este bloque se fijan específicamente en el modelo de apoyo y en el trabajo de los profesionales que lo llevan a cabo, centrándose en la coordinación y la colaboración.

Del estándar primero despuntan las siguientes modificaciones, teniendo en cuenta que algunas no se han considerado oportunas.



6.1. EL CENTRO TIENE UN MODELO DE APOYO COHERENTE CON LOS PLANTEAMIENTOS DE LA ESCUELA INCLUSIVA

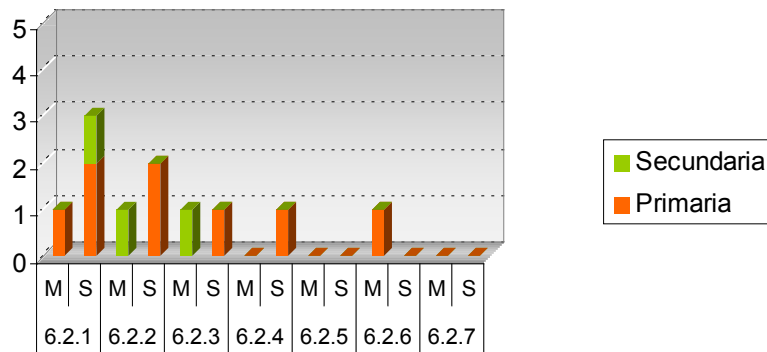
- Un IES propone la modificación parcial del indicador 6.1.1.:
El apoyo mejora la actuación docente.
- El mismo IES plantea que el ítem 6.1.2. se modifique parcialmente:
Los equipos educativos y *el profesorado* de apoyo (PT, AD, AL) son *responsables* de la educación del alumnado con n.e.e.
- Dividir el indicador 6.1.4. en dos (propuesta de un IES y de un centro de primaria):
El profesorado de apoyo está integrado *dentro de* los equipos educativos.
El profesorado de apoyo tiene un equipo educativo propio.



En cuanto a las sugerencias, destacamos:

- 6.1.3.: eliminar este indicador por ser repetitivo (sugerencia de un IES).
- 6.1.5.: concretar si se refiere al maestro de apoyo (PT) o al de atención a la diversidad (AD). Esta sugerencia realizada por un IES también se repite para el indicador 6.1.6..

Respecto al gráfico siguiente (estándar 6.2.), en el que se hace hincapié en cómo se plantea el trabajo del profesorado de apoyo, queremos subrayar las modificaciones que siguen a continuación:



6.2. LA COORDINACIÓN Y LA COLABORACIÓN ES LA BASE DE LA ACTUACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE APOYO

- Desglosar en dos el indicador 6.2.1. (propuesta de un centro de primaria):
El profesorado de apoyo, *cuando llega al centro*, tiene una descripción clara y precisa respecto a las funciones y tareas que *debe* realizar.
El equipo docente conoce y acepta las funciones y tareas que el centro asigna al equipo de apoyo.
- Un IES plantea que los indicadores 6.2.2. y 6.2.3. se dividan en dos, uno en el que se hable del tiempo y otro que haga referencia al espacio.

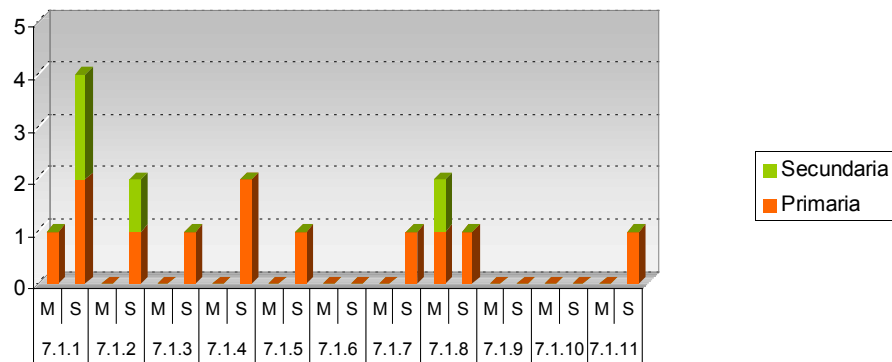
Si nos fijamos en las sugerencias, destacan:

- 6.2.1.: cambiar la palabra “descripción” por “visión” (centro de primaria). Se sugiere que se formule otro ítem que cuestione si el equipo docente conoce las funciones del equipo de apoyo (centro de secundaria).
- 6.2.2.: es un indicador muy parecido al 5.2.2.. El centro de primaria que hace esta sugerencia considera que el estándar 6.2. y 5.2. hablan de coordinación y que por tanto, a veces, es sólo una cuestión de matices; otro centro de primaria apunta que sería interesante preguntar por la periodicidad de las reuniones de coordinación del equipo de apoyo.
- 6.2.3.: el mismo centro de primaria hace notar la similitud de este ítem con el 5.1.2.
- 6.2.4.: eliminar la palabra “ordinaria”.
- Se habla de la adecuación de los contenidos y de la metodología pero no de los criterios de evaluación; de nuevo el mismo centro sugiere que se redacte un ítem que hable sobre esto, en cómo se evalúa al alumnado con n.e.e., con qué criterios y cómo se refleja todo ello en la documentación académica.

7. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

Este bloque, uno de los más extensos, consta de cinco estándares. Todos ellos se enfocan hacia la actividad que tiene lugar en el aula, empezando por la programación para llegar a la adaptación curricular, pasando por el análisis de las actividades de aprendizaje, el planteamiento de la evaluación y el valor de los iguales para favorecer el aprendizaje entre el alumnado.

Vamos a remarcar, a continuación, las modificaciones y las sugerencias más relevantes propuestas por los centros respecto al estándar 7.1.



7.1. LA PROGRAMACIÓN DE AULA TIENE EN CUENTA LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO COMO ELEMENTO POSITIVO

Las modificaciones planteadas son:

- Se propone cambiar el indicador 7.1.1. en coherencia a la redacción de los ítems de la herramienta:
El profesorado *no* se guía *únicamente* por el libro de texto a la hora de concretar la secuencia y los contenidos del curso escolar.
- Un centro de secundaria plantea el cambio de un verbo y un añadido al final del indicador 7.1.8.:
El profesorado *planifica* el uso del espacio y del tiempo para facilitar la atención a la diversidad *en su programación de aula*.

Y un centro de primaria propone dividir el indicador en dos:
El profesorado programa el uso del espacio para facilitar la atención a la diversidad.

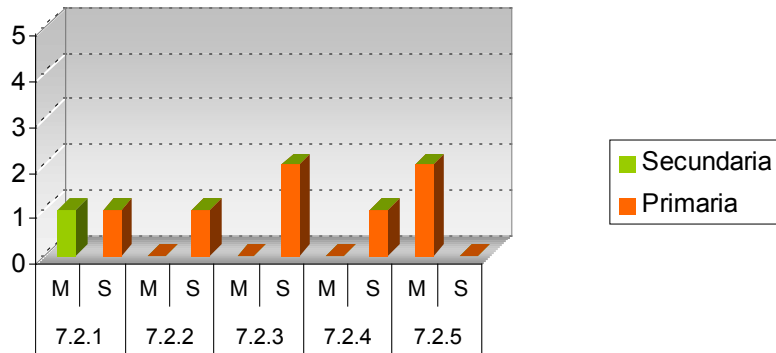
El profesorado programa el uso del tiempo para facilitar la atención a la diversidad.

Las sugerencias más destacables hacen referencia a los siguientes indicadores:

- 7.1.1.: más que una sugerencia, un IES comenta que es muy difícil generalizar. Un centro de primaria sugiere que el indicador no debería limitarse exclusivamente al libro de texto.
- 7.1.2.: se repite el comentario anterior por parte del mismo centro de secundaria; por otro lado un centro de primaria sugiere que podría plantearse un ítem específico relacionado con la metodología de proyectos.
- 7.1.4.: mientras que un centro de primaria sugiere que la redacción de este indicador no es clara porque induce a responder afirmativamente, otro plantea cambiar un verbo de la redacción; sustituir “explícita” por “muestra” en el sentido de ayudar a descubrir la relación de nuevos contenidos con adquisiciones anteriores.
- 7.1.8.: dividir el enunciado en dos indicadores (un centro de primaria).
- 7.1.11.: se sugiere separar el ítem en dos; uno haciendo hincapié en la programación y otro en la revisión (el mismo centro del indicador anterior).

En cuanto a las modificaciones propuestas en el estándar 7.2. destacamos una:

- Un centro de primaria propone una nueva redacción del indicador 7.2.5. (remarcada también por otro centro de primaria); al hablar sólo de alumnado con n.e.e. podría interpretarse que el resto de alumnos/as no tienen por qué solicitar ayuda a pesar de que puedan requerirla:
El profesorado promueve que todo el alumnado pida ayuda.

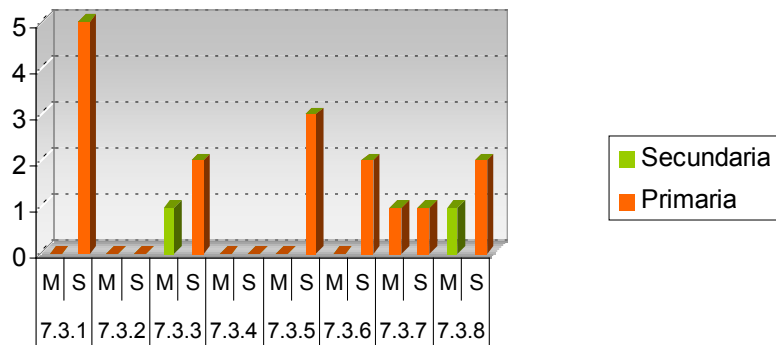


7.2. EL PROFESORADO POTENCIA LA AYUDA ENTRE IGUALES PARA EL APRENDIZAJE

Respecto a las sugerencias:

- 7.2.1.: eliminar este ítem porque es muy difícil de responder (un IES).
- 7.2.3.: eliminar este indicador a propuesta de dos centros de primaria; el mismo enunciado del estándar lo invalida.

El estándar 7.3., con ocho indicadores, se centra en la acción del profesorado cuando diseña las actividades de aprendizaje.



7.3. LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE SE DISEÑAN PARA SER ACCESIBLES A TODO EL ALUMNADO

Las modificaciones propuestas son las siguientes:

- Un centro de primaria plantea modificar el final del indicador 7.3.7.: El profesorado varía su programación en función de las dificultades y los ritmos de aprendizaje que presenta *cada uno de sus alumnos/as*.
- Un IES replantea el indicador 7.3.8. proponiendo el siguiente enunciado: Los deberes *en casa se ajustan* a las necesidades y capacidades de cada alumno/a.

Las sugerencias más relevantes realizadas por los centros son:

- 7.3.1.: dos centros de primaria sugiere que se redacte de forma más clara y sencilla; mientras que otros dos, además de señalar que no se entiende el enunciado, plantean que se ejemplifique (agrupamientos flexibles...) o que se añada “estructuración de los grupos, de los/as alumnos/as, de los contenidos, etc.). Por otra parte, se sugiere que se agrupe este indicador con el 7.1.8. por ser muy parecidos.
- 7.3.3.: cambiar el planteamiento del indicador; un centro de primaria puntualiza que las actividades no son de dificultad progresiva, lo que cambia es el nivel de exigencia que se plantea a los/as alumnos/as.
- 7.3.5.: concretar si las actividades con diferentes niveles de dificultad son para todos los/as alumnos/as o sólo para algunos; un centro de primaria señala que este indicador es semejante al 7.3.3..
- 7.3.6.: introducir en el enunciado que el profesorado investiga el uso de nuevos recursos, no sólo utiliza recursos variados. Otro centro indica que este indicador resume los ítems 7.3.3., 7.3.4. y 7.3.5..

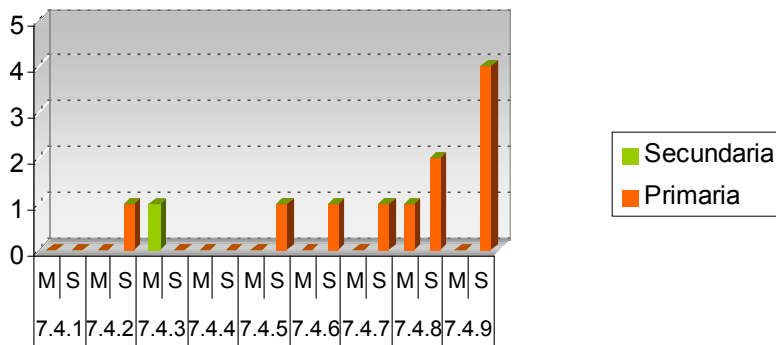
Del estándar 7.4. vamos a señalar las dos modificaciones propuestas por un centro de secundaria y otro de primaria respectivamente:

- El indicador 7.4.3. es redactado de manera diferente un centro de secundaria:

Los criterios de evaluación se adaptan a las posibilidades de cada alumna/a.

- Un centro de primaria, al considerar que los indicadores 7.4.1., 7.4.7. y 7.4.8. son similares, plantea una nueva redacción del ítem 7.4.8:

El profesorado obtiene otro tipo de información sobre el aprendizaje del alumna/a para su evaluación, a parte de las pruebas.



7.4. LA EVALUACIÓN ESTIMULA Y VALORA LOS LOGROS ALCANZADOS POR TODO EL ALUMNADO

Las sugerencias realizadas respecto a este estándar son las siguientes:

- 7.4.7.: concretar de dónde las obtiene.
- 7.4.8.: eliminar este indicador.
- 7.4.9.: más que una sugerencia un centro de primaria comenta que no todos los maestros entienden el concepto de “autorregulación del aprendizaje”. Otro centro sugiere aglutinar este indicador con el 7.4.6..

Fijándonos en el estándar 7.5. cabe destacar tres modificaciones:

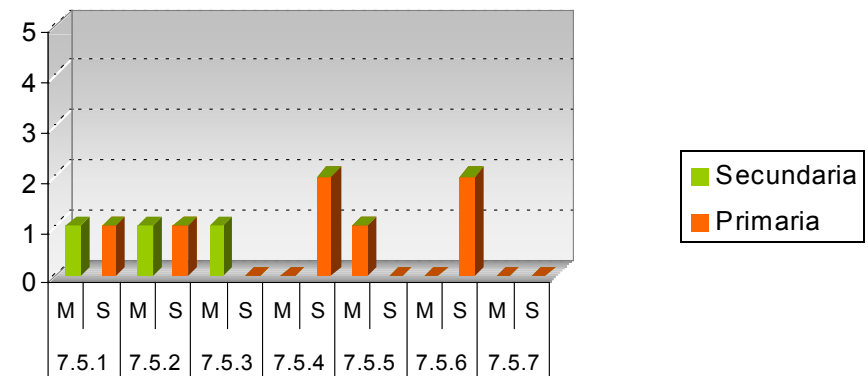
- Un IES propone un añadido en la redacción del indicador 7.5.2.:

Hay coherencia entre la adaptación curricular individualizada y las actividades que trabaja el alumnado en el aula y así se refleja en el DIAC.

- El mismo centro plantea de nuevo añadir en el indicador 7.5.3. un breve texto:

El progreso en el aprendizaje de los/as alumnos/as con n.e.e. queda reflejado en la adaptación curricular individualizada y se hace un seguimiento.

- Un centro de primaria propone un cambio parcial en redacción del indicador 7.5.5.; consideran que la redacción actual excluye a los especialistas en música, educación física, lengua extranjera, etc.: La elaboración, implementación y evaluación de la adaptación curricular individualizada se hace de manera conjunta por parte de todo el profesorado que interviene con ella alumna/a.



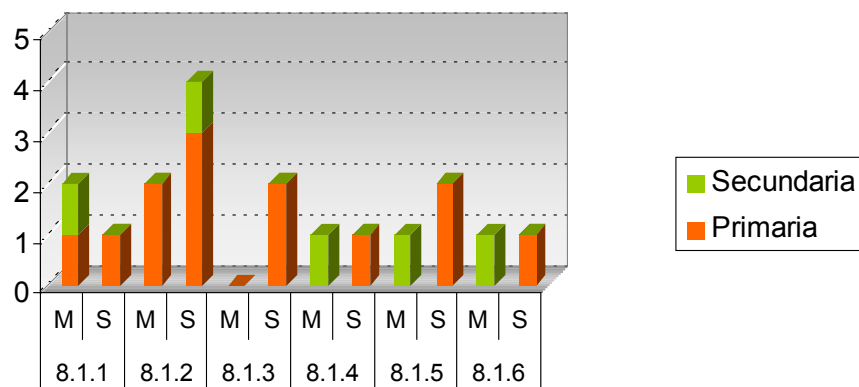
7.5. LA ADAPTACIÓN CURRICULAR ES UNA HERRAMIENTA DE ADECUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA A LAS NECESIDADES ESPECIALES DEL ALUMNADO

Destacamos las siguientes sugerencias:

- 7.5.2.: concretar si hace referencia al DIAC o a los informes (un centro de primaria).
- 7.5.6.: se sugiere un giro en el enunciado de este indicador. Es la colaboración y el trabajo conjunto lo que facilita la elaboración de la adaptación curricular individualizada (un centro de primaria).

8. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO

Este bloque, con un solo estándar, tiene que ver con las actividades complementarias que se realizan en el centro en horario lectivo y fuera del horario escolar.



8.1. EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PARTICIPA EN LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

8

Destacamos las siguientes modificaciones:

- Un centro de primaria plantea la redacción del indicador 8.1.1. en estos términos:

El centro prevé los recursos necesarios para facilitar la participación de todo el alumnado en las actividades complementarias que se planifican.

Un IES propone esta otra redacción:

Las actividades (fiestas, salidas...) están programadas para que pueda participar todo el alumnado.

- A propuesta de un centro de primaria, redactar en positivo el indicador 8.1.2.:

Los/as alumnos/as con n.e.e. participan en las actividades complementarias que organiza el centro.

Las sugerencias más remarcables son:

- El centro que ha propuesto la nueva redacción del ítem 8.1.1. considera que el 8.1.2. es repetitivo. En cualquier caso, plantean que si se mantiene se formule en positivo o, como sugiere un IES, sería más fácil de comprender si se elimina la negación.
- El mismo centro de primaria sugiere que el indicador 8.1.3. podría sustituir a los dos primeros.
- 8.1.4.: eliminar este ítem puesto que ya queda incluido en el 8.1.5..
- 8.1.5.: hablar de “todas” las actividades extraescolares es muy extremo, aunque se debe tener en cuenta al alumnado con n.e.e. su participación dependerá de muchos factores (un centro de primaria).



9. RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

Dos estándares constituyen este bloque que fija su atención en las familias, sobre todo aquellas que tienen hijos e hijas con necesidades educativas especiales.

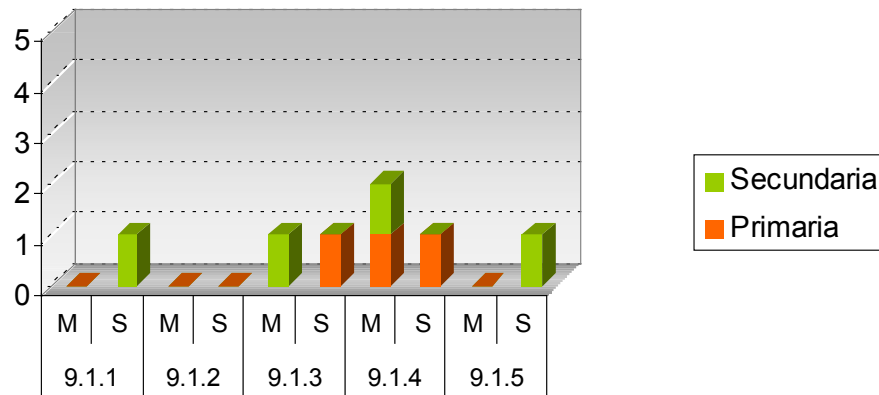
Del indicador 9.1. las modificaciones que se han planteado son:

- Se propone una nueva redacción del ítem 9.1.3. por parte de un centro de secundaria:

El profesorado se informa de la información aportada por las familias y, además, la utiliza en el día a día.

- El mismo IES y un centro de primaria proponen un pequeño cambio en el indicador 9.1.4.:

El profesorado y el equipo de apoyo valoran *la implicación*, por pequeña que sea, de las familias con hijos e hijas con n.e.e.



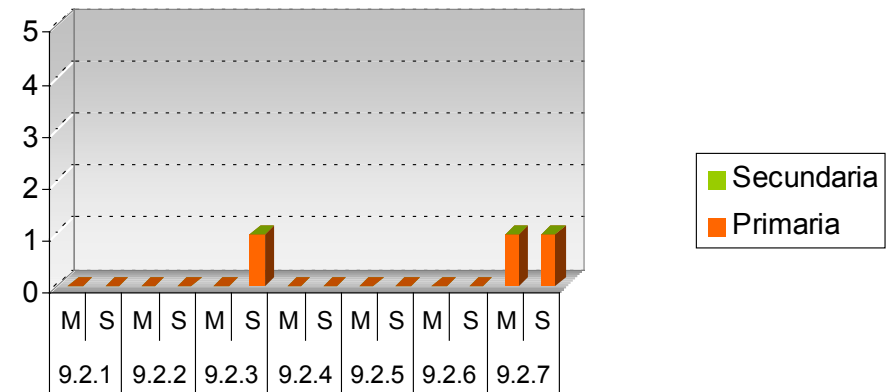
9.1. LAS FAMILIAS SE SIENTEN ACOGIDAS Y VALORADAS POR EL CENTRO

Centrándonos en las sugerencias destacan las siguientes:

- 9.1.3.: un centro de primaria considera que la actitud del profesorado es difícil de valorar. En las reuniones se recoge y se transmite información, hay evidencias, pero la actitud si no estás en una de estas reuniones no se puede estimar.

- 9.1.4.: el mismo centro insiste en que es muy difícil ponderar una actitud con un sí o un no.
- 9.1.5.: eliminar este indicador porque es difícil de valorar.

Respecto al estándar 9.2., que profundiza en la satisfacción de las familias del alumnado con necesidades educativas especiales, cabe subrayar únicamente una modificación.



9.2. LAS FAMILIAS ESTÁN SATISFECHAS DE LA ATENCIÓN QUE RECIBEN SUS HIJOS E HIJAS

- Un centro de primaria manifiesta que el indicador 9.2.7. engloba a los tres anteriores y formulan una redacción que los incluye a todos:

Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información sobre el aprendizaje de sus hijos/as (progreso, relaciones con los compañeros/as, dificultades, ayudas...), el modelo de apoyo, las adaptaciones curriculares y los criterios de promoción.

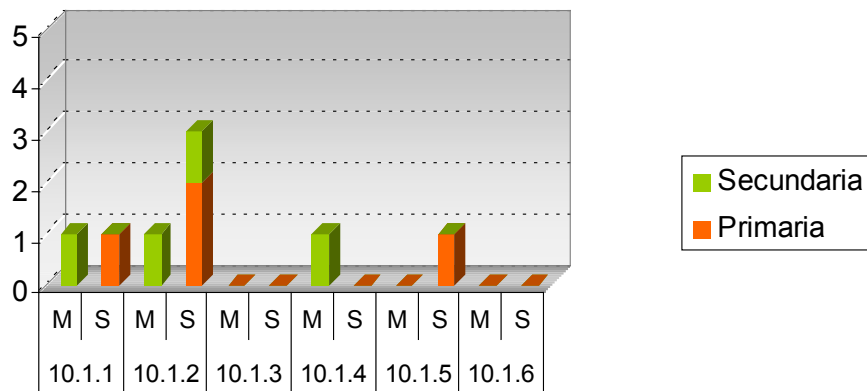
10. RELACIÓN CON LOS IGUALES

Este bloque hace referencia a cómo un centro trabaja las relaciones entre iguales, aportando información sobre las dinámicas que se establecen en las aulas para potenciar las relaciones interpersonales entre el alumnado con y sin necesidades educativas especiales, y para favorecer la aceptación y el respeto de las diferencias entre los iguales.

Si nos fijamos en las modificaciones que se han planteado de los indicadores del estándar 10.1. vamos a detenernos en las que siguen:

- Un centro de secundaria, que ha sugerido hacer dos enunciados del indicador 10.1.2., propone las siguientes redacciones:
 - *Trabajar estrategias específicas para promover y estimular la integración social entre los/as alumnos/as con y sin discapacidad en el aula.*
 - *Se realizan proyectos de patio para favorecer la integración social.*
- Un IES introduce una modificación mínima en el indicador 10.1.4.:

Se informa de los recursos externos que intervienen en el centro (ONCE, ASPAS...) para dar a conocer la discapacidad de los/as alumnos/as al resto de compañeros/as y se utilizan.



10.1. LAS DINÁMICAS CREADAS EN EL CENTRO Y EN EL AULA FAVORECEN LA INTERRELACIÓN ENTRE EL ALUMNADO CON Y SIN DISCAPACIDAD

De las sugerencias destacamos:

- 10.1.1.: indicador muy parecido al 2.1.9..
- 10.1.2.: hacer dos enunciados puesto que las actividades que se llevan a cabo en el aula y en el patio son distintas. Esta sugerencia la realizan dos centros, uno de primaria y otro de secundaria; por otro lado, se indica que este ítem es idéntico, en parte, al indicador 10.1.5. (centro de primaria).

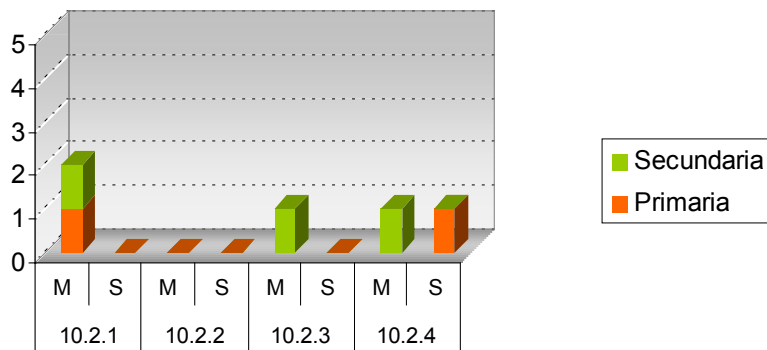
Respecto al estándar 10.2. indicamos las modificaciones propuestas por los centros:

- El indicador 10.2.1. puede clarificarse con una pequeña modificación, a propuesta de un centro de primaria:

Existen oportunidades, como estrategia de trabajo dentro del aula y en las salidas, para que los/as alumnos/as sin discapacidad den apoyo a los/as alumnos/as con discapacidad.
- Una nueva redacción del ítem 10.2.3. es propuesto por un centro de secundaria:

Trabajar en el aula y fuera de ella las actividades de tolerancia y respeto a las diferencias.
- El mismo centro plantea reconsiderar la redacción del indicador 10.2.4.:

Las actividades que se llevan a cabo dentro y fuera del aula potencian lazos afectivos entre el alumnado.



10.2. LOS IGUALES SON UNA HERRAMIENTA DE APOYO DENTRO Y FUERA DEL AULA PARA TODO EL ALUMNADO

La única sugerencia que se ha realizado tiene que ver con el indicador 10.2.4.:

- Concretar a qué se hace referencia cuando se habla de “actividades fuera del aula”. Un centro de primaria propone poner ejemplos como: extraescolares, en horario escolar, complementarias...

11. RECURSOS

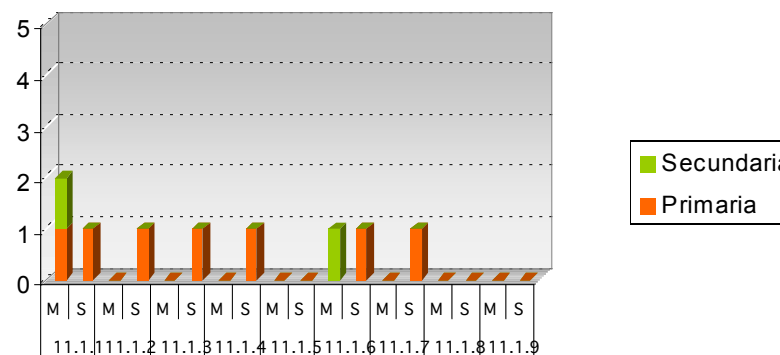
En este bloque incidimos, de forma global, en los recursos materiales de los centros educativos y en los recursos personales que provienen de la comunidad educativa.

Del estándar 11.1. hay que destacar las modificaciones que se detallan:

- Mientras que un centro de primaria propone una nueva redacción del indicador 11.1.1., otro de secundaria plantea introducir el verbo “utiliza” en el enunciado:

El alumnado con n.e.e. dispone de los mismos recursos materiales (libros de texto, de lectura, de consulta, etc.) que el resto de los/as compañeros/as en función de cada caso.

El alumnado con n.e.e. tiene y *utiliza* los mismos libros de texto que el resto de compañeros/as.



11.1. EL CENTRO DISPONE DE RECURSOS MATERIALES PARA ATENDER A TODO EL ALUMNADO

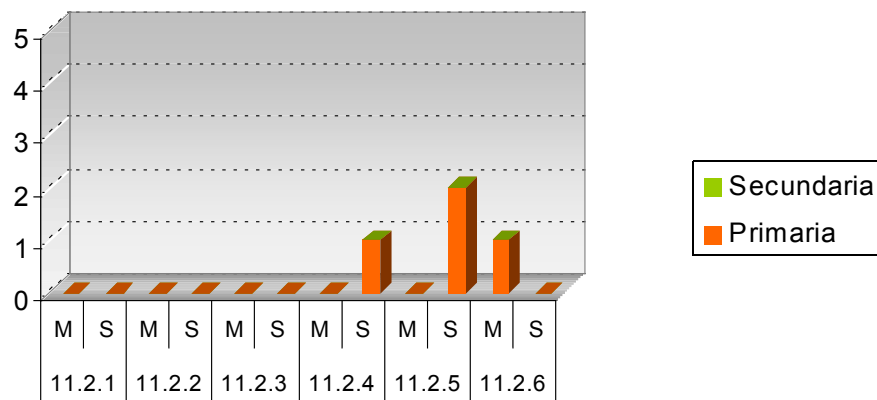
De las sugerencias remarcamos las que siguen a continuación:

- 11.1.1.: un centro de primaria sugiere que revisemos este indicador por dos motivos; por una parte, porque en determinados casos los/as alumnos/as con n.e.e. no pueden utilizar el mismo libro de texto y, por otra, el libro de texto no es el único material

que se utiliza en las aulas. Debería ampliarse el concepto poniendo ejemplos (libros de texto, diccionarios, libros de lectura...)

- 11.1.4.: revisar la redacción porque, tal y como está planteado, no se adecua al significado que se contempla en este estándar.
- 11.1.6.: dividir el enunciado en dos partes, cambiando el orden, para que se entienda con mayor claridad que el material se elabora conjuntamente (un IES). El término “docentes” es demasiado genérico, debería especificarse indicando: “los docentes de un ciclo”, “el equipo de apoyo”, “los docentes entre ciclos”

Como puede observarse en el gráfico siguiente (estándar 11.2.) únicamente se propone una modificación:



11.2. EL CENTRO CONOCE Y UTILIZA LOS RECURSOS DE LA COMUNIDAD

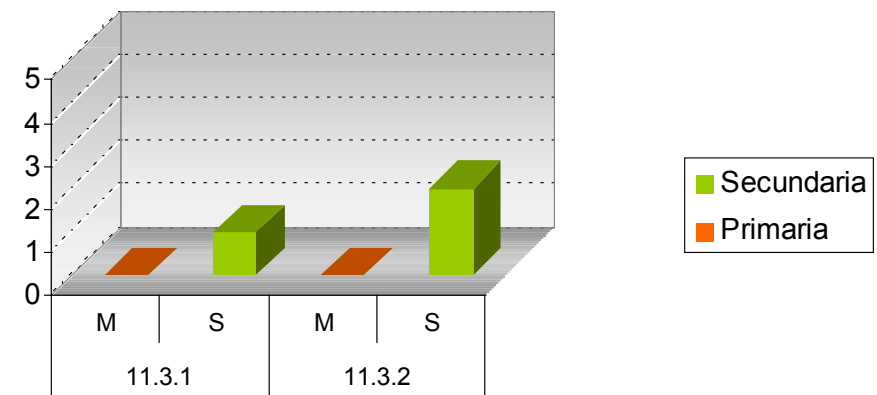
- Un centro de primaria plantea que se redacten dos indicadores, refiriéndose al ítem 11.2.6. porque no es lo mismo tener relaciones con una institución pública que tener un convenio formal; no obstante, no propone una redacción específica para los dos ítems.

En cuanto a las sugerencias:

- 11.2.4.: puntualizar a quién o a qué hacemos referencia cuando utilizamos la palabra “comunidad”.

- 11.2.5.: especificar a quién nos referimos cuando hablamos de “miembros de la comunidad”; otro centro señala que sería conveniente añadir alguna puntualización al término “apoyo”, de lo contrario puede darse a entender que este apoyo es continuo cuando en realidad no lo es, y por este motivo puede dar lugar a una respuesta equívoca.

Para el estándar siguiente (11.3.), con dos indicadores, sólo se han realizado sugerencias:

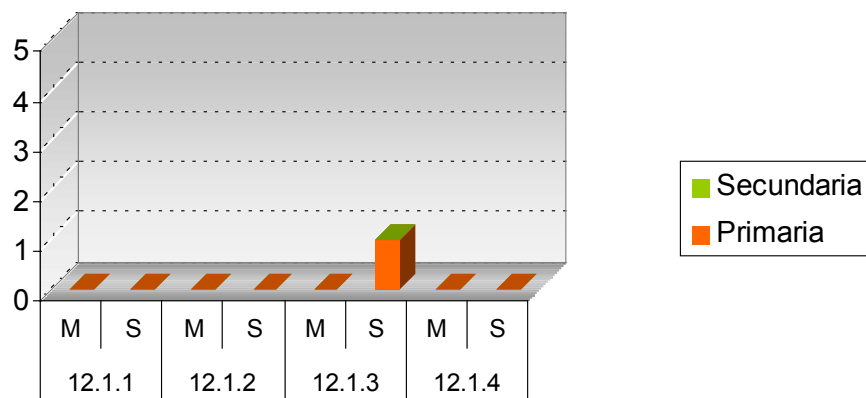


11.3. LA COMUNIDAD UTILIZA EL CENTRO COMO ESPACIO EDUCATIVO

- 11.3.1.: suprimir porque no atañe al profesorado.
- 11.3.2.: eliminar puesto que es muy difícil de valorar y no implica al profesorado.

12. SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En este bloque, último del IAQV y con un solo estándar, se ha propuesto una única sugerencia.



12.1. EL CENTRO SE PREOCUPA POR EL BIENESTAR FÍSICO Y EMOCIONAL DEL ALUMNADO CON N.E.E.

8

- 12.1.3.: este ítem se repite con el 8.1.3. y, por tanto, podría eliminarse. El mismo centro también realiza un comentario: si bien le parece importante incluir este apartado sobre la satisfacción del alumnado con necesidades educativas especiales, también consideran que ya se ha reflejado en otros indicadores.

8.2. Mejora del instrumento

Teniendo en cuenta las aportaciones de los centros, tanto de primaria como de secundaria, y los comentarios que nos han realizado en las diversas reuniones mantenidas con los distintos grupos participantes en la investigación, consideramos la oportunidad de perfeccionar el instrumento desde dos perspectivas complementarias: por una parte, las mejoras que pueden incorporarse en la introducción del IAQV cuando se explica la finalidad, la estructura del instrumento y las consideraciones sobre su uso; por otra parte, las mejoras relacionadas con la redacción parcial o total de los indicadores en función de las propuestas de los centros y de nuestro proceso de análisis. Estas mejoras están especificadas en los dos apartados siguientes.

8.2.1. Sobre la explicación general de la filosofía y uso del IAQV

En función de las observaciones que nos han proporcionado los centros y de la reflexión que hemos realizado a merced de éstas y de nuestro propio proceso de discusión para mejorar el IAQV, realizamos las siguientes consideraciones:

1. Sería pertinente añadir un glosario para concretar el significado de algunos conceptos que aparecen en el instrumento; por ejemplo, algunos centros nos han comentado que en general no se conoce la normativa de accesibilidad y que no se entiende lo mismo entre los docentes cuando se habla de “accesible” refiriéndose al centro (tanto en el exterior como en el interior); otros razonan que el término “apoyo” es entendido de muy diversas maneras por el profesorado; podría especificarse con ejemplos como: desdoblamientos, apoyo exclusivo a alumnado con necesidades educativas especiales, refuerzo educativo, etc.; otro centro ha planteado que sería conveniente clarificar a qué hacemos referencia cuando hablamos de “espacio interior”.



2. Aunque ningún centro lo ha hecho explícito, de las sugerencias hemos extraído la necesidad de especificar que algunos indicadores se adecuan más a la situación de los centros de primaria que de secundaria o viceversa. En este sentido asumimos que además de explicar esto deberíamos añadir que los estándares e indicadores planteados son enunciados, en general, aplicables a las diferentes etapas del sistema educativo, y que en cualquier caso un centro puede considerar que un ítem no se adecua a su contexto y por tanto dejar en blanco el indicador.
3. Algún centro ha manifestado que mientras valoraban el instrumento y analizaban el contexto de su centro tenían dudas a la hora de interpretar si la valoración debían hacerla pensando en el alumnado existente en ese momento o en el alumnado potencial. Al respecto, es conveniente señalar que el análisis debe realizarse respecto al alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en el centro pero que algunos indicadores requieren imaginar a los potenciales para evaluar su adecuación, indicando también que esto nos daría la medida de un centro que está preparado para acoger a cualquier alumno/a en cualquier momento.

8.2.2. Sobre los estándares e indicadores del IAQV

Queremos señalar, en primer lugar, que no se han hecho modificaciones sustantivas de los estándares.

Atendiendo a las propuestas y sugerencias que nos han planteado los centros, el equipo investigador hemos acordado mejorar la redacción de los indicadores que se detallan, a continuación, por ámbitos o bloques. Algunos ítems son también corregidos a partir de nuestra reflexión y análisis; por otra parte, hemos añadido nuevos indicadores, algunos de los cuales han sido formulados por los propios centros, siendo otros enunciados por el propio equipo investigador.

1. ENTORNO FÍSICO DEL CENTRO

Hemos considerado apropiado introducir un pequeño cambio en la redacción de los estándares 1.1. y 1.2., debido a la propuesta de un centro de primaria:

- 1.1.: El espacio exterior es accesible para *toda la comunidad educativa*.
- 1.2.: El espacio interior es accesible para *toda la comunidad educativa*.
 - Asumimos la propuesta de añadir “edificios públicos” al final del enunciado del indicador 1.1.3. (un centro de secundaria):
Las entradas y salidas del centro cumplen la normativa de accesibilidad *de los edificios públicos*.
 - Respecto a los indicadores 1.1.4. y 1.1.5., estamos de acuerdo en añadir un nuevo texto en ambos enunciados (propuesta realizada por el mismo centro de secundaria que en ítem anterior):
En el exterior del centro se dispone de rampas y barandillas o de cualquier otra medida de acceso necesaria.
Las salidas de emergencia, *cumpliendo con la normativa de accesibilidad*, son adecuadas para *toda la comunidad educativa, incluido el alumnado que presenta necesidades educativas especiales*.
 - El equipo investigador hemos decidido, tal y como han sugerido algunos centros para el indicador 1.2.2., añadir ejemplos cuando hacemos referencia a la información general del centro; por otra parte hemos mejorado la redacción completando el enunciado original.
La información general (rótulos en las aulas, planos del centro, calendarios, información para padres y madres, circulares...) que se ofrece está disponible en diferentes formatos, en función de las características del alumnado (Braille, ampliaciones, colores contrastados, situados a la altura adecuada para estudiantes que se desplazan con silla de ruedas, lenguaje bimodal, etc.).
 - En el indicador 1.2.4., cuyo redactado ha sido propuesto por un centro, hemos considerado pertinente añadir entre paréntesis la referencia a las barreras arquitectónicas, concepto que clarifica el enunciado.



El patio o los patios del centro son accesibles para todo el alumnado (no tienen barreras arquitectónicas).

- Hemos considerado oportuno incluir la propuesta de unificar los indicadores 1.2.3. y 1.2.5. quedando la redacción de la siguiente manera:

Las instalaciones y espacios de uso común (baños, salón de actos, cafetería, pabellón deportivo, sala de psicomotricidad, laboratorios, etc.) son accesibles para todo el alumnado.

- De acuerdo con la idea de clarificar al máximo el significado de los indicadores hemos incorporado, en el indicador 1.2.6., ejemplos de obstáculos entre paréntesis y hemos añadido en el enunciado lo que aparece en cursiva para completar la redacción:

La disposición de los elementos del interior del centro facilita la movilidad independiente, no hay obstáculos que dificulten el desplazamiento en las zonas de paso (extintores a baja altura, sobresalientes de la pared, objetos innecesarios o inadecuadamente ubicados, etc.).

- A este indicador, no existente en la primera versión del IAQV, hemos añadido entre paréntesis una especificación que sugiere, a propuesta del centro que formula este nuevo ítem, la importancia de trabajar los hábitos para adecuar el espacio a la accesibilidad de todo el alumnado:

La disposición del interior de las aulas facilita la movilidad independiente, no hay obstáculos que dificulten el desplazamiento (mochilas en su sitio, trabajos del alumnado ordenados, organización adecuada y orden de los materiales en los diferentes espacios del aula, etc.).

- Revisando el indicador 1.2.10. lo hemos completado añadiendo un nuevo enunciado:

Los escalones están en condiciones y adaptados para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual y existen rampas para el alumnado con discapacidad motora.

- Hemos mejorado el ítem 1.2.12. poniendo algunos ejemplos de discapacidad:

El mobiliario del aula (mesas, pizarras, armarios, etc.) está adaptado para el alumnado con n.e.e. (discapacidad visual, discapacidad motora...).

- El indicador 1.2.13., relacionado con la cafetería, se suprime en la redacción final del IAQV por considerarse incluido en la nueva redacción de un ítem que aglutina los indicadores 1.2.3. y 1.2.5., ya reflejado más arriba.

- Unificamos los indicadores 1.2.14. y 1.2.15., como ha sugerido un centro, por considerar que el primero contiene al segundo y proponemos la siguiente redacción:

El plan de evacuación, además de estar actualizado, contempla al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (física, intelectual, visual, auditiva...), y en caso de emergencia se tienen propuestas concretas de actuación (designación de un responsable para ayudar a este alumnado...).

2. PRINCIPIOS Y VALORES DEL CENTRO

En primer lugar señalamos un cambio en la redacción del estándar 2.3., cambio que hemos realizado el equipo de investigación porque supone una mejora del enunciado:

Todo el alumnado del centro es *valorado por igual*.

- En el indicador 2.1.1. suprimimos la mayúscula de la palabra “Proyecto” porque, tal y como ha sugerido un centro de primaria, tiene un sentido más amplio e incorpora así la necesidad de interiorizar los principios reflejados en este documento, mucho más allá de conocer su existencia. Por otro lado, este ítem lo dividimos en dos a propuesta de un IES:

Todo el personal docente del centro conoce el proyecto educativo y, especialmente, aquello que hace referencia a la atención a la diversidad.

La dirección del centro da a conocer al personal no docente el proyecto educativo del centro y, especialmente, las estrategias de actuación respecto al alumnado con necesidades educativas especiales.

- Eliminamos la palabra “respetado” del indicador 2.1.2. y el porcentaje del 80%, quedando así redactado:
El proyecto educativo se va revisando de forma periódica y es asumido por una amplia mayoría del profesorado.
- Incorporamos un nuevo indicador, a propuesta de un centro de primaria, cuya redacción sería la siguiente:
El proyecto educativo del centro se da a conocer al profesorado recién incorporado y se establece un espacio de tiempo para comentar y reflexionar sobre sus valores y principios.
- Asumimos la nueva redacción del ítem 2.1.4. que ha propuesto un centro de primaria. Estamos de acuerdo en que su formulación no era adecuada teniendo en cuenta que los objetivos del proyecto curricular no se concretan alrededor de valores, sino que el profesorado debe considerarlos cuando desarrolla de manera más concreta el propio proyecto curricular. Así se reformula su redacción:
El desarrollo del Proyecto curricular tiene en cuenta la igualdad de oportunidades en el aprendizaje para todo el alumnado.
- Suprimimos el indicador 2.1.6. por considerarlo poco significativo respecto a la finalidad de la herramienta y a sus objetivos.
- El indicador 2.1.7. se redacta de nuevo:
El Proyecto curricular es suficientemente flexible para permitir que las programaciones de aula respeten la atención a la diversidad.
- A partir de las sugerencias de varios centros modificamos en parte el indicador 2.1.8. para clarificar la cuestión que se plantea:
Los docentes, *en general, actúan de forma corresponsable* para que el centro sea cada vez más inclusivo (aceptación de todo el alumnado independientemente de su situación personal).

- Teniendo en cuenta las sugerencias de algunos centros, sobre todo de secundaria, planteamos añadir algunos ejemplos que clarifiquen el indicador 2.1.9., tales como:
El centro trabaja para suprimir las barreras actitudinales en lo que se refiere a diferencias personales, culturales y sociales (*reflexión en las reuniones de ciclo y/o departamento sobre el valor de las diferencias, actividades con el alumnado sobre temas monográficos relacionados con la diversidad, etc.*).
- Asumimos la propuesta de añadir al ítem 2.1.10. una frase que aporta una mayor concreción:
El equipo directivo tiene definidos con coherencia los criterios necesarios *para atender a la diversidad, que quedan reflejados en el Plan de atención a la diversidad.*
- Consideramos conveniente mejorar la redacción del ítem 2.1.11.:
El profesorado, en general, está convencido de que las dificultades en el aprendizaje de un alumno o de una alumna no dependen únicamente de sus características individuales, sino que son fruto de la interacción entre éstas y las respuestas del entorno (familia, escuela y compañeros).
- Proponemos una nueva redacción del indicador 2.1.12. a partir de la sugerencia de algunos centros que consideran que, tal y como está redactado, puede resultar demasiado obvio dando lugar a una respuesta siempre afirmativa, e inclusive, puede generar diferentes interpretaciones:
El profesorado da una respuesta acorde a las dificultades de aprendizaje que pueden aparecer, por causas muy diversas, en cualquier momento y en cualquier alumna/o.
- En el indicador 2.1.13. cambiamos la palabra “maestro” por la de “docente”, a sugerencia de un IES, e incluimos algunos ejemplos de alternativas a propuesta de un centro de primaria:
El centro tiene previstas diferentes alternativas (*carpeta de documentación, acompañamiento tutorial...*) para ayudar al profesorado recién llegado en su tarea como *docente* y, concretamente, para atender al alumnado con n.e.e.

- El indicador 2.1.14. se divide en dos por considerar oportuna la sugerencia de separar el tiempo de patio del de comedor. Respecto a este último hay que tener en cuenta que no todos los centros disponen de este servicio.

Las medidas que facilitan la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales también contemplan los momentos de patio *para trabajar las relaciones entre iguales*.

Las medidas que facilitan la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales también contemplan los momentos de comedor *para trabajar la socialización*.

- Teniendo en cuenta la observación que hace un centro de primaria, al señalar que en las actividades extraescolares no existe el apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales, hemos decidido suprimir este término del indicador 2.1.15. para redactar un nuevo indicador. Así, quedarían dos indicadores:

Las medidas que facilitan la incorporación del alumnado con n.e.e. se extienden a *las salidas en horario lectivo (excursiones, visita a museos, participación en obras teatrales, viaje de estudios, etc.)*.

El alumnado con n.e.e., si lo requiere, tiene apoyo en las actividades extraescolares (fuera del horario lectivo).

- Hemos eliminado el indicador 2.1.16., a propuesta de un instituto de educación secundaria, al observar que puede crear confusión. En este centro se ha entendido que los/as alumnos/as con mayores necesidades son los que presentan discapacidades graves, alumnos/as que no suelen estar integrados en los centros ordinarios o, si lo están, es en las aulas sustitutorias de centros específicos. Por otra parte, no han visto una diferencia entre este ítem y el 2.1.17..
- Hemos rehecho el ítem 2.1.17. que queda así redactado:
La diversidad del alumnado *se plantea como un reto para el desarrollo profesional de los docentes del centro*.
- Respecto a los indicadores 2.2.1. y 2.2.6. proponemos unificarlos teniendo en cuenta la sugerencia de varios centros:

En las reuniones con las familias se da a conocer la filosofía y los planteamientos del centro respecto a la inclusión y a la atención a la diversidad.

- Reunificamos los indicadores 2.2.2. y 2.2.5. al considerar que este último está incluido en el primero tal y como ha sugerido un IES:
El profesorado valora las opiniones y tiene en cuenta la información que aportan las familias del alumnado con n.e.e. y consensúan objetivos comunes de actuación.
- Agregamos un nuevo indicador relacionado con el estándar 2.2., sugerencia que realiza un centro de primaria:
El profesorado está preparado y tiene estrategias y habilidades para comunicar a las familias las dificultades de aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Replanteamos el ítem 2.2.8. para que el profesorado de secundaria pueda valorarlo:
En los informes o en las reuniones con las familias para explicar los resultados de la evaluación, el profesorado es concreto y detalla en positivo el progreso del alumnado con n.e.e.
- Incorporamos la modificación realizada por un IES referente al ítem 2.3.1.:
El profesorado *trabaja para que el alumnado con n.e.e. tenga posibilidades de aprender y desarrollar al máximo su potencial.*
- Consideramos pertinente eliminar el indicador 2.3.2..
- De acuerdo con la propuesta de un IES incorporamos al ítem 2.3.5. lo siguiente:
Se realizan actividades de forma transversal, impregnando diferentes áreas del currículum, para sensibilizar al alumnado y a las familias sobre la diversidad y su valor.

3. FORMACIÓN Y ACTITUD DEL PROFESORADO

Modificamos de forma no muy significativa el enunciado del estándar 3.1., hablando de planes de formación y no de un plan de formación que da a entender la existencia de un plan estático y permanente:

El centro tiene *planes* de formación que responden a las necesidades de los docentes.

- Suprimimos el indicador 3.1.1. porque todos los centros elaboran planes de formación atendiendo a diferentes circunstancias.
- Eliminamos el porcentaje en el ítem 3.1.3. matizando en su redacción la importancia de la implicación de la práctica totalidad del equipo docente:

El plan de formación del centro cuenta con el consenso y la implicación de *la práctica totalidad* del profesorado.

- Reunificamos los indicadores 3.1.4. y 3.1.7., tal y como ha propuesto un centro de secundaria, e integramos parte de la nueva redacción sugerida por otro IES:

Las actividades de formación del profesorado del centro se orientan hacia un trabajo conjunto y coordinado promoviendo la reflexión sobre la mejora de la práctica.

- Después del análisis el equipo investigador hemos decidido modificar la redacción del ítem 3.1.6.:

El centro arbitra medidas organizativas (suplencias, agrupamientos...) para promover y facilitar la formación de su profesorado (visitas a centros, asistencia a congresos...).

- Suprimimos el indicador 3.1.8. porque, como ha propuesto un IES, está implícito en el ítem 3.1.7.
 - Modificamos en parte el indicador 3.1.10.:
- Los *procesos de innovación* son percibidos como una necesidad para la mejora y son compartidos por los docentes del centro.
- Asumimos añadir ejemplos en el ítem 3.2.3.:

El profesorado comparte lo que aprende o trabaja en las actividades de formación con los compañeros/as del centro (*dosiers, reuniones informativas...*).

- Si bien, no incorporamos la nueva redacción del ítem 3.2.4. que realiza un IES, a partir de la profundización en su significado, proponemos un cambio parcial:

La atención al alumnado con n.e.e. es uno de los temas que se *plantea en los planes de formación del centro.*

- Eliminamos una parte del enunciado del ítem 3.3.3.:

El profesorado del centro posee formación en las estrategias de respuesta educativa adaptadas al alumnado con n.e.e.

- Redefinimos el ítem 3.3.5.:

Los docentes del centro conocen y comparten las funciones del profesorado de apoyo.

- Asumimos cambiar una parte del enunciado del ítem 3.3.6. y añadir ejemplos:

El profesorado del centro tiene formación sobre estrategias de *flexibilización curricular* y de organización del aula para atender a la diversidad del alumnado (*aprendizaje cooperativo, actividades diversificadas, talleres...*).

- Suprimimos el indicador 3.3.7. porque al incorporar ejemplos en el ítem anterior queda especificado el aprendizaje cooperativo.
- En el indicador 3.4.1., sustituimos “está convencido” por “asume” (propuesta de un IES), y además, como equipo, eliminamos el porcentaje que aparece originariamente por considerar que todo el profesorado de un centro debe asumir la responsabilidad de todo el alumnado.

El profesorado *asume* la responsabilidad de todo el alumnado del aula, incluidos los/as alumnos/as que presentan n.e.e.

- Eliminamos el ítem 3.4.2. por el planteamiento incorrecto que formula.
- Asumimos las modificaciones planteadas por dos centros cambiando una palabra del texto del ítem 3.4.4. refiriéndose al lenguaje:

El profesorado utiliza un lenguaje *respetuoso* cuando tiene que referirse al alumnado con n.e.e.

- Contemplamos adecuada la sustitución de dos términos en el indicador 3.4.5. sugerida por dos centros, al tiempo que reescribimos parte del enunciado:
El profesorado *trabaja para* eliminar los estereotipos sociales respecto al alumnado con *n.e.e.* (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión, etc.).
- Respecto al indicador 3.5.3., no consideramos la modificación parcial que propone un IES y, en cambio, el equipo investigador lo replanteamos así:
El profesorado posibilita que el alumnado aprecie los *logros* de los *iguales*.
- Eliminamos el indicador. 3.5.4. porque consideramos que de alguna manera está incluido en el 3.5.1..
- En el indicador 3.5.5. asumimos una parte del cambio que ha propuesto un IES, incorporando además nuestra propia modificación:
El profesorado prepara actividades *ajustadas a los conocimientos previos de todo el alumnado para facilitar su éxito*.
- Incorporamos en el ítem 3.5.6. el término “respeto”:
El Plan de Acción Tutorial prevé acciones y actuaciones para favorecer *el respeto* y la cooperación entre todo el alumnado.

4. ÓRGANOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN

- Del indicador 4.1.2. eliminamos el porcentaje en el enunciado (propuesta de un IES):
El equipo directivo asegura que las decisiones se tomen mayoritariamente por consenso.
- Reformulamos el indicador 4.1.4. con el fin de clarificar su significado:
El equipo directivo da a conocer las instrucciones legales que afectan a la atención a la diversidad y se asegura de su cumplimiento.
- Asumimos la modificación del indicador 4.1.5. que ha realizado un IES por considerar positiva la concreción que proponen:
El equipo directivo vigila que las decisiones sobre las directrices generales de atención a la diversidad se tomen en las reuniones formales que se realizan en el centro.
- Hemos considerado oportuna la propuesta de un IES de eliminar el indicador 4.1.10..
- Eliminamos el ítem 4.1.14. por su carácter excesivamente subjetivo además de estar implícito en otros indicadores.
- Pensamos que el indicador 4.1.15. puede redactarse refiriéndose al equipo directivo e introducimos al final la sugerencia que realiza un IES:
El equipo directivo favorece la participación activa y amplia del profesorado en las reuniones de claustro, ciclo, departamento, comisión de coordinación pedagógica, etc., y valora las aportaciones.
- Una revisión del indicador 4.1.16. nos ha llevado a rehacer su redacción:
El equipo directivo anima al profesorado *a proponer actuaciones para la mejora de la práctica en el aula.*
- Proponemos como equipo investigador eliminar una parte del indicador 4.1.17. y completar su redacción:
El equipo directivo acepta y valora la crítica *como una oportunidad para mejorar el funcionamiento organizativo y la participación en el desarrollo curricular.*
- Eliminamos el indicador 4.1.18., como ha planteado un IES. Hemos estimado que no aporta una información valiosa teniendo en cuenta que el estilo de dirección que queda reflejado en los indicadores de este estándar lleva implícito que el equipo directivo asume las propuestas del claustro si son acordes con el proyecto educativo del centro.
- Aunque la propuesta era dividir en dos indicadores el enunciado del ítem 4.1.19., sólo hemos considerado pertinente introducir un nuevo elemento en su redacción haciendo mención exclusivamente al equipo directivo:
El equipo directivo está satisfecho con el funcionamiento del claustro *y lo demuestra en su quehacer cotidiano.*

- Incluimos en la redacción del indicador 4.2.1. el equipo de apoyo tal y como ha propuesto un centro de primaria:
El equipo directivo y *el equipo de apoyo, de forma conjunta*, promueven la puesta en práctica y evaluación de los criterios de atención a la diversidad.

5. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN INTERNA DEL CENTRO

- Asumimos la modificación del indicador 5.1.1. propuesta por un centro de primaria por considerar que se clarifica su significado:
El horario prevé la coordinación *entre los tutores/as y los especialistas que intervienen en un nivel educativo*.
- El indicador 5.1.3. queda redactado así a propuesta de un centro de primaria y se añade la sugerencia de un centro de secundaria en relación al apoyo dentro del aula:
Los horarios se organizan y *se adaptan* considerando de forma prioritaria las n.e.e. del alumnado y *siempre que es posible el apoyo se realiza dentro del aula ordinaria*.
- Aceptamos la nueva redacción del ítem 5.1.4. realizada por un IES e incorporamos poner ejemplos de apoyo tal y como ha sugerido un centro de primaria:
Todos los grupos, independientemente que haya o no alumnado con n.e.e., tienen apoyo (desdoblamientos, refuerzo educativo, apoyo exclusivo para el alumnado con n.e.e....) en las áreas o asignaturas instrumentales.
- A partir de las sugerencias de dos centros de primaria incorporamos dos indicadores nuevos en el estándar 5.1.. Uno está relacionado con los criterios para la elaboración de los horarios y otro que tiene que ver con la coordinación entre la educación primaria y la secundaria:
En la elaboración de los horarios, atendiendo a las necesidades y características del alumnado, prevalecen los criterios pedagógicos.

Existe una coordinación adecuada en la transición de la primaria a la secundaria, respecto al alumnado con n.e.e.

- Consideramos pertinente, en el ítem 5.2.3., la incorporación de la propuesta de un IES:
Cuando dos profesores/as trabajan en la misma clase, preparan la sesión de forma conjunta *para introducir mejoras que posibiliten el éxito de todo el alumnado*.
- Introducimos un nuevo verbo en el indicador 5.2.5.:
El profesorado *considera necesaria* la coordinación con los equipos externos de apoyo y con otros servicios de la comunidad.

6. PROFESORADO DE APOYO

- Modificamos parcialmente la redacción del ítem 6.1.1. a partir de la sugerencia de un IES:
El apoyo *se concibe como un recurso* para la mejora de la actuación docente.
- Hemos considerado apropiado suprimir el indicador 6.1.4. porque no aporta información relevante teniendo en cuenta que el profesorado de apoyo forma parte del equipo docente y si conforma un equipo propio con la supervisión del orientador u orientadora es beneficioso para el centro.
- Introducimos una pequeña mejora en el redactado del indicador 6.1.5.:
El profesorado de apoyo trabaja *la mayor parte del tiempo* en el aula ordinaria en coordinación con los tutores y tutoras.
- A propuesta de varios centros mejoramos la redacción del ítem 6.2.1. y planteamos un nuevo indicador sugerido por un centro de primaria:
El profesorado de apoyo *posee una concepción* clara y precisa respecto a las funciones y tareas que *debe* realizar, *en el marco de una escuela inclusiva*.
El equipo docente conoce y acepta las funciones y tareas que tiene asignadas el equipo de apoyo.



- Eliminamos la palabra “ordinaria” del indicador 6.2.4.:
Las reuniones de coordinación del profesorado prevén la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de la actividad docente en el aula, conjuntamente con los profesionales de apoyo.
- Incorporamos un nuevo indicador, a sugerencia de un centro de primaria, relacionado con la evaluación del alumnado con n.e.e.:
El profesorado, conjuntamente con el equipo de apoyo, establece los criterios de evaluación del alumnado con n.e.e.

7. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

- Incorporamos la modificación que ha propuesto un centro de primaria en el indicador 7.1.1. que aunque sea escueta es muy importante ya que traduce su significado en positivo, hecho que caracteriza la redacción de todos los indicadores:
El profesorado *no* se guía *únicamente* por el libro de texto a la hora de concretar la secuencia y los contenidos del curso escolar.
- Del indicador 7.1.4. cambiamos el verbo “explicita” por “muestra”, tal y como ha sugerido un centro de primaria, porque se ajusta más al sentido de ayudar a descubrir la relación entre contenidos ya planteados y otros nuevos:
El profesorado *muestra* y trabaja la relación y la síntesis de los nuevos contenidos con los que se han trabajado previamente en otros temas o unidades didácticas.
- Sustituimos la palabra “intelectual” y eliminamos la palabra “interpersonales” del indicador 7.1.5.:
La programación recoge objetivos de diferentes ámbitos (*cognitivo, afectivo, de relación...*).
- Introducimos la modificación propuesta por un centro de secundaria en el indicador 7.1.8.:
El profesorado *planifica*, en su programación de aula, el uso del espacio y del tiempo para facilitar la atención a la diversidad.
- Eliminamos el indicador 7.2.3. de acuerdo con los dos centros de primaria que lo han sugerido porque el enunciado del estándar lo invalida.
- Asumimos la nueva redacción del indicador 7.2.5. propuesta por dos centros de primaria, que plantean hablar de todo el alumnado y, no exclusivamente, del que presenta necesidades educativas especiales:
El profesorado promueve, en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que *cualquier alumno/a pida ayuda cuando lo necesite*.
- Modificamos en parte el enunciado del indicador 7.3.1. (sugerencia de cuatro centros de primaria), para clarificar la redacción, teniendo en cuenta también que parte del enunciado se repite en cierta medida en el indicador 7.1.8.:
El profesorado diversifica las formas de *organización del alumnado (agrupamientos flexibles, trabajo por parejas...)* en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- A propuesta de un centro de primaria mejoramos el indicador 7.3.5. añadiendo al final una nueva redacción:
El profesorado plantea actividades con diferentes niveles de dificultad y *exigencia en función de las necesidades del alumnado*.
- Introducimos una mejora en el enunciado del indicador 7.3.6. (sugerencia de un centro de primaria):
El profesorado utiliza recursos *materiales diversos e investiga el uso de nuevos recursos* para que todo el alumnado pueda tener éxito en su aprendizaje.
- Concretamos el final del indicador 7.3.7. como ha planteado un centro de primaria:
El profesorado varía su programación en función de las dificultades y los ritmos de aprendizaje que presenta *cada uno de sus alumnos/as*.
- Replanteamos el indicador 7.3.8., a propuesta de un IES:
Los deberes *que plantea el profesorado se ajustan* a las necesidades y capacidades de cada alumno/a.



- Hemos reconsiderado el indicador 7.4.1. que ahora pasamos a redactar en positivo:
Los exámenes o los controles *no son la única* herramienta para la evaluación.
- Asumimos la nueva redacción del indicador 7.4.3. que realiza un centro de secundaria:
Los criterios de evaluación se adaptan a las posibilidades de cada alumno/a.
- Planteamos la modificación del ítem 7.4.5.:
Los criterios de evaluación *del alumnado* son coherentes *con las adaptaciones realizadas.*
- Modificamos la redacción del indicador 7.4.7. por considerar que el enunciado original puede llevar a confusión, tal y como han manifestado algunos centros:
Todo el profesorado que interviene en un grupo determinado de alumnos/as se implica en el proceso de evaluación de sus aprendizajes.
- Consideramos pertinente la supresión del ítem 7.4.8. que propone un centro de primaria porque de alguna manera ya está implícito en otros indicadores. No obstante, formulamos un nuevo indicador en su lugar relacionado con la calificación:
Todo el profesorado que interviene en un grupo determinado de alumnos/as decide conjuntamente la calificación de las distintas áreas o asignaturas.
- Al sugerir, un centro de primaria, que el indicador 7.4.9. podría aglutinarse con el 7.4.6., planteamos una nueva redacción del último ítem del estándar 7.4.:
El profesorado planifica actividades de autoevaluación para que el alumnado tome consciencia de su proceso de aprendizaje.
- Consideramos oportuna la propuesta de un IES de un añadido en la redacción del indicador 7.5.2.:
Hay coherencia entre la adaptación curricular individualizada y las actividades que trabaja el alumnado en el aula *y así se refleja en el DIAC.*

- El mismo centro plantea de nuevo añadir en el indicador 7.5.3. un breve texto que incorporamos:
El progreso en el aprendizaje de los/as alumnos/as con n.e.e. queda reflejado en la adaptación curricular individualizada *y se hace un seguimiento.*
- Tal y como ha planteado un centro de primaria, creemos que es acertado el cambio parcial en redacción del indicador 7.5.5. para que no queden excluidos los especialistas en música, educación física, lengua extranjera, etc., que trabajan en primaria:
La elaboración, implementación y evaluación de la adaptación curricular individualizada *se hace de manera conjunta por parte de todo el profesorado que interviene con el/la alumno/a.*
- Teniendo en cuenta la sugerencia que realiza un centro de primaria respecto al ítem 7.5.6., replanteamos su redacción:
La colaboración y el trabajo conjunto de los docentes y el profesorado de apoyo facilitan la adaptación curricular individualizada.

8. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO

- Sustituimos la redacción del indicador 8.1.1. por otra propuesta de un centro de secundaria:
Las actividades complementarias (fiestas, salidas...) están programadas para que pueda participar todo el alumnado.
- A propuesta de un centro de primaria, consideramos conveniente redactar en positivo el indicador 8.1.2.:
Los/as alumnos/as con n.e.e. participan en las actividades complementarias que organiza el centro.
- Decidimos replantear el indicador 8.1.4. para que no sea reiterativo respecto al 8.1.5.:
Los monitores que imparten las actividades extraescolares conocen y atienden las necesidades del alumnado.
- Considerando las sugerencias de un centro de primaria, suprimimos el término “todas”, refiriéndose a las actividades extraescolares, del ítem 8.1.5. y modificamos el verbo “permitir” por “potenciar”:

Las actividades extraescolares que se realizan en el centro *potencian* la participación activa del alumnado con n.e.e.

9. RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

- Considerando la dificultad de valorar el indicador 9.1.3., tal y como sugiere un centro de primaria, decidimos sustituir su enunciado por el que propone un IES:
El profesorado recoge la información aportada por las familias y, además, la utiliza en el día a día.
- A propuesta de un IES y de un centro de primaria planteamos sustituir “esfuerzo educativo” por “implicación” en la redacción del 9.1.4.:
El profesorado y el equipo de apoyo valoran *la implicación*, por pequeña que sea, de las familias con hijos e hijas con n.e.e.

8

10. RELACIÓN CON LOS IGUALES

- Consideramos la conveniencia de separar las situaciones de aula de las de patio a las que se refiere el ítem 10.1.2. como han propuesto varios centros. Así quedarían dos indicadores diferenciados:
El profesorado trabaja estrategias específicas para promover y estimular la integración social entre el alumnado con y sin n.e.e. en el aula.
El centro tiene un proyecto con actividades específicas para favorecer la interrelación entre el alumnado con y sin n.e.e. en los momentos de patio.
- Introducimos la sigla n.e.e. en el ítem 10.1.4.:
Se utilizan los recursos externos que intervienen en el centro (ONCE, ASPAS...) para dar a conocer la discapacidad de los/as alumnos/as *con n.e.e.* al resto de compañeros/as.
- Suprimimos el indicador 10.1.5. por su similitud con el ítem 10.1.2..

- De acuerdo con la propuesta de un centro de primaria, hemos considerado pertinente clarificar el indicador 10.2.1. introduciendo una pequeña modificación:
Existen oportunidades para que los/as alumnos/as sin n.e.e. den apoyo a *los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.*
- Teniendo en cuenta la modificación del ítem 10.2.3. que realiza un IES, hemos planteado parcialmente una nueva redacción:
En las actividades que se llevan a cabo, dentro y fuera del aula, se trabaja con el alumnado la tolerancia y el respeto a las diferencias.
- El mismo cambio se considera adecuado respecto al indicador 10.2.4.:
En las actividades que se realizan, dentro y fuera del aula, (actividades de patio, salidas...) se potencian lazos afectivos entre el alumnado.

11. RECURSOS

- Teniendo en cuenta las sugerencias de algunos centros, el equipo investigador hemos decidido redactar de nuevo el estándar 11.3.:
- El centro es un recurso para la comunidad.*
- A partir de las propuestas de modificación y las sugerencias que realizan varios centros decidimos incorporar una nueva redacción del indicador 11.1.1.:
El alumnado con n.e.e. utiliza los mismos recursos materiales (libros de texto, de lectura, de consulta, etc.) que el resto de sus compañeros/as.
 - Hemos considerado adecuado modificar la redacción del indicador 11.1.2.:
El centro dispone de material adaptado (mesas, sillas, teclados, etc.) a las necesidades específicas del alumnado con discapacidad motora.
 - Como en el ítem anterior, planteamos una nueva redacción del indicador 11.2.3. que no cambia su significado:



El centro dispone de material adaptado (emisoras FM, máquina Perkins, software apropiado, etc.) a las necesidades específicas del alumnado con discapacidad sensorial (auditiva y visual).

- Reformulamos en parte el ítem 11.1.4.:
El profesorado adapta los materiales didácticos a las necesidades específicas del alumnado.
- A partir de la sugerencia de un IES y de un centro de primaria hemos planteado dividir en dos el indicador 11.1.6.:
El profesorado (de un ciclo, los docentes entre ciclos, de un nivel, el equipo de apoyo...) elabora conjuntamente materiales didácticos para apoyar los aprendizajes del alumnado con n.e.e. El material didáctico elaborado por el profesorado es compartido y aprovechado por otros docentes.
- Añadimos la sigla “n.e.e.” al indicador 11.2.1.:
El centro se coordina con los servicios y recursos externos (ONCE, ASPAS...) que atienden algunos alumnos/as con n.e.e.
- Incorporamos al indicador 11.2.4. la palabra “educativa”, refiriéndose a la comunidad:
El profesorado del centro conoce la mayoría de recursos con que cuenta la comunidad educativa para poder dar apoyo a los/as alumnos/as con n.e.e.
- Como en el ítem anterior, añadimos al 11.2.5. la palabra “educativa” y hacemos referencia a que el apoyo puede ser puntual:
El centro cuenta, *aunque sea puntualmente*, con la participación de miembros de la comunidad educativa (familias, comerciantes...) como un recurso de apoyo al trabajo del centro y de las aulas.
- De acuerdo con la modificación del estándar 11.3. replanteamos el indicador 11.3.1.:
El centro ofrece sus instalaciones a la comunidad para realizar actividades formativas en horario no lectivo.
- En consonancia con la reformulación del estándar 11.3. enunciamos un nuevo ítem que sustituye al 11.3.2..
El centro se implica en la realización de actividades formativas para toda la comunidad.

12. SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- El equipo investigador planteamos una mejora en la redacción del indicador 12.1.2.:
Se trabaja la autoestima de los/as alumnos/as con n.e.e. para que *tengan expectativas positivas con su aprendizaje.*
- Consideramos pertinente suprimir el indicador 12.1.3., como ha sugerido un centro de primaria, porque el ítem 8.1.3. ya lo contempla.
- La reflexión sobre el estándar 12.1. nos ha llevado a formular dos nuevos indicadores, con el objetivo de que este bloque sobre la satisfacción del alumnado con n.e.e. quede más completo:
El alumnado con n.e.e. tiene las mismas oportunidades que sus iguales para elegir (actividades, materiales, ubicación en el aula...).
Las opiniones del alumnado con n.e.e. son consideradas del mismo modo que las de sus compañeros/as.

8.3. A modo de síntesis

En este apartado presentamos de una forma esquemática la redacción inicial de los estándares e indicadores y la redacción final, señalando tanto aquellos que se han modificado parcial o totalmente como los que se han refundido y los nuevos que se han introducido. Los cuadros que aparecen a continuación representan la síntesis del trabajo realizado con el IAQV a la vez que son la evidencia del proceso seguido en la investigación, es decir, del análisis que ha supuesto la herramienta, tanto para los centros implicados como para el propio equipo de trabajo.



1. ENTORNO FÍSICO DEL CENTRO

1.1. El espacio exterior es accesible para todo el alumnado.

1.1. El espacio exterior es accesible para toda la comunidad educativa (nueva redacción).

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

1.1.1. El transporte que utiliza el centro es accesible para todos.

1.1.2. El transporte público cercano al centro es accesible.

1.1.3. Las entradas y salidas del centro cumplen la normativa de accesibilidad.

Las entradas y salidas del centro cumplen la normativa de accesibilidad de los edificios públicos.

1.1.4. El exterior del centro dispone de rampas y barandillas.

En el exterior del centro se dispone de rampas y barandillas o de cualquier otra medida de acceso necesaria.

1.1.5. Las salidas de emergencia son adecuadas para todo el alumnado.

Las salidas de emergencia, cumpliendo con la normativa de accesibilidad, son adecuadas para toda la comunidad educativa, incluido el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

8

1.2. El espacio interior es accesible para todo el alumnado.

1.2. El espacio interior es accesible para toda la comunidad educativa (nueva redacción).

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

1.2.1. Existen medidas para mantener las instalaciones del centro en buenas condiciones y se revisan según las necesidades que van surgiendo.

1.2.2. La información general que se ofrece está disponible en diferentes formatos accesibles para todo el alumnado (Braille, ampliaciones, colores contrastados, alza adecuada para estudiantes con silla de ruedas, lenguaje bimodal, etc.).

La información general (rótulos en las aulas, planos del centro, calendarios, información para padres y madres, circulares...) que se ofrece está disponible en diferentes formatos, en función de las características del alumnado (Braille, ampliaciones, colores contrastados, situados a la altura adecuada para estudiantes que se desplazan con silla de ruedas, lenguaje bimodal, etc.).

1.2.3. Los elementos del centro (tablero de anuncios, baños, salón de actos, bar...) pueden ser utilizados por los/as alumnos/as con movilidad reducida.

SE REFUNDE CON EL INDICADOR 1.2.5.



1.2.4. En los patios del centro no hay barreras arquitectónicas.	El patio o los patios del centro son accesibles para todo el alumnado (no tienen barreras arquitectónicas).
1.2.5. Las instalaciones (pabellón deportivo, sala de psicomotricidad, laboratorios, etc.) del centro son accesibles para todo el alumnado.	Las instalaciones y espacios de uso común (baños, salón de actos, cafetería, pabellón deportivo, sala de psicomotricidad, laboratorios, etc.) son accesibles para todo el alumnado.
1.2.6. La disposición del interior del centro facilita la movilidad autónoma, no hay obstáculos que dificulten el desplazamiento.	La disposición de los elementos del interior del centro facilita la movilidad independiente, no hay obstáculos que dificulten el desplazamiento en las zonas de paso (extintores a baja altura, sobresalientes de la pared, objetos innecesarios o inadecuadamente ubicados, etc.).
	NUEVO INDICADOR Si hay alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual y/o motora la disposición del interior de las aulas facilita la movilidad independiente (mochilas en su sitio, trabajos del alumnado ordenados, organización adecuada y orden de los materiales en los diferentes espacios del aula, etc.).
1.2.7. Las puertas de las aulas y de los servicios del centro (secretaría, biblioteca, sala de ordenadores, comedor, etc.) respectan la normativa de accesibilidad.	
1.2.8. El salón de actos permite el acceso autónomo de todos los/as alumnos/as a la tarima.	
1.2.9. En el centro hay un baño adaptado en cada planta para el alumnado con movilidad reducida.	
1.2.10. Los escalones están en condiciones y adaptados para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual.	Los escalones están en condiciones y adaptados para el alumnado con discapacidad visual y existen rampas para el alumnado con discapacidad motora.
1.2.11. En el caso de que en el centro haya más de una planta existe, como mínimo, un ascensor que cumple la normativa de accesibilidad.	
1.2.12. El mobiliario del aula (mesas, pizarras, armarios, etc.) está adaptado para el alumnado con n.e.e.	El mobiliario del aula (mesas, pizarras, armarios, etc.) está adaptado para el alumnado con n.e.e. (discapacidad visual, discapacidad motora...).
1.2.13. La estructura y el funcionamiento del bar permiten la accesibilidad del alumnado con n.e.e.	SE SUPRIME

1.2.14. El plan de evacuación contempla al alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidades (físicas, intelectuales, visuales, auditivas...).

El plan de evacuación, además de estar actualizado, contempla al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (física, intelectual, visual, auditiva...) y, en caso de emergencia, se tienen propuestas concretas de actuación (designación de un responsable para ayudar a este alumnado...).

1.2.15. Se ha designado un responsable para ayudar al alumnado con n.e.e. en caso de emergencia.

SE REFUNDE CON EL INDICADOR 1.2.14.

2. PRINCIPIOS Y VALORES DEL CENTRO

2.1. El centro tiene entre sus principios y valores aquellos que permiten la inclusión de todo el alumnado.

REDACCIÓN INICIAL

2.1.1. Todo el personal docente y no docente del centro conoce el Proyecto educativo y, especialmente, aquello que hace referencia a la atención a la diversidad.

REDACCIÓN FINAL

Todo el personal docente del centro conoce el proyecto educativo y, especialmente, aquello que hace referencia a la atención a la diversidad.

2.1.2. El Proyecto educativo se va revisando de forma periódica y es asumido y respetado por una amplia mayoría del profesorado (más del 80%).

NUEVO INDICADOR

La dirección del centro da a conocer al personal no docente, el proyecto educativo del centro y, especialmente, las estrategias de actuación respecto al alumnado con necesidades educativas especiales.

2.1.3. Los principios del Proyecto educativo, en lo que se refiere a la atención a la diversidad, se transforman en medidas concretas de actuación que quedan reflejadas en la planificación anual y/o en otros documentos y son objeto de evaluación al finalizar el curso.

El proyecto educativo se va revisando de forma periódica y es asumido por una amplia mayoría del profesorado.

NUEVO INDICADOR

El proyecto educativo del centro se da a conocer al profesorado recién incorporado y se establece un espacio de tiempo para comentar y reflexionar sobre sus valores y principios.



2.1.4. El Proyecto curricular concreta los objetivos de la etapa alrededor de valores que promueven la igualdad de oportunidades en el aprendizaje para todos los/as alumnos/as.

El desarrollo del Proyecto curricular tiene en cuenta la igualdad de oportunidades en el aprendizaje para todo el alumnado.

2.1.5. El Proyecto curricular prevé algún tipo de medida (trabajo con áreas transversales, interdisciplinariedad, etc.) que facilita la atención a la diversidad.

2.1.6. El Proyecto curricular incluye de una forma equilibrada los distintos tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las áreas, para evitar propuestas excesivamente academicistas.

SE SUPRIME

2.1.7. El Proyecto curricular y la Programación de aula desarrollan un currículum suficientemente flexible para que puedan acceder todos los/as alumnos/as del centro.

El Proyecto curricular es suficientemente flexible para permitir que las programaciones de aula respeten la diversidad del alumnado.

2.1.8. Todos los docentes se sienten corresponsables para que el centro sea cada vez más inclusivo (aceptación de todo el alumnado independientemente de su situación personal).

Los docentes, en general, actúan de forma corresponsable para que el centro sea cada vez más inclusivo (aceptación de todo el alumnado independientemente de su situación personal).

2.1.9. El centro trabaja para suprimir las barreras actitudinales en lo que se refiere a diferencias personales, culturales, sociales, etc.

El centro trabaja para suprimir las barreras actitudinales en lo que se refiere a diferencias personales, culturales y sociales (reflexión en las reuniones de ciclo y/o departamento sobre el valor de las diferencias, actividades con el alumnado sobre temas monográficos relacionados con la diversidad, etc.).

2.1.10. El equipo directivo tiene definidos con coherencia los criterios necesarios de atención a la diversidad.

El equipo directivo tiene definidos con coherencia los criterios necesarios para atender a la diversidad, que quedan reflejados en el Plan de atención a la diversidad.

2.1.11. El profesorado considera que las dificultades en el aprendizaje surgen de la interacción entre las respuestas del entorno (familia, escuela y compañeros) y las características individuales del alumnado.

El profesorado, en general, está convencido de que las dificultades en el aprendizaje de un alumno o de una alumna no dependen únicamente de sus características individuales, sino que son fruto de la interacción entre éstas y las respuestas del entorno (familia, escuela y compañeros).

2.1.12. Se considera que las dificultades de aprendizaje pueden aparecer, potencialmente, en cualquier momento y en cualquier alumno/a.

El profesorado da una respuesta acorde a las dificultades de aprendizaje que pueden aparecer, por causas muy diversas, en cualquier momento y en cualquier alumno/a.

2.1.13. El centro tiene previstas diferentes alternativas para ayudar al profesorado recién llegado en su tarea como maestro y, concretamente, para atender al alumnado con n.e.e.	El centro tiene previstas diferentes alternativas (carpeta de documentación, acompañamiento tutorial...) para ayudar al profesorado recién llegado en su tarea como docente y, concretamente, para atender al alumnado con n.e.e.
2.1.14. Las medidas que facilitan la incorporación del alumnado con n.e.e. también contemplan los momentos de patio y comedor.	Las medidas que facilitan la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales también contemplan los momentos de patio para trabajar las relaciones entre iguales.
2.1.15. Las medidas que facilitan la incorporación del alumnado con n.e.e. se extienden a las prácticas extraescolares, salidas y excursiones, etc.	<p>NUEVO INDICADOR</p> <p>Las medidas que facilitan la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales también contemplan los momentos de comedor para trabajar la socialización.</p> <p>Las medidas que facilitan la incorporación del alumnado con n.e.e. se extienden a las salidas en horario lectivo (excursiones, visita a museos, participación en obras teatrales, viaje de estudios, etc.).</p>
2.1.16. Los/as alumnos/as que tienen necesidades educativas especiales mayores son vistos como un reto para el desarrollo de los profesionales del centro.	<p>NUEVO INDICADOR</p> <p>El alumnado con n.e.e., si lo requiere, tiene apoyo en las actividades extraescolares (fuera del horario lectivo).</p>
2.1.17. La diversidad del alumnado se ve como un reto para el desarrollo de los profesionales del centro.	<p>SE SUPRIME</p> <p>La diversidad del alumnado se plantea como un reto para el desarrollo profesional de los docentes del centro.</p>
2.1.18. La educación inclusiva forma parte de la filosofía y de los valores del centro.	



2.2. El centro tiene en cuenta la colaboración entre docentes y familias.

REDACCIÓN INICIAL

2.2.1. Las familias conocen la filosofía y los planteamientos del centro respecto a la inclusión y a la atención a la diversidad.

2.2.2. Familias y docentes tienen objetivos comunes y consensúan su actuación en la atención al alumnado con n.e.e.

2.2.3. Existen canales de comunicación eficaces entre los docentes y las familias.

2.2.4. El horario de atención a las familias es bastante flexible y se ajusta a las posibilidades que tienen de asistir al centro.

2.2.5. El centro tiene en cuenta las opiniones y los conocimientos expresados por las familias del alumnado con n.e.e.

2.2.6. En las reuniones de madres y padres se tienen en cuenta el tratamiento y la información sobre la atención a la diversidad que se aplica en el centro.

2.2.7. Los docentes proporcionan pautas a las familias para que puedan dar apoyo al aprendizaje de sus hijos/as con n.e.e.

2.2.8. Los informes de evaluación que valoran el progreso del alumnado son bastante concretos y detallados, y se redactan en positivo.

REDACCIÓN FINAL

En las reuniones con las familias se da a conocer la filosofía y los planteamientos del centro respecto a la inclusión y a la atención a la diversidad.

El profesorado valora las opiniones y tiene en cuenta la información que aportan las familias del alumnado con n.e.e. y consensúan objetivos comunes de actuación.

SE REFUNDE CON EL INDICADOR 2.2.2.

SE REFUNDE CON EL INDICADOR 2.2.1.

NUEVO INDICADOR

El profesorado está preparado, tiene estrategias y habilidades para comunicar a las familias las dificultades de aprendizaje de sus hijos e hijas.

En los informes o en las reuniones con las familias para explicar los resultados de la evaluación, el profesorado es concreto y detalla en positivo el progreso del alumnado con n.e.e.



2.3. Todo el alumnado del centro es igualmente valorado.

2.3. Todo el alumnado del centro es valorado por igual (nueva redacción).

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

2.3.1. El profesorado considera que todos los/as alumnos/as tienen posibilidades de aprender y desarrollar al máximo su potencial.

El profesorado trabaja para que el alumnado con n.e.e. tenga posibilidades de aprender y desarrollar al máximo su potencial.

2.3.2. La atención del alumnado con n.e.e. es un rasgo que identifica en positivo al centro.

SE SUPRIME

2.3.3. El centro trabaja para promover la competencia personal del alumnado en lugar de la competitividad.

2.3.4. En el momento de planificar las práctica del centro (semana cultural, sesiones informativas...) se considera la participación del alumnado con n.e.e.

2.3.5. Se realizan actividades para sensibilizar al alumnado y a las familias sobre la diversidad y su valor.

Se realizan actividades de forma transversal, impregnando diferentes áreas del currículum, para sensibilizar al alumnado y a las familias sobre la diversidad y su valor.

8

3. FORMACIÓN Y ACTITUD DEL PROFESORADO

3.1. El centro tiene un plan de formación que responde a las necesidades de los docentes.

3.1. El centro tiene planes de formación que responde a las necesidades de los docentes (nueva redacción).

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

3.1.1. El centro ha elaborado un plan de formación.

SE SUPRIME

3.1.2. El plan de formación del centro responde a un análisis real de las necesidades detectadas por el equipo docente.

3.1.3. El plan de formación del centro cuenta con el consenso y la implicación de la mayoría del profesorado (más del 80%).

El plan de formación del centro cuenta con el consenso y la implicación de la práctica totalidad del profesorado.



3.1.4. El plan de formación del centro promueve la reflexión sobre la práctica.	Las actividades de formación del profesorado del centro se orientan hacia un trabajo conjunto y coordinado promoviendo la reflexión sobre la mejora de la práctica.
3.1.5. La formación se entiende como un proceso que facilita la autonomía del centro y el crecimiento profesional del profesorado.	
3.1.6. El centro tiene medidas organizativas (suplencias, visitas a centros, asistencia a congresos, etc.) para promover y facilitar la formación de su profesorado.	El centro arbitra medidas organizativas (suplencias, agrupamientos...) para promover y facilitar la formación de su profesorado (visitas a centros, asistencia a congresos...).
3.1.7. Las prácticas de formación del profesorado del centro se orientan hacia el trabajo en equipo y la mejora de la práctica.	SE REFUNDE CON EL INDICADOR 3.1.4.
3.1.8. La organización del centro contempla un tiempo y unos espacios adecuados para que el profesorado se forme en un modelo de colaboración conjunta.	SE SUPRIME
3.1.9. Las iniciativas de innovación y mejora son bien acogidas y forman parte de la dinámica del centro.	
3.1.10. Los cambios son percibidos como una necesidad para la mejora, compartidos y gestionados por los mismos docentes.	Los procesos de innovación son percibidos como una necesidad para la mejora y son compartidos por los docentes del centro.

3.2. El profesorado del centro acude periódicamente a actividades de formación permanente.

REDACCIÓN INICIAL

3.2.1. La mayor parte del profesorado (más del 80%) realiza algún tipo de formación cada curso escolar.

3.2.2. El profesorado, cuando participa en actividades de formación, además de méritos individuales para su promoción, busca también mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos.

3.2.3. El profesorado comparte lo que aprende o trabaja en las actividades de formación con los/as compañeros/as del centro.

REDACCIÓN FINAL

El profesorado comparte lo que aprende o trabaja en las actividades de formación con los/as compañeros/as del centro (dossiers, reuniones informativas...).

3.2.4. La atención al alumnado con n.e.e. es uno de los temas de formación que sigue el profesorado del centro.

La atención al alumnado con n.e.e. es uno de los temas que se plantea en los planes de formación del centro.

3.3. El profesorado del centro posee un bagaje de formación en relación a la atención a la diversidad.

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

3.3.1. La mayoría del profesorado ha asistido a cursos de formación en relación con la atención a la diversidad.

3.3.2. El profesorado del centro tiene formación sobre la conceptualización y las implicaciones de la educación inclusiva.

3.3.3. El profesorado del centro posee formación en las características del alumnado con n.e.e., así como en las estrategias de respuesta educativa adaptada a este alumnado.

El profesorado del centro posee formación en las estrategias de respuesta educativa adaptadas al alumnado con n.e.e.

3.3.4. El profesorado del centro tiene una formación adecuada sobre las posibilidades que ofrece la adaptación del currículum y, especialmente, sobre las adaptaciones curriculares individualizadas.

3.3.5. El profesorado del centro tiene formación sobre las modalidades y competencias del profesorado de apoyo.

Los docentes del centro conocen y comparten las funciones del profesorado de apoyo.

3.3.6. El profesorado del centro tiene formación sobre las estrategias para flexibilizar el currículum y la organización del aula para atender la diversidad del alumnado.

El profesorado del centro tiene formación sobre estrategias de flexibilización curricular y de organización del aula para atender a la diversidad del alumnado (aprendizaje cooperativo, actividades diversificadas, talleres...).

3.3.7. El profesorado del centro tiene formación en el diseño de actividades de aprendizaje cooperativo para atender la diversidad del alumnado.

SE SUPRIME

3.3.8. El profesorado del centro tiene formación en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación para atender la diversidad del alumnado.



3.4. La actitud del profesorado es de aceptación de la diversidad.

REDACCIÓN INICIAL

3.4.1. La mayoría del profesorado (más del 80%) está convencido y tiene asumido que posee la responsabilidad de todo el alumnado del aula, incluidos los/as alumnos/as que presentan n.e.e.

3.4.2. El profesorado responsabiliza las familias de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos/as.

3.4.3. El profesorado plantea dinámicas de aula de las cuales puede participar todo el alumnado.

3.4.4. El profesorado utiliza un lenguaje adecuado cuando tiene que referirse al alumnado con n.e.e.

3.4.5. El profesorado se esfuerza en eliminar los estereotipos sociales (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión, etc.) que circulan respecto al alumnado con discapacidad.

REDACCIÓN FINAL

El profesorado asume la responsabilidad de todo el alumnado del aula, incluidos los/as alumnos/as que presentan n.e.e.

El profesorado utiliza un lenguaje respetuoso cuando tiene que referirse al alumnado con n.e.e.

El profesorado trabaja para eliminar los estereotipos sociales respecto al alumnado con n.e.e. (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión, etc.).

8

3.5. El profesorado mantiene expectativas positivas sobre el aprendizaje de todo el alumnado.

REDACCIÓN INICIAL

3.5.1. El profesorado trabaja la autoestima como un factor clave para el aprendizaje.

3.5.2. El profesorado tiene expectativas ajustadas y positivas en relación al alumnado que presenta n.e.e.

3.5.3. El profesorado posibilita que el alumnado aprecie los méritos de los otros.

3.5.4. El profesorado trabaja para que todo el alumnado se sienta orgulloso de sus propios méritos.

3.5.5. El profesorado prepara actividades y reparte tareas para que puedan destacar los/as alumnos/as que no son los mejores.

REDACCIÓN FINAL

El profesorado posibilita que el alumnado aprecie los logros de los iguales.

SE SUPRIME

El profesorado prepara actividades ajustadas a los conocimientos previos de todo el alumnado para facilitar su éxito.



3.5.6. El plan de acción tutorial prevé acciones y actuaciones para favorecer la cooperación entre todo el alumnado

El Plan de Acción Tutorial prevé acciones y actuaciones para favorecer el respeto y la cooperación entre todo el alumnado

3.5.7. El profesorado se centra en el proceso de trabajo del alumno/a y no sólo en los resultados

4. ÓRGANOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN

4.1. El equipo directivo fomenta la participación y el trabajo en equipo del profesorado

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

4.1.1. El equipo directivo fomenta la cooperación profesional para conseguir la responsabilidad compartida en la atención a la diversidad

4.1.2. El equipo directivo asegura que las decisiones se tomen mayoritariamente (más del 80% del profesorado) por consenso

El equipo directivo asegura que las decisiones se tomen mayoritariamente por consenso

4.1.3. El equipo directivo manifiesta una clara voluntad para conocer y mejorar el clima del centro

4.1.4. El equipo directivo utiliza el marco legal para dar apoyo a los aspectos que afectan a la atención a la diversidad

El equipo directivo da a conocer las instrucciones legales que afectan a la atención a la diversidad y se asegura de su cumplimiento

4.1.5. El equipo directivo vigila que las decisiones se tomen en las reuniones formales que se llevan a cabo en el centro

El equipo directivo vigila que las decisiones sobre las directrices generales de atención a la diversidad se tomen en las reuniones formales que se realizan en el centro

4.1.6. El equipo directivo presta atención a las formas para facilitar el buen funcionamiento de las reuniones (orden del día previo, duración, actas...)

4.1.7. El equipo directivo facilita que las decisiones tomadas que implican actuaciones, se acompañen de responsables y límites temporales concretos en su desarrollo

4.1.8. El equipo directivo vigila la transparencia y el buen funcionamiento de los canales de comunicación y de información



4.1.9. El equipo directivo introduce los cambios en las estructuras organizativas y curriculares que se precisan para mejorar la atención a la diversidad.	
4.1.10. El equipo directivo ayuda a que las decisiones y las actuaciones no se improvisen.	SE SUPRIME
4.1.11. El equipo directivo acepta y respeta la variedad de concepciones y estilos docentes siempre que sean coherentes con los principios y valores que el centro defiende.	
4.1.12. El equipo directivo es sensible y dialoga abiertamente con las voces discrepantes.	
4.1.13. El equipo directivo apoya claramente las actuaciones propuestas por los profesionales del centro que implican una mejora en la atención a la diversidad.	
4.1.14. El profesorado se siente invitado a discutir problemas de su práctica diaria.	SE SUPRIME
4.1.15. Se da una participación activa y amplia del profesorado en las reuniones de claustro, ciclo, departamento y las comisiones de coordinación pedagógica.	El equipo directivo favorece la participación activa y amplia del profesorado en las reuniones de claustro, ciclo, departamento, comisión de coordinación pedagógica, etc., y valora las aportaciones.
4.1.16. El equipo directivo anima al profesorado a manifestar propuestas y alternativas de acción.	El equipo directivo anima al profesorado a proponer actuaciones para la mejora de la práctica en el aula.
4.1.17. El equipo directivo acepta y valora la crítica como origen de mejora.	El equipo directivo acepta y valora la crítica como una oportunidad para mejorar el funcionamiento organizativo y la participación en el desarrollo curricular.
4.1.18. El equipo directivo asume las propuestas realizadas en el transcurso del claustro.	SE SUPRIME
4.1.19. El equipo directivo y el profesorado están satisfechos con el funcionamiento del claustro.	El equipo directivo está satisfecho con el funcionamiento del claustro y lo demuestra en su quehacer cotidiano.

4.2. El equipo directivo promueve sistemas de detección, seguimiento y evaluación de los procesos de atención a la diversidad del centro.

REDACCIÓN INICIAL

4.2.1. El equipo directivo promueve la puesta en práctica y evaluación de los criterios de atención a la diversidad.

4.2.2. El equipo directivo promueve procesos de auto revisión y reflexión colaborativa sobre la atención a la diversidad.

4.2.3. El equipo directivo planifica de forma detallada la transición de los/as alumnos/as de una etapa a otra o de un ciclo a otro.

REDACCIÓN FINAL

El equipo directivo y el equipo de apoyo, de forma conjunta, promueven la puesta en práctica y evaluación de los criterios de atención a la diversidad.

5. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN INTERNA DEL CENTRO

5.1. La organización del centro prevé la atención a la diversidad.

REDACCIÓN INICIAL

5.1.1. El horario prevé la coordinación entre el profesorado de nivel y/o equipo educativo.

5.1.2. El horario prevé la coordinación del profesorado con los equipos de apoyo.

5.1.3. El horario del apoyo se organiza y adecua considerando de forma prioritaria las n.e.e del alumnado.

5.1.4. El profesorado asume tareas de apoyo en otros grupos de manera programada y sistemática.

REDACCIÓN FINAL

NUEVO INDICADOR

En la elaboración de los horarios, atendiendo a las necesidades y características del alumnado, prevalecen los criterios pedagógicos.

El horario prevé la coordinación entre los/as tutores/as y los especialistas que intervienen en un nivel educativo.

Los horarios se organizan y se adaptan considerando de forma prioritaria las n.e.e. del alumnado y siempre que es posible el apoyo se realiza dentro del aula ordinaria.

Todos los grupos, independientemente que haya o no alumnado con n.e.e. tienen apoyo (desdoblamientos, refuerzo educativo, apoyo exclusivo para el alumnado con n.e.e....) en las áreas o asignaturas instrumentales.



5.1.5. Las tareas de suplencia de un profesor/a (por ejemplo, por enfermedad) recaen en todos los profesores, no exclusivamente en el profesor/a de apoyo.

NUEVO INDICADOR

Existe una coordinación adecuada en la transición de la etapa primaria a la secundaria, respecto al alumnado con n.e.e.

5.2. El centro tiene en cuenta la coordinación de todas las formas de apoyo.

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

5.2.1. El traspaso de información sobre un alumno/a con n.e.e. se realiza de manera fluida de un profesor/a a otro.

5.2.2. La dinámica del centro favorece la coordinación de las distintas formas de apoyo.

5.2.3. Cuando dos profesores/as trabajan en la misma clase, preparan la sesión de forma conjunta.

Cuando dos profesores/as trabajan en la misma clase, preparan la sesión de forma conjunta para introducir mejoras que posibiliten el éxito de todo el alumnado.

5.2.4. El profesorado trabaja de manera colaborativa (en equipos o compartiendo clase) para introducir mejoras que posibiliten el éxito del alumnado con n.e.e.

5.2.5. El profesorado valora la coordinación con los equipos externos de apoyo y/o con otros servicios de la comunidad.

El profesorado considera necesaria la coordinación con los equipos externos de apoyo y con otros servicios de la comunidad.



6. PROFESORADO DE APOYO

6.1. El centro tiene un modelo de apoyo coherente con los planteamientos de la escuela inclusiva.

REDACCIÓN INICIAL

6.1.1. El apoyo es concebido como un instrumento para la mejora de la actuación docente.

6.1.2. Los equipos educativos, conjuntamente con los profesionales de apoyo (PT, AD, AL), son corresponsables de la educación del alumnado con n.e.e.

6.1.3. El apoyo se considera como un derecho para todo el alumnado que lo necesita y no como una acción específica relacionada sólo con los/as alumnos/as con n.e.e.

6.1.4. El profesorado de apoyo está integrado en los equipos educativos o simplemente tiene un equipo propio.

6.1.5. El profesorado de apoyo trabaja mayoritariamente en el aula ordinaria en coordinación con los tutores y tutoras.

6.1.6. El profesorado de apoyo trabaja con todo el alumnado del aula.

REDACCIÓN FINAL

El apoyo se concibe como un recurso para la mejora de la actuación docente.

SE SUPRIME

El profesorado de apoyo trabaja la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria en coordinación con los tutores y las tutoras.

6.2. La coordinación y la colaboración es la base de la actuación de los profesionales de apoyo.

REDACCIÓN INICIAL

6.2.1. El profesorado de apoyo tiene una descripción clara y precisa respecto de las funciones y tareas que ha de realizar, y esta descripción es conocida y aceptada por todo el equipo docente.

6.2.2. Existe un tiempo y un espacio para la coordinación de los diferentes miembros del equipo de apoyo.

6.2.3. Existe un tiempo y un espacio para la coordinación de los diferentes miembros del equipo de apoyo con el profesorado.

REDACCIÓN FINAL

El profesorado de apoyo posee una concepción clara y precisa respecto a las funciones y tareas que deben realizar, en el marco de una escuela inclusiva.



6.2.4. Las reuniones de coordinación del profesorado prevén la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de la actividad docente en el aula ordinaria, conjuntamente con los profesionales de apoyo.

Las reuniones de coordinación del profesorado prevén la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de la actividad docente en el aula, conjuntamente con los profesionales de apoyo.

6.2.5. El horario de apoyo al alumnado es flexible, para adaptarse a las nuevas necesidades que puedan surgir.

6.2.6. El profesorado, conjuntamente con el equipo de apoyo, adapta la metodología de clase para atender a todo el alumnado.

6.2.7. El profesorado, conjuntamente con el equipo de apoyo, adapta los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los/as alumnos/as y a sus estilos de aprendizaje.

NUEVO INDICADOR

El profesorado, conjuntamente con el equipo de apoyo, establece los criterios de evaluación del alumnado con n.e.e.

8

7. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

7.1. La programación de aula tiene en cuenta la diversidad del alumnado como un elemento positivo.

REDACCIÓN INICIAL

7.1.1. El profesorado se guía básicamente por el libro de texto a la hora de concretar la secuencia y los contenidos del curso escolar.

7.1.2. El profesorado programa considerando la realidad diversa y heterogénea del alumnado del aula.

7.1.3. El profesorado programa actividades para identificar los conocimientos previos del alumnado.

7.1.4. El profesorado explicita y trabaja la relación y la síntesis de los nuevos contenidos con los que se han trabajado previamente en otros temas o unidades didácticas.

REDACCIÓN FINAL

El profesorado no se guía únicamente por el libro de texto a la hora de concretar la secuencia y los contenidos del curso escolar.

El profesorado muestra y trabaja la relación y la síntesis de los nuevos contenidos con los que se han trabajado previamente en otros temas o unidades didácticas.



7.1.5. La programación recoge objetivos de diferentes ámbitos (intelectuales, afectivos, de relación, interpersonales...).	La programación recoge objetivos de diferentes ámbitos (cognitivo, afectivo, de relación...).
7.1.6. La programación incluye de forma equilibrada los diferentes tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales).	
7.1.7. El profesorado cuando programa tiene en cuenta diferentes estrategias metodológicas para atender la diversidad del alumnado en el aula.	
7.1.8. El profesorado programa el uso del espacio y del tiempo para facilitar la atención a la diversidad.	El profesorado planifica, en su programación de aula, el uso del espacio y del tiempo para facilitar la atención a la diversidad.
7.1.9. La organización y la estructuración de cada grupo-clase permiten la atención a la diversidad.	
7.1.10. La programación incluye actividades de refuerzo y de ampliación que pueden ser utilizadas en momentos y contextos diversos.	
7.1.11. El profesorado de apoyo participa en la programación de aula y en su oportuna revisión.	

7.2. El profesorado potencia la ayuda entre iguales para favorecer el aprendizaje.

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

7.2.1. El profesorado crea un clima de aula que se fundamenta en la aceptación, la seguridad y la confianza mutuas entre el alumnado.	
7.2.2. El profesorado agrupa los/as alumnos/as con capacidades heterogéneas para que se ayuden mutuamente.	
7.2.3. El profesorado plantea únicamente actividades de trabajo individual.	SE SUPRIME
7.2.4. El profesorado fomenta que los/as alumnos/as hablen y se ayuden entre ellos para resolver las actividades.	
7.2.5. El profesorado promueve que el alumnado con n.e.e. solicite ayuda.	El profesorado promueve, en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que cualquier alumno/a pida ayuda cuando lo necesite.

7.3. Las actividades de aprendizaje se diseñan para ser accesibles a todo el alumnado.

REDACCIÓN INICIAL

7.3.1. El profesorado diversifica las formas de estructuración y los usos del espacio y del tiempo en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

7.3.2. El profesorado diversifica los lenguajes utilizados (visuales, orales...) en la presentación de información al alumnado.

7.3.3. El profesorado diseña secuencias de actividades que implican modificaciones progresivas –de más a menos– en el grado de ayuda que recibe el alumnado.

7.3.4. El profesorado plantea tareas que pueden tener diferentes modalidades (de forma escrita, oral, gráfica...) de resolución.

7.3.5. El profesorado plantea actividades con diferentes niveles de dificultad.

7.3.6. El profesorado utiliza recursos variados para que todo el alumnado pueda tener éxito en su aprendizaje.

7.3.7. El profesorado varía su programación en función de las dificultades y los ritmos de aprendizaje que presenta todo el alumnado.

7.3.8. Los deberes se adaptan y diversifican de acuerdo con las necesidades y capacidades de cada alumno/a.

REDACCIÓN FINAL

El profesorado diversifica las formas de organización del alumnado (agrupamientos flexibles, trabajo por parejas...) en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

El profesorado plantea actividades con diferentes niveles de dificultad y exigencia en función de las necesidades del alumnado.

El profesorado utiliza recursos materiales diversos e investiga el uso de nuevos recursos para que todo el alumnado pueda tener éxito en su aprendizaje.

El profesorado varía su programación en función de las dificultades y los ritmos de aprendizaje que presenta cada uno de sus alumnos/as.

Los deberes que plantea el profesorado se ajustan a las necesidades y capacidades de cada alumno/a.

7.4. La evaluación estimula y valora los logros alcanzados por todo el alumnado.

REDACCIÓN INICIAL

7.4.1. Los controles o exámenes son la herramienta básica para la evaluación.

7.4.2. Los criterios de evaluación son transparentes y se dan a conocer a todo el alumnado.

REDACCIÓN FINAL

Los exámenes o los controles no son la única herramienta para la evaluación.



7.4.3. Se plantean criterios de evaluación flexibles donde tienen cabida las posibilidades de cada alumno/a.	Los criterios de evaluación se adaptan a las posibilidades de cada alumno/a.
7.4.4. El profesorado utiliza la evaluación para determinar las ayudas que necesita todo el alumnado.	
7.4.5. Los criterios de evaluación son coherentes con la adaptación que ha recibido el alumnado.	Los criterios de evaluación del alumnado son coherentes con las adaptaciones realizadas.
7.4.6. El profesorado establece mecanismos y canales para que el alumnado pueda detectar las dificultades y errores que comete y pueda solucionarlos.	
7.4.7. El profesorado obtiene informaciones variadas y completas sobre el aprendizaje de los/as alumnos/as.	Todo el profesorado que interviene en un grupo determinado de alumnos/as se implica en el proceso de evaluación de sus aprendizajes.
	NUEVO INDICADOR Todo el profesorado que interviene en un grupo determinado de alumnos/as decide conjuntamente la calificación de las distintas áreas o asignaturas.
7.4.8. El profesorado realiza un seguimiento y valoración sistemáticos, con criterios explícitos, del desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.	SE SUPRIME
7.4.9. El profesorado programa actividades de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje.	El profesorado planifica actividades de autoevaluación para que el alumnado tome consciencia de su proceso de aprendizaje.

7.5. La adaptación curricular es una herramienta de adecuación de la programación del aula a las necesidades especiales del alumnado.

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

7.5.1. La adaptación curricular individualizada es una medida útil y no sólo un requisito demandado por la Administración.	
7.5.2. Hay coherencia entre la adaptación curricular individualizada y las actividades que trabaja el alumnado en el aula.	Hay coherencia entre la adaptación curricular individualizada y las actividades que trabaja el alumnado en el aula y así se refleja en el DIAC.
7.5.3. El progreso en el aprendizaje de los/as alumnos/as con n.e.e. queda reflejado en la adaptación curricular individualizada.	El progreso en el aprendizaje de los/as alumnos/as con n.e.e. queda reflejado en la adaptación curricular individualizada y se hace un seguimiento.

7.5.4. El seguimiento y la evaluación de la adaptación curricular individualizada se realiza periódicamente (al menos una vez cada trimestre).

7.5.5. La elaboración, implementación y evaluación de la adaptación curricular individualizada se realiza de manera conjunta y compartida entre el profesorado tutor y el profesorado de apoyo.

La elaboración, implementación y evaluación de la adaptación curricular individualizada se hace de manera conjunta por parte de todo el profesorado que interviene con el/la alumno/a.

7.5.6. La adaptación curricular individualizada facilita la coordinación y el trabajo conjunto del profesorado tutor y del de apoyo.

La colaboración y el trabajo conjunto de los docentes y del profesorado de apoyo facilitan la adaptación curricular individualizada.

7.5.7. El profesorado valora positivamente la adaptación curricular individualizada como una herramienta en la enseñanza del alumnado con n.e.e.

8. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO

8.1. El alumnado con necesidades educativas especiales participa en las actividades complementarias.

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

8.1.1. Las actividades planificadas por el centro (fiestas, salidas...) posibilitan la participación de todo el alumnado.

Las actividades complementarias (fiestas, salidas...) están programadas para que pueda participar todo el alumnado.

8.1.2. El hecho de tener n.e.e. no representa un obstáculo para participar en las actividades complementarias que organiza el centro.

Los/as alumnos/as con n.e.e. participan en las actividades complementarias que organiza el centro.

8.1.3. El centro prevé la organización de los apoyos necesarios para que el alumnado con n.e.e. pueda participar en las actividades complementarias y disfrutar de ellas.

8.1.4. Los profesionales que imparten las actividades extraescolares tienen en cuenta las n.e.e. del alumnado.

Los monitores que imparten las actividades extraescolares conocen y atienden las necesidades del alumnado.

8.1.5. Todas las actividades extraescolares que se realizan en el centro permiten la participación activa del alumnado con n.e.e.

Las actividades extraescolares que se realizan en el centro potencian la participación activa del alumnado con n.e.e.

8.1.6. En las actividades extraescolares se aplican criterios de selección del alumnado que favorecen y tienen en cuenta la participación del alumnado con n.e.e.



9. RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

9.1. Las familias se sienten acogidas y valoradas por el centro.

REDACCIÓN INICIAL

9.1.1. Cuando una familia con un/a hijo/a con n.e.e. llega al centro por primera vez recibe toda la información necesaria.

9.1.2. El centro dispone de un canal de comunicación claro y accesible (buzón, hoja de sugerencias, página web, agenda escolar...) para recibir las demandas de las familias.

9.1.3. El profesorado mantiene una actitud positiva hacia la información que aportan las familias del alumnado con n.e.e.

9.1.4. El profesorado y el equipo de apoyo valoran el esfuerzo educativo, por pequeño que sea, de las familias con hijos e hijas con n.e.e.

9.1.5. La mayoría de familias del centro reconocen que la presencia de alumnos/as con n.e.e. es un beneficio para todo el alumnado.

REDACCIÓN FINAL

El profesorado recoge la información aportada por las familias y, además, la utiliza en el día a día.

El profesorado y el equipo de apoyo valoran la implicación, por pequeña que sea, de las familias con hijos e hijas con n.e.e.

8

9.2. Las familias están satisfechas de la atención educativa que reciben sus hijos/as.

REDACCIÓN INICIAL

9.2.1. Las familias del alumnado con n.e.e. participan de forma mayoritaria cuando el centro convoca reuniones y otros tipos de actividades (conferencias, charlas...).

9.2.2. Las familias del alumnado con n.e.e. solicitan con una cierta periodicidad reuniones con los tutores/as u otros profesionales del centro.

9.2.3. Las familias del alumnado con n.e.e. valoran positivamente el trabajo que se realiza en el centro con sus hijos/as.

9.2.4. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información sobre el modelo de apoyo que reciben sus hijos/as.

REDACCIÓN FINAL



9.2.5. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información sobre las adaptaciones curriculares individualizadas que se llevan a cabo.

9.2.6. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información sobre los criterios de promoción.

9.2.7. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información sobre el aprendizaje de sus hijos/as (progreso, relaciones con los compañeros, dificultades, ayudas...).

10. RELACIÓN CON LOS IGUALES

10.1. Las dinámicas creadas en el centro y en el aula favorecen la interrelación entre el alumnado, con y sin discapacidad.

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

10.1.1. El profesorado facilita que los/as alumnos/as entiendan que las metas son personalizadas y que, por tanto, pueden ser diferentes entre el alumnado de la misma clase.

10.1.2. Se trabajan estrategias específicas para promover y estimular la integración social entre los/as alumnos/as, con y sin discapacidad, en el aula y en el patio.

El profesorado trabaja estrategias específicas para promover y estimular la interrelación entre el alumnado con y sin n.e.e. en el aula.

NUEVO INDICADOR

El centro tiene un proyecto con actividades específicas para favorecer la interrelación entre el alumnado con y sin n.e.e. en los momentos de patio.

10.1.3. La aceptación de las diferencias personales entre el alumnado se aborda de manera explícita en el trabajo del aula.

10.1.4. Se utilizan los recursos externos que intervienen en el centro (ONCE, ASPAS...) para dar a conocer la discapacidad de los/as alumnos/as al resto de compañeros/as.

Se utilizan los recursos externos que intervienen en el centro (ONCE, ASPAS...) para dar a conocer la discapacidad de los/as alumnos/as con n.e.e. al resto de compañeros/as.

10.1.5. La interrelación entre el alumnado con y sin discapacidad que se trabaja en clase se traslada a los recreos y a las actividades extraescolares.

SE SUPRIME



10.1.6. La interrelación entre alumnado con y sin discapacidad que se trabaja en clase se traslada fuera del centro (fiestas de aniversario, visitas a casa de los compañeros/as...).

10.2. Los iguales son un recurso de apoyo, dentro y fuera del aula, para todo el alumnado

REDACCIÓN INICIAL

10.2.1. Existen oportunidades para que los/as alumnos/as sin discapacidad den apoyo a los compañeros/as con discapacidad.

10.2.2. Existen oportunidades para que los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad den apoyo a los/as alumnos/as sin n.e.e.

10.2.3. Tanto en el trabajo de aula como en las actividades que se realizan fuera del aula se trabaja con los/as alumnos/as la tolerancia y el respeto a las diferencias.

10.2.4. Tanto en el trabajo de aula como en las actividades que se realizan fuera del aula se potencian los lazos afectivos entre todo el alumnado.

REDACCIÓN FINAL

Existen oportunidades para que los/as alumnos/as sin n.e.e. den apoyo a los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas alguna discapacidad.

En las actividades que se llevan a cabo dentro y fuera del aula (actividades de patio, salidas...) se trabaja con el alumnado la tolerancia y el respeto a las diferencias.

En las actividades que se realizan dentro y fuera del aula se potencian lazos afectivos entre el alumnado.

11. RECURSOS

11.1. El centro dispone de recursos materiales para atender a todo el alumnado.

REDACCIÓN INICIAL

11.1.1. El alumnado con n.e.e. tiene los mismos libros de texto que el resto de sus compañeros/as.

11.1.2. El centro dispone de mesas y sillas adaptadas para alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora.

REDACCIÓN FINAL

El alumnado con n.e.e. utiliza los mismos recursos materiales (libros de texto, de lectura, de consulta, etc.) que el resto de sus compañeros/as.

El centro dispone de material adaptado (mesas, sillas, teclados, etc.) a las necesidades específicas del alumnado con discapacidad motora.



11.1.3. El centro dispone del material específico y necesario para alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial.	El centro dispone de material adaptado (emisoras FM, máquina Perkins, software apropiado, etc.) para las necesidades específicas del alumnado con discapacidad sensorial (auditiva y visual).
11.1.4. El profesorado adapta los materiales didácticos.	El profesorado adapta los materiales didácticos a las necesidades específicas del alumnado.
11.1.5. Todo el profesorado conoce los recursos materiales que hay en el centro para dar apoyo al alumnado con n.e.e.	
11.1.6. Los docentes desarrollan, elaboran conjuntamente y comparten los recursos materiales para dar apoyo a los aprendizajes de los/as alumnos/as con n.e.e.	El profesorado (de un ciclo, los docentes entre ciclos, de un nivel, el equipo de apoyo...) elabora conjuntamente materiales didácticos para apoyar los aprendizajes del alumnado con n.e.e.
	NUEVO INDICADOR El material didáctico elaborado por el profesorado es compartido y aprovechado por otros docentes.
11.1.7. La distribución de los recursos del centro responde a las necesidades educativas de todos los/as alumnos/as en cada una de las aulas.	
11.1.8. La biblioteca está adaptada para poder ser utilizada como un recurso de apoyo a los aprendizajes de todo el alumnado.	
11.1.9. En el comedor hay utensilios adaptados a las necesidades del alumnado.	

11.2. El centro conoce y utiliza los recursos de la comunidad.

REDACCIÓN INICIAL

11.2.1. El centro se coordina con los servicios y recursos externos (ONCE, ASPAS...) que atienden algunos alumnos/as.

11.2.2. El centro trabaja de forma conjunta con los recursos de la barriada (biblioteca, servicios sociales, servicios de salud...).

11.2.3. El centro trabaja de forma conjunta con otros centros escolares de la zona.

REDACCIÓN FINAL

El centro se coordina con los servicios y recursos externos (ONCE, ASPAS...) que atienden algunos alumnos/as con n.e.e.



11.2.4. El profesorado del centro conoce la mayoría de recursos con que cuenta la comunidad para poder dar apoyo a los/as alumnos/as con n.e.e.

El profesorado del centro conoce la mayoría de recursos con que cuenta la comunidad educativa para poder dar apoyo a los/as alumnos/as con n.e.e.

11.2.5. El centro cuenta con la participación de miembros de la comunidad como un recurso de apoyo a las aulas.

El centro cuenta, aunque sea puntualmente, con la participación de miembros de la comunidad educativa (familias, comerciantes...) como un recurso de apoyo al trabajo del centro y de las aulas.

11.2.6. El centro mantiene relaciones y/o convenios con las instituciones públicas y/o privadas de la comunidad.

11.3. La comunidad utiliza el centro como espacio educativo.

11.3. El centro es un recurso para la comunidad (nueva redacción).

REDACCIÓN INICIAL

REDACCIÓN FINAL

11.3.1. Las instalaciones del centro se utilizan fuera del horario escolar para realizar actividades formativas.

El centro ofrece sus instalaciones a la comunidad para realizar actividades formativas en horario no lectivo.

11.3.2. La comunidad conoce y valora positivamente que el centro escolarice alumnos/as con n.e.e.

SE SUPRIME

NUEVO INDICADOR

El centro se implica en la realización de actividades formativas para toda la comunidad.



12. SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

12.1. El centro se preocupa por el bienestar físico y emocional del alumnado con n.e.e.

REDACCIÓN INICIAL	REDACCIÓN FINAL
12.1.1. El/la alumno/a con n.e.e. se siente miembro partícipe del centro y del aula.	
12.1.2. Se trabaja la autoestima con los/as alumnos/as con n.e.e. para que se sientan bien con sus realizaciones.	Se trabaja la autoestima con el alumnado que presenta n.e.e. para que tengan expectativas positivas con su aprendizaje.
12.1.3. Se da apoyo a los/as alumnos/as con discapacidad para que puedan participar de las visitas y/o viajes que organiza el centro.	SE SUPRIME
	NUEVO INDICADOR El alumnado con n.e.e. tiene las mismas oportunidades que sus iguales para elegir (actividades, materiales, ubicación en el aula...).
	NUEVO INDICADOR Las opiniones del alumnado con n.e.e. son consideradas del mismo modo que las de sus compañeros/as.
12.1.4. El alumnado con n.e.e. se siente respetado y valorado.	



9 Propuestas de mejora hacia una escuela inclusiva

9.1. El IAQV. Instrumento de Evaluación de la Calidad de Vida

9.1.1. Qué es el IAQV: fundamentos y normas de uso

9.2. Instrumento de Evaluación de la Calidad de Vida (IAQV)

9.3. Glosario

9.4. Conclusiones

En este capítulo, último del trabajo de investigación que presentamos, haremos hincapié en lo que ha supuesto esta herramienta para la mejora de los centros, mejora que bien puede ayudar a recorrer un proceso profundo de reflexión para avanzar hacia los planteamientos de la educación inclusiva. Por otra parte, mostraremos el instrumento definitivo de evaluación de la calidad de vida (IAQV) que recoge todas las aportaciones reflejadas en los capítulos anteriores. Este instrumento representa una propuesta abierta que tiene sentido si los centros educativos lo utilizan para conocer sus puntos fuertes y sus puntos débiles con el objetivo de plantear mejoras.

Aquellas escuelas que han hecho uso del IAQV como herramienta para analizar las prácticas de centro y aula han observado que es útil para progresar hacia una educación más inclusiva como referente de futuro. Es obvio que la inclusión no es una cuestión de todo o nada (se es una escuela inclusiva o no se es). La inclusión, como señala Ainscow (2001) es, con toda probabilidad, un proceso sin fin que supone “intentar aprender a enseñar a todos los niños competentemente”. Por tanto, la idea de inclusión no es un proyecto a corto o medio plazo que finaliza porque la escuela o los institutos de educación secundaria pueden definirse de inclusivos. Contrariamente, la inclusión es un proyecto a largo plazo y, como tal, tiene una proyección en el futuro teniendo en cuenta que siempre hay alumnos y alumnas que plantean nuevos retos a la escuela y a los que hay que hacer frente. Es, pues, un proyecto interminable, por lo que “todas las escuelas ocupan algún lugar en el camino, cada escuela es inclusiva por una parte y exclusiva por otra” (Ainscow, 2001, 49).



Nos interesa señalar que los fundamentos de la educación inclusiva son acordes con los presupuestos del constructo “calidad de vida” en tanto que para una escuela inclusiva enseñar y aprender se complementan como invención para multiplicar las ocasiones, las posibilidades de que cada alumno y cada alumna puedan, en compañía de los iguales y de la mano de los docentes, ejercer sus derechos a crecer; por otra parte, desarrolla el sentido de comunidad, en la que las familias no son enemigos sino los mejores aliados para satisfacer esos derechos.

Consideramos que en estos momentos, en los que se habla de gestión del cambio y de calidad de la educación, la oportunidad del IAQV es, si cabe, mayor. Como instrumento de análisis para la reflexión tiene un potencial extraordinario: a partir de la radiografía que puede aportar de la situación de un centro educativo, sus agentes pueden proyectar mejoras para atender a la diversidad del alumnado.

Pensar, profundizar en la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad supone al fin y al cabo, desde nuestra perspectiva, penetrar en los elementos relevantes que conforman la vida en las aulas, en los centros, para repensar la calidad de la educación para todos y para todas. El IAQV trasciende entonces lo individual (el alumno o la alumna con necesidades educativas especiales) para inmiscuirse en lo colectivo (los docentes, los iguales, las familias, etc.).

Sin duda, la evaluación ayuda a reenfocar los objetivos y planes de acción y en este sentido el IAQV, como herramienta de análisis de la actividad educativa que permite detectar las debilidades y fortalezas, es un instrumento capaz de movilizar a los educadores hacia la mejora de las prácticas.

Y al hilo de las fortalezas, consideramos que el IAQV tiene una que encierra los planteamientos que lo sustentan:

Su utilización y aplicación puede promover el desarrollo integral de todo el alumnado, favorecer el aprendizaje, el bienestar físico y

emocional, la autonomía, las relaciones interpersonales, etc., en un entorno escolar saludable, donde la igualdad de oportunidades sea un eje fundamental en todas las esferas de la vida del centro⁴.

Y decir esto es también hablar de calidad de vida, de educación inclusiva, de diseño para todos y de accesibilidad universal. Si al planificar, diseñar y actuar lo hiciéramos pensando en una gran variedad de alumnos y alumnas no serían necesarias las adaptaciones. Este es el reto, un reto de futuro ante el cual sólo existe una posibilidad: movernos hacia... para favorecer una educación de calidad. Creemos que el IAQV (al igual que otras herramientas que han sido nuestra fuente documental) puede ser un apoyo para movilizar las prácticas educativas hacia ese reto. Así pues, presentamos a continuación el instrumento definitivo que no deja de ser, como señalábamos en líneas anteriores, una propuesta abierta y flexible que alcanza su sentido máximo sólo si los docentes lo perciben como una herramienta de reflexión colectiva.

9.1. El IAQV⁵. Instrumento de Evaluación de la Calidad de Vida

En este apartado presentamos, por una parte, la explicación general del IAQV y sus normas de aplicación y, por otra, el instrumento propiamente dicho. En la introducción hemos incorporado una serie de consideraciones comentadas en el capítulo 8 a excepción del glosario que se agrega al final.

9.1.1. Qué es el IAQV: fundamentos y normas de uso

El IAQV es una herramienta que pretende ayudar a los centros escolares a analizar la actividad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad.

⁴ Párrafo literal extraído de la presentación del IAQV.

⁵ Mantenemos las siglas en catalán porque fue el inicio de la herramienta definitiva que ahora reflejamos en este capítulo (*Instrument d'Avaluació de la Qualitat de Vida-IAQV*).

La finalidad de este instrumento es orientar y ayudar al centro educativo a detectar y llevar a cabo propuestas de mejora, que permitan al centro aproximarse a los planteamientos de la educación inclusiva, desde las dimensiones que contiene el concepto calidad de vida.

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

El punto de partida de esta herramienta es el modelo heurístico de Shalock (1997), bajo el cual se define el concepto calidad de vida como un constructo social que pretende un cambio en las condiciones de vida percibidas por el sujeto y que se estructura sobre ocho dimensiones fundamentales:

- a. Bienestar emocional
- b. Relaciones interpersonales
- c. Bienestar material
- d. Desarrollo personal
- e. Bienestar físico
- f. Autodeterminación
- g. Inclusión social
- h. Derechos

Estas dimensiones definen una vida de calidad para cualquier persona, con o sin discapacidad, que sólo es posible experimentar cuando se conocen las necesidades básicas del sujeto y cuando éste parte de las mismas oportunidades para conseguir los objetivos en los dominios importantes de su vida.

Shalock fundamenta su modelo en la idea de que para medir el concepto calidad de vida son necesarios estándares e indicadores objetivos de las dimensiones mencionadas anteriormente.

Los **estándares**, en el instrumento que presentamos, son los requisitos que se han de cumplir para garantizar la calidad de vida del

alumnado con necesidades educativas especiales. A su vez, los estándares aglutinan una serie de **indicadores** de calidad que afectan a todos los agentes que inciden en la educación del alumnado con este tipo de necesidades.

Finalmente, los estándares e indicadores se agrupan en distintos ámbitos o **bloques** de análisis que otorgan al documento una estructura organizada. Estos bloques surgen de los informes realizados, por el equipo de investigación, a partir de los cuestionarios y de los grupos de discusión mantenidos con familias, alumnos/as y profesionales, para cada una de las etapas del sistema educativo. Estos bloques son:

1. Entorno físico
2. Principios y valores del centro
3. Formación y actitud del profesorado
4. Órganos de dirección y gestión
5. Organización y coordinación interna del centro
6. Profesorado de apoyo
7. Acción educativa en el aula
8. Participación en las prácticas del centro
9. Relación con las familias
10. Relación con los iguales
11. Recursos
12. Satisfacción del alumnado con necesidades educativas especiales

Una vez presentada la estructura del documento, resulta conveniente realizar una serie de consideraciones generales sobre su uso.

En primer lugar, cabe recordar que se trata de una herramienta que pretende facilitar la reflexión de todos los profesionales, ya que su objetivo primordial es promover la mejora de las prácticas que se desarrollan en el centro. Se requiere que la participación sea de carácter voluntario queremos insistir en la idea de que el IAQV tiene un potencial mayor si la implicación es colectiva. Cabe no perder de vista que el objetivo final va a ser el cambio hacia unas prácticas cada vez más inclusivas.



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

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

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

Normas de utilización del IAQV

Cada indicador tiene tres posibilidades de respuesta:

- SÍ: significa que se cumple en el centro.
- NO: significa que no se cumple en el centro.
- NI: significa que no hay ningún indicio sobre el indicador señalado, o bien que se está en proceso de conseguirlo.

Sería conveniente aportar evidencias en aquellos indicadores que se responda afirmativamente.

El apartado de “Observaciones y evidencias” queda abierto para que el informante añada los comentarios que considere oportunos, así como para señalar aquellos indicadores que están en proceso de consecución en el centro y dónde se localizan las evidencias pertinentes.

9.2. Instrumento de Evaluación de la Calidad de Vida (IAQV)

1. ENTORNO FÍSICO DEL CENTRO

1.1. El espacio exterior es accesible para toda la comunidad educativa.

	SI	NO	NI
1.1.1. El transporte que utiliza el centro es accesible para todos.			
1.1.2. El transporte público cercano al centro es accesible.			
1.1.3. Las entradas y salidas del centro cumplen la normativa de accesibilidad de los edificios públicos.			
1.1.4. En el exterior del centro se dispone de rampas y barandillas o de cualquier otra medida de acceso necesaria.			
1.1.5. Las salidas de emergencia, cumpliendo con la normativa de accesibilidad, son adecuadas para toda la comunidad educativa, incluido el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.			

Observaciones y evidencias:



1.2. El espacio interior es accesible para toda la comunidad educativa.

	SI	NO	NI
1.2.1. Existen medidas para mantener las instalaciones del centro en buenas condiciones y se revisan según las necesidades que van surgiendo.			
1.2.2. La información general (rótulos en las aulas, planos del centro, calendarios, información para padres y madres, circulares...) que se ofrece está disponible en diferentes formatos, en función de las características del alumnado (Braille, ampliaciones, colores contrastados, situados a la altura adecuada para estudiantes que se desplazan con silla de ruedas, lenguaje bimodal, etc.).			
1.2.3. El patio o los patios del centro son accesibles para todo el alumnado (no tienen barreras arquitectónicas).			
1.2.4. Las instalaciones y espacios de uso común (baños, salón de actos, cafetería, pabellón deportivo, sala de psicomotricidad, laboratorios, etc.) son accesibles para todo el alumnado.			
1.2.5. La disposición de los elementos del interior del centro facilita la movilidad independiente, no hay obstáculos que dificulten el desplazamiento en las zonas de paso (extintores a baja altura, sobresalientes de la pared, objetos innecesarios o inadecuadamente ubicados, etc.).			
1.2.6. Si hay alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual y/o motora la disposición del interior de las aulas facilita la movilidad independiente (mochilas en su sitio, trabajos del alumnado ordenados, organización adecuada y orden de los materiales en los diferentes espacios del aula, etc.).			

1.2.7. Las puertas de las aulas y de los servicios del centro (secretaría, biblioteca, sala de ordenadores, comedor, etc.) respetan la normativa de accesibilidad.			
1.2.8. El salón de actos permite el acceso autónomo de todos los/as alumnos/as a la tarima.			
1.2.9. En el centro hay un baño adaptado en cada planta para el alumnado con movilidad reducida.			
1.2.10. Los escalones están en condiciones y adaptados para el alumnado con discapacidad visual y existen rampas para el alumnado con discapacidad motora.			
1.2.11. En el caso de que en el centro haya más de una planta existe, como mínimo, un ascensor que cumple la normativa de accesibilidad.			
1.2.12. El mobiliario del aula (mesas, pizarras, armarios, etc.) está adaptado para el alumnado con n.e.e. (discapacidad visual, discapacidad motora...).			
1.2.13. El plan de evacuación, además de estar actualizado, contempla al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (física, intelectual, visual, auditiva...) y, en caso de emergencia, se tienen propuestas concretas de actuación (designación de un responsable para ayudar a este alumnado...).			

Observaciones y evidencias:

2. PRINCIPIOS Y VALORES DEL CENTRO

2.1. El centro tiene entre sus principios y valores aquellos que permiten la inclusión de todo el alumnado.

	SI	NO	NI
2.1.1. Todo el personal docente del centro conoce el proyecto educativo y, especialmente, aquello que hace referencia a la atención a la diversidad.			
2.1.2. La dirección del centro da a conocer al personal no docente el proyecto educativo del centro y, especialmente, las estrategias de actuación respecto al alumnado con necesidades educativas especiales.			
2.1.3. El proyecto educativo se va revisando de forma periódica y es asumido por una amplia mayoría del profesorado.			
2.1.4. El proyecto educativo del centro se da a conocer al profesorado recién incorporado y se establece un espacio de tiempo para comentar y reflexionar sobre sus valores y principios.			
2.1.5. Los principios del Proyecto educativo, en lo que se refiere a la atención a la diversidad, se transforman en medidas concretas de actuación que quedan reflejadas en la planificación anual y/o en otros documentos y son objeto de evaluación al finalizar el curso.			
2.1.6. El desarrollo del Proyecto curricular tiene en cuenta la igualdad de oportunidades en el aprendizaje para todo el alumnado.			
2.1.7. El Proyecto curricular prevé algún tipo de medida (trabajo con áreas transversales, interdisciplinariedad, etc.) que facilita la atención a la diversidad.			

2.1.8. El Proyecto curricular es suficientemente flexible para permitir que las programaciones de aula respeten la diversidad del alumnado.

2.1.9. Los docentes, en general, actúan de forma corresponsable para que el centro sea cada vez más inclusivo (aceptación de todo el alumnado independientemente de su situación personal).

2.1.10. El centro trabaja para suprimir las barreras actitudinales en lo que se refiere a diferencias personales, culturales y sociales (reflexión en las reuniones de ciclo y/o departamento sobre el valor de las diferencias, actividades con el alumnado sobre temas monográficos relacionados con la diversidad, etc.).

2.1.11. El equipo directivo tiene definidos con coherencia los criterios necesarios para atender a la diversidad, que quedan reflejados en el Plan de atención a la diversidad.

2.1.12. El profesorado, en general, está convencido de que las dificultades en el aprendizaje de un alumno o de una alumna no dependen únicamente de sus características individuales, sino que son fruto de la interacción entre éstas y las respuestas del entorno (familia, escuela y compañeros).

2.1.13. El profesorado da una respuesta acorde a las dificultades de aprendizaje que pueden aparecer, por causas muy diversas, en cualquier momento y en cualquier alumno/a.

2.1.14. El centro tiene previstas diferentes alternativas (carpeta de documentación, acompañamiento tutorial...) para ayudar al profesorado recién llegado en su tarea como docente y, concretamente, para atender al alumnado con n.e.e.

2.1.15. Las medidas que facilitan la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales también contemplan los momentos de patio para trabajar las relaciones entre iguales.		
2.1.16. Las medidas que facilitan la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales también contemplan los momentos de comedor para trabajar la socialización.		
2.1.17. Las medidas que facilitan la incorporación del alumnado con n.e.e. se extienden a las salidas en horario lectivo (excursiones, visita a museos, participación en obras teatrales, viaje de estudios, etc.).		
2.1.18. El alumnado con n.e.e., si lo requiere, tiene apoyo en las actividades extraescolares (fuera del horario lectivo).		
2.1.19. La diversidad del alumnado se plantea como un reto para el desarrollo profesional de los docentes del centro.		
2.1.20. La educación inclusiva forma parte de la filosofía y de los valores del centro.		

Observaciones y evidencias:

2.2. El centro tiene en cuenta la colaboración entre docentes y familias.

	SI	NO	NI
2.2.1. En las reuniones con las familias se da a conocer la filosofía y los planteamientos del centro respecto a la inclusión y a la atención a la diversidad.			
2.2.2. El profesorado valora las opiniones y tiene en cuenta la información que aportan las familias del alumnado con n.e.e. y consensúan objetivos comunes de actuación.			
2.2.3. Existen canales de comunicación eficaces entre los docentes y las familias.			
2.2.4. El horario de atención a las familias es bastante flexible y se ajusta a las posibilidades que tienen de asistir al centro.			
2.2.5. El profesorado está preparado y tiene estrategias y habilidades para comunicar a las familias las dificultades de aprendizaje de sus hijos e hijas.			
2.2.6. Los docentes proporcionan pautas a las familias para que puedan dar apoyo al aprendizaje de sus hijos/as con n.e.e.			
2.2.7. En los informes o en las reuniones con las familias para explicar los resultados de la evaluación, el profesorado es concreto y detalla en positivo el progreso del alumnado con n.e.e.			

Observaciones y evidencias:

2.3. Todo el alumnado del centro es valorado por igual.

	SI	NO	NI
2.3.1. El profesorado trabaja para que el alumnado con n.e.e. tenga posibilidades de aprender y desarrollar al máximo su potencial.			
2.3.2. El centro trabaja para promover la competencia personal del alumnado en lugar de la competitividad.			
2.3.3. En el momento de planificar las práctica del centro (semana cultural, sesiones informativas...) se tiene en cuenta la participación del alumnado con n.e.e.			
2.3.4. Se realizan actividades de forma transversal, impregnando diferentes áreas del currículum, para sensibilizar al alumnado y a las familias sobre la diversidad y su valor.			

Observaciones y evidencias:

3. FORMACIÓN Y ACTITUD DEL PROFESORADO

3.1. El centro tiene planes de formación que responde a las necesidades de los docentes.

	SI	NO	NI
3.1.1. El plan de formación del centro responde a un análisis real de las necesidades detectadas por el equipo docente.			
3.1.2. El plan de formación del centro cuenta con el consenso y la implicación de la práctica totalidad del profesorado.			
3.1.3. Las actividades de formación del profesorado del centro se orientan hacia un trabajo conjunto y coordinado promoviendo la reflexión sobre la mejora de la práctica.			
3.1.4. La formación se entiende como un proceso que facilita la autonomía del centro y el crecimiento profesional del profesorado.			
3.1.5. El centro arbitra medidas organizativas (suplencias, agrupamientos...) para promover y facilitar la formación de su profesorado (visitas a centros, asistencia a congresos...).			
3.1.6. Las iniciativas de innovación y mejora son bien acogidas y forman parte de la dinámica del centro.			
3.1.7. Los procesos de innovación son percibidos como una necesidad para la mejora y son compartidos por los docentes del centro.			

Observaciones y evidencias:



3.2. El profesorado del centro acude periódicamente a actividades de formación permanente.

	SI	NO	NI
3.2.1. La mayor parte del profesorado (más del 80%) realiza algún tipo de formación cada curso escolar.			
3.2.2. El profesorado, cuando participa en actividades de formación, además de méritos individuales para su promoción, busca también mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos.			
3.2.3. El profesorado comparte lo que aprende o trabaja en las actividades de formación con los/as compañeros/as del centro (dossiers, reuniones informativas...).			
3.2.4. La atención al alumnado con n.e.e. es uno de los temas que se plantea en los planes de formación del centro.			

Observaciones y evidencias:

3.3. El profesorado del centro posee un bagaje de formación en relación a la atención a la diversidad.

	SI	NO	NI
3.3.1. La mayoría del profesorado ha asistido a cursos de formación en relación con la atención a la diversidad.			
3.3.2. El profesorado del centro tiene formación sobre la conceptualización y las implicaciones de la educación inclusiva.			
3.3.3. El profesorado del centro posee formación en las estrategias de respuesta educativa adaptadas al alumnado con n.e.e.			
3.3.4. El profesorado del centro tiene una formación adecuada sobre las posibilidades que ofrece la adaptación del currículum y, especialmente, sobre las adaptaciones curriculares individualizadas.			
3.3.5. Los docentes del centro conocen y comparan las funciones del profesorado de apoyo.			
3.3.6. El profesorado del centro tiene formación sobre estrategias de flexibilización curricular y de organización del aula para atender a la diversidad del alumnado (aprendizaje cooperativo, actividades diversificadas, talleres...).			
3.3.7. El profesorado del centro tiene formación en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación para atender la diversidad del alumnado.			

Observaciones y evidencias:



3.4. La actitud del profesorado es de aceptación de la diversidad.

	SI	NO	NI
3.4.1. El profesorado asume la responsabilidad de todo el alumnado del aula, incluidos los/as alumnos/as que presentan n.e.e.			
3.4.2. El profesorado responsabiliza las familias de las dificultades de aprendizaje de sus alumnos/as.			
3.4.3. El profesorado plantea dinámicas de aula de las cuales puede participar todo el alumnado.			
3.4.4. El profesorado utiliza un lenguaje respetuoso cuando tiene que referirse al alumnado con n.e.e.			
3.4.5. El profesorado trabaja para eliminar los estereotipos sociales respecto al alumnado con n.e.e. (por ejemplo, que son incapaces de tener relaciones, que merecen compasión, etc.).			
Observaciones y evidencias:			

3.5. El profesorado mantiene expectativas positivas sobre el aprendizaje de todo el alumnado.

	SI	NO	NI
3.5.1. El profesorado trabaja la autoestima como un factor clave para el aprendizaje.			
3.5.2. El profesorado tiene expectativas ajustadas y positivas en relación al alumnado que presenta n.e.e.			
3.5.3. El profesorado posibilita que el alumnado aprecie los logros de los iguales.			
3.5.4. El profesorado prepara actividades ajustadas a los conocimientos previos de todo el alumnado para facilitar su éxito.			
3.5.5. El Plan de Acción Tutorial prevé acciones y actuaciones para favorecer el respeto y la cooperación entre todo el alumnado.			
3.5.6. El profesorado se centra en el proceso de trabajo del alumno/a y no sólo en los resultados.			
Observaciones y evidencias:			



4. ÓRGANOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN

4.1. El equipo directivo fomenta la participación y el trabajo en equipo del profesorado.

	SI	NO	NI
4.1.1. El equipo directivo fomenta la cooperación profesional para conseguir la responsabilidad compartida en la atención a la diversidad.			
4.1.2. El equipo directivo asegura que las decisiones se toman mayoritariamente por consenso.			
4.1.3. El equipo directivo manifiesta una clara voluntad para conocer y mejorar el clima del centro.			
4.1.4. El equipo directivo da a conocer las instrucciones legales que afectan a la atención a la diversidad y se asegura de su cumplimiento.			
4.1.5. El equipo directivo vigila que las decisiones sobre las directrices generales de atención a la diversidad se tomen en las reuniones formales que se realizan en el centro.			
4.1.6. El equipo directivo presta atención a las formas para facilitar el buen funcionamiento de las reuniones (orden del día previo, duración, actas...).			
4.1.7. El equipo directivo facilita que las decisiones tomadas que implican actuaciones, se acompañen de responsables y límites temporales concretos en su desarrollo.			
4.1.8. El equipo directivo vigila la transparencia y el buen funcionamiento de los canales de comunicación y de información.			

4.1.9. El equipo directivo introduce los cambios en las estructuras organizativas y curriculares que se precisan para mejorar la atención a la diversidad.		
4.1.10. El equipo directivo acepta y respeta la variedad de concepciones y estilos docentes, siempre que sean coherentes con los principios y valores que el centro defiende.		
4.1.11. El equipo directivo es sensible y dialoga abiertamente con las voces discrepantes.		
4.1.12. El equipo directivo apoya claramente las actuaciones propuestas por los profesionales del centro que implican una mejora en la atención a la diversidad.		
4.1.13. El equipo directivo favorece la participación activa y amplia del profesorado en las reuniones de claustro, ciclo, departamento, comisión de coordinación pedagógica, etc., y valora las aportaciones.		
4.1.14. El equipo directivo anima al profesorado a proponer actuaciones para la mejora de la práctica en el aula.		
4.1.15. El equipo directivo acepta y valora la crítica como una oportunidad para mejorar el funcionamiento organizativo y la participación en el desarrollo curricular.		
4.1.16. El equipo directivo está satisfecho con el funcionamiento del claustro y lo demuestra en su quehacer cotidiano.		

Observaciones y evidencias:

4.2. El equipo directivo promueve sistemas de detección, seguimiento y evaluación de los procesos de atención a la diversidad del centro.

	SI	NO	NI
4.2.1. El equipo directivo y el equipo de apoyo, de forma conjunta, promueven la puesta en práctica y evaluación de los criterios de atención a la diversidad.			
4.2.2. El equipo directivo promueve procesos de auto revisión y reflexión colaborativa sobre la atención a la diversidad.			
4.2.3. El equipo directivo planifica de forma detallada la transición de los/as alumnos/as de una etapa a otra o de un ciclo a otro.			
Observaciones y evidencias:			

5. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN INTERNA DEL CENTRO

5.1. La organización del centro prevé la atención a la diversidad.

	SI	NO	NI
5.1.1. En la elaboración de los horarios, atendiendo a las necesidades y características del alumnado, prevalecen los criterios pedagógicos.			
5.1.2. El horario prevé la coordinación entre los tutores/as y los especialistas que intervienen en un nivel educativo.			
5.1.3. El horario prevé la coordinación entre los tutores/as y los especialistas que intervienen en un nivel educativo.			
5.1.4. Los horarios se organizan y se adaptan considerando de forma prioritaria las n.e.e. del alumnado y siempre que es posible el apoyo se realiza dentro del aula ordinaria.			
5.1.5. Todos los grupos, independientemente que haya o no alumnado con n.e.e., tienen apoyo (doblamiento, refuerzo educativo, apoyo exclusivo para el alumnado con n.e.e....) en las áreas o asignaturas instrumentales.			
5.1.6. Las tareas de suplencia de un profesor/a (por ejemplo, por enfermedad) recaen en todos los profesores, no exclusivamente en el profesor/a de apoyo.			
5.1.7. Existe una coordinación adecuada en la transición de la etapa primaria a la secundaria, respecto al alumnado con n.e.e.			

Observaciones y evidencias:



5.2. El centro tiene en cuenta la coordinación de todas las formas de apoyo.

	SI	NO	NI
5.2.1. El traspaso de información sobre un alumno/a con n.e.e. se realiza de manera fluida de un profesor/a a otro.			
5.2.2. La dinámica del centro favorece la coordinación de las distintas formas de apoyo.			
5.2.3. Cuando dos profesores/as trabajan en la misma clase, preparan la sesión de forma conjunta para introducir mejoras que posibiliten el éxito de todo el alumnado.			
5.2.4. El profesorado trabaja de manera colaborativa (en equipos o compartiendo clase) para introducir mejoras que posibiliten el éxito del alumnado con n.e.e.			
5.2.5. El profesorado considera necesaria la coordinación con los equipos externos de apoyo y con otros servicios de la comunidad.			
Observaciones y evidencias:			

6. PROFESORADO DE APOYO

6.1. El centro tiene un modelo de apoyo coherente con los planteamientos de la escuela inclusiva.

	SI	NO	NI
6.1.1. El apoyo se concibe como un recurso para la mejora de la actuación docente.			
6.1.2. Los equipos educativos, conjuntamente con los profesionales de apoyo (PT, AD, AL), son corresponsables de la educación del alumnado con n.e.e.			
6.1.3. El apoyo se considera como un derecho para todo el alumnado que lo necesita y no como una acción específica relacionada sólo con los/as alumnos/as con n.e.e.			
6.1.4. El profesorado de apoyo trabaja la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria en coordinación con los tutores y las tutoras.			
6.1.5. El profesorado de apoyo trabaja con todo el alumnado del aula.			

Observaciones y evidencias:



6.2. La coordinación y la colaboración es la base de la actuación de los profesionales de apoyo.

	SI	NO	NI
6.2.1. El profesorado de apoyo posee una concepción clara y precisa respecto a las funciones y tareas que debe realizar, en el marco de una escuela inclusiva.			
6.2.2. Existe un tiempo y un espacio para la coordinación de los diferentes miembros del equipo de apoyo.			
6.2.3. Existe un tiempo y un espacio para la coordinación de los diferentes miembros del equipo de apoyo con el profesorado.			
6.2.4. Las reuniones de coordinación del profesorado prevén la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de la actividad docente en el aula, conjuntamente con los profesionales de apoyo.			
6.2.5. El horario de apoyo al alumnado es flexible, para adaptarse a las nuevas necesidades que puedan surgir.			
6.2.6. El profesorado, conjuntamente con el equipo de apoyo, adapta la metodología de clase para atender a todo el alumnado.			
6.2.7. El profesorado, conjuntamente con el equipo de apoyo, adapta los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los/as alumnos/as y a sus estilos de aprendizaje.			
Observaciones y evidencias:			

7. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

7.1. La programación de aula tiene en cuenta la diversidad del alumnado como un elemento positivo.

	SI	NO	NI
7.1.1. El profesorado no se guía únicamente por el libro de texto a la hora de concretar la secuencia y los contenidos del curso escolar.			
7.1.2. El profesorado programa considerando la realidad diversa y heterogénea del alumnado del aula.			
7.1.3. El profesorado programa actividades para identificar los conocimientos previos del alumnado.			
7.1.4. El profesorado muestra y trabaja la relación y la síntesis de los nuevos contenidos con los que se han trabajado previamente en otros temas o unidades didácticas.			
7.1.5. La programación recoge objetivos de diferentes ámbitos (cognitivo, afectivo, de relación...).			
7.1.6. La programación incluye de forma equilibrada los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).			
7.1.7. La programación incluye de forma equilibrada los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).			
7.1.8. El profesorado planifica, en su programación de aula, el uso del espacio y del tiempo para facilitar la atención a la diversidad.			
7.1.9. La organización y la estructuración de cada grupo-clase permiten la atención a la diversidad.			



7.1.10. La programación incluye actividades de re-fuerzo y de ampliación que pueden ser utilizadas en momentos y contextos diversos.		
7.1.11. El profesorado de apoyo participa en la programación de aula y en su oportuna revisión.		

Observaciones y evidencias:

7.2. El profesorado potencia la ayuda entre iguales para favorecer el aprendizaje.

	SI	NO	NI
7.2.1. El profesorado crea un clima de aula que se fundamenta en la aceptación, la seguridad y la confianza mutuas entre el alumnado.			
7.2.2. El profesorado agrupa los/as alumnos/as con capacidades heterogéneas para que se ayuden mutuamente.			
7.2.3. El profesorado fomenta que los/as alumnos/as hablen y se ayuden entre ellos para resolver las actividades.			
7.2.4. El profesorado promueve, en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que cualquier alumno/a pida ayuda cuando lo necesite.			

Observaciones y evidencias:

7.3. Las actividades de aprendizaje se diseñan para ser accesibles a todo el alumnado.

	SI	NO	NI
7.3.1. El profesorado diversifica las formas de organización del alumnado (agrupamientos flexibles, trabajo por parejas...) en las situaciones de enseñanza y aprendizaje.			
7.3.2. El profesorado diversifica los lenguajes utilizados (visuales, orales...) en la presentación de información al alumnado.			
7.3.3. El profesorado diversifica los lenguajes utilizados (visuales, orales...) en la presentación de información al alumnado.			
7.3.4. El profesorado plantea tareas que pueden tener diferentes modalidades (de forma escrita, oral, gráfica...) de resolución.			
7.3.5. El profesorado plantea actividades con diferentes niveles de dificultad y exigencia en función de las necesidades del alumnado.			
7.3.6. El profesorado utiliza recursos materiales diversos e investiga el uso de nuevos recursos para que todo el alumnado pueda tener éxito en su aprendizaje.			
7.3.7. El profesorado varía su programación en función de las dificultades y los ritmos de aprendizaje que presenta cada uno de sus alumnos/as.			
7.3.8. Los deberes que plantea el profesorado se ajustan a las necesidades y capacidades de cada alumno/a.			

Observaciones y evidencias:

7.4. La evaluación estimula y valora los logros alcanzados por todo el alumnado.

	SI	NO	NI
7.4.1. Los exámenes o los controles no son la única herramienta para la evaluación.			
7.4.2. Los criterios de evaluación son transparentes y se dan a conocer a todo el alumnado.			
7.4.3. Los criterios de evaluación se adaptan a las posibilidades de cada alumno/a.			
7.4.4. El profesorado utiliza la evaluación para determinar las ayudas que necesita todo el alumnado.			
7.4.5. Los criterios de evaluación del alumnado son coherentes con las adaptaciones realizadas.			
7.4.6. El profesorado establece mecanismos y canales para que el alumnado pueda detectar las dificultades y errores que comete y pueda solucionarlos.			
7.4.7. Todo el profesorado que interviene en un grupo determinado de alumnos/as se implica en el proceso de evaluación de sus aprendizajes.			
7.4.8. Todo el profesorado que interviene en un grupo determinado de alumnos/as decide conjuntamente la calificación de las distintas áreas o asignaturas.			
7.4.9. El profesorado planifica actividades de autoevaluación para que el alumnado tome conciencia de su proceso de aprendizaje.			

Observaciones y evidencias:

7.5. La adaptación curricular es una herramienta de adecuación de la programación del aula a las necesidades especiales del alumnado.

	SI	NO	NI
7.5.1. La adaptación curricular individualizada es una medida útil y no sólo un requisito demandado por la Administración.			
7.5.2. Hay coherencia entre la adaptación curricular individualizada y las actividades que trabaja el alumnado en el aula y, así, se refleja en el DIAC.			
7.5.3. El progreso en el aprendizaje de los/as alumnos/as con n.e.e. queda reflejado en la adaptación curricular individualizada y se hace un seguimiento.			
7.5.4. El seguimiento y la evaluación de la adaptación curricular individualizada se realiza periódicamente (al menos una vez cada trimestre).			
7.5.5. La elaboración, implementación y evaluación de la adaptación curricular individualizada se hace de manera conjunta por parte de todo el profesorado que interviene con el alumno.			
7.5.6. La colaboración y el trabajo conjunto de los docentes y el profesorado de apoyo facilitan la adaptación curricular individualizada.			
7.5.7. El profesorado valora positivamente la adaptación curricular individualizada como una herramienta en la enseñanza del alumnado con n.e.e.			

Observaciones y evidencias:



8. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO

8.1. El alumnado con necesidades educativas especiales participa en las actividades complementarias.

	SI	NO	NI
8.1.1. Las actividades complementarias (fiestas, salidas...) están programadas para que pueda participar todo el alumnado.			
8.1.2. Los/as alumnos/as con n.e.e. participan en las actividades complementarias que organiza el centro.			
8.1.3. El centro prevé la organización de los apoyos necesarios para que el alumnado con n.e.e. pueda participar en las actividades complementarias y disfrutar de ellas.			
8.1.4. Los monitores que imparten las actividades extraescolares conocen y atienden las necesidades del alumnado.			
8.1.5. Las actividades extraescolares que se realizan en el centro potencian la participación activa del alumnado con n.e.e.			
8.1.6. En las actividades extraescolares se aplican criterios de selección del alumnado que favorecen y tienen en cuenta la participación del alumnado con n.e.e.			

Observaciones y evidencias:

9. RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

9.1. Las familias se sienten acogidas y valoradas por el centro.

	SI	NO	NI
9.1.1. Cuando una familia con un hijo/a con n.e.e. llega al centro por primera vez recibe toda la información necesaria.			
9.1.2. El centro dispone de un canal de comunicación claro y accesible (buzón, hoja de sugerencias, página web, agenda escolar...) para recibir las demandas de las familias.			
9.1.3. El profesorado recoge la información aportada por las familias y además la utiliza en el día a día.			
9.1.4. El profesorado y el equipo de apoyo valoran la implicación, por pequeña que sea, de las familias con hijos e hijas con n.e.e.			
9.1.5. La mayoría de familias del centro reconocen que la presencia de alumnos/as con n.e.e. es un beneficio para todo el alumnado.			

Observaciones y evidencias:



9.2. Las familias están satisfechas de la atención educativa que reciben sus hijos/as.

	SI	NO	NI
9.2.1. Las familias del alumnado con n.e.e. participan de forma mayoritaria cuando el centro convoca reuniones y otros tipos de actividades (conferencias, charlas...).			
9.2.2. Las familias del alumnado con n.e.e. solicitan con una cierta periodicidad reuniones con los/as tutores/as u otros profesionales del centro.			
9.2.3. Las familias del alumnado con n.e.e. valoran positivamente el trabajo que se realiza en el centro con sus hijos/as.			
9.2.4. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información sobre el modelo de apoyo que reciben sus hijos/as.			
9.2.5. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información sobre las adaptaciones curriculares individualizadas que se llevan a cabo.			
9.2.6. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información sobre los criterios de promoción.			
9.2.7. Las familias del alumnado con n.e.e. tienen suficiente información sobre el aprendizaje de sus hijos/as (progreso, relaciones con los compañeros, dificultades, ayudas...).			

Observaciones y evidencias:

10. RELACIÓN CON LOS IGUALES

10.1. Las dinámicas creadas en el centro y en el aula favorecen la interrelación entre el alumnado con y sin discapacidad.

	SI	NO	NI
10.1.1. El profesorado facilita que los/as alumnos/as entiendan que las metas son personalizadas y que, por tanto, pueden ser diferentes entre el alumnado de la misma clase.			
10.1.2. El profesorado trabaja estrategias específicas para promover y estimular la interrelación entre el alumnado, con y sin n.e.e., en el aula.			
10.1.3. El centro tiene un proyecto con actividades específicas para favorecer la interrelación entre el alumnado, con y sin n.e.e., en los momentos de patio.			
10.1.4. La aceptación de las diferencias personales entre el alumnado se aborda de manera explícita en el trabajo del aula.			
10.1.5. Se utilizan los recursos externos que intervienen en el centro (ONCE, ASPAS...) para dar a conocer la discapacidad de los/as alumnos/as con n.e.e. al resto de compañeros/as.			
10.1.6. La interrelación entre alumnado con y sin discapacidad que se trabaja en clase se traslada fuera del centro (fiestas de aniversario, visitas a casa de los compañeros/as...).			

Observaciones y evidencias:

10.2. Los iguales son un recurso de apoyo dentro y fuera del aula para todo el alumnado.

	SI	NO	NI
10.2.1. Existen oportunidades para que los/as alumnos/as sin n.e.e. den apoyo a los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.			
10.2.2. Existen oportunidades para que los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad den apoyo a los/as alumnos/as sin n.e.e.			
10.2.3. En las actividades que se llevan a cabo dentro y fuera del aula (actividades de patio, salidas...) se trabaja con el alumnado la tolerancia y el respeto a las diferencias.			
10.2.4. En las actividades que se realizan dentro y fuera del aula se potencian lazos afectivos entre el alumnado.			

Observaciones y evidencias:

11. RECURSOS

11.1. El centro dispone de recursos materiales para atender a todo el alumnado.

	SI	NO	NI
11.1.1. El alumnado con n.e.e. utiliza los mismos recursos materiales (libros de texto, de lectura, de consulta, etc.) que el resto de sus compañeros/as.			
11.1.2. El centro dispone de material adaptado (mesas, sillas, teclados, etc.) a las necesidades específicas del alumnado con discapacidad motora.			
11.1.3. El centro dispone de material adaptado (emisoras FM, máquina Perkins, software apropiado, etc.) a las necesidades específicas del alumnado con discapacidad sensorial (auditiva y visual).			
11.1.4. El profesorado adapta los materiales didácticos a las necesidades específicas del alumnado.			
11.1.5. Todo el profesorado conoce los recursos materiales que hay en el centro para dar apoyo al alumnado con n.e.e.			
11.1.6. El profesorado (de un ciclo, los docentes entre ciclos, de un nivel, el equipo de apoyo...) elabora conjuntamente materiales didácticos para apoyar los aprendizajes del alumnado con n.e.e.			
11.1.7. El material didáctico elaborado por el profesorado es compartido y aprovechado por otros docentes.			
11.1.8. La distribución de los recursos del centro responde a las necesidades educativas de todos los/as alumnos/as en cada una de las aulas.			



11.1.9. La biblioteca está adaptada para poder ser utilizada como un recurso de apoyo a los aprendizajes de todo el alumnado.		
11.1.10. En el comedor hay utensilios adaptados a las necesidades del alumnado.		

Observaciones y evidencias:

11.2. El centro conoce y utiliza los recursos de la comunidad.

	SI	NO	NI
11.2.1. El centro se coordina con los servicios y recursos externos (ONCE, ASPAS...) que atienden algunos/as alumnos/as con n.e.e.			
11.2.2. El centro trabaja de forma conjunta con los recursos de la barriada (biblioteca, servicios sociales, servicios de salud...).			
11.2.3. El centro trabaja de forma conjunta con otros centros escolares de la zona.			
11.2.4. El profesorado del centro conoce la mayoría de recursos con que cuenta la comunidad educativa para poder dar apoyo a los/as alumnos/as con n.e.e.			
11.2.5. El centro cuenta, aunque sea puntualmente, con la participación de miembros de la comunidad educativa (familias, comerciantes...) como un recurso de apoyo al trabajo del centro y de las aulas.			
11.2.6. El centro mantiene relaciones y/o convenios con las instituciones públicas y/o privadas de la comunidad.			

Observaciones y evidencias:



11.3. El centro es un recurso para la comunidad.

	SI	NO	NI
11.3.1. El centro ofrece sus instalaciones a la comunidad para realizar actividades formativas en horario no lectivo.			
11.3.2. El centro se implica en la realización de actividades formativas para toda la comunidad.			

Observaciones y evidencias:

12. SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

12.1. El centro se preocupa por el bienestar físico y emocional del alumnado con n.e.e.

	SI	NO	NI
12.1.1. El/la alumno/a con n.e.e. se siente miembro partícipe del centro y del aula.			
12.1.2. Se trabaja la autoestima con el alumnado que presenta n.e.e. para que tengan expectativas positivas con su aprendizaje.			
12.1.3. El alumnado con n.e.e. tiene las mismas oportunidades que sus iguales para elegir (actividades, materiales, ubicación en el aula...).			
12.1.4. Las opiniones del alumnado con n.e.e. son consideradas del mismo modo que las de sus compañeros/as.			
12.1.5. El alumnado con n.e.e. se siente respetado y valorado.			

Observaciones y evidencias:



9.3. Glosario

GLOSARIO DE TÉRMINOS PARA UTILIZAR EL IAQV

En el IAQV se utilizan los siguientes términos entendidos tal y como se definen a continuación:

ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de “diseño para todos” y se entiende sin prejuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Comprende las actividades que se desarrollan en el centro, por decisión y bajo la responsabilidad del claustro y/o equipo docente (salidas, semanas culturales, excursiones ...).

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Actividades que se desarrollan en el centro, por decisión y bajo la responsabilidad de la Asociación de Madres y Padres, fuera del horario escolar.

ADAPTACIÓN CURRICULAR

Conjunto de modificaciones y cambios que se realizan en la oferta curricular común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.

ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUALIZADA (ACI)

Proceso de decisiones y documento que llevan a cabo los profesionales que atienden al alumnado con n.e.e. con la finalidad de garantizarle una educación de calidad.

AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES

Estrategia organizativa para trabajar con el alumnado, basada en las siguientes condiciones:

- Grupos heterogéneos distintos al grupo-clase.
- Grupos con ratios reducidas.
- Grupos que permitan la movilidad entre grupos.
- Grupos formados a partir del alumnado del mismo ciclo o del mismo nivel.

APOYO

Recurso humano y organizativo para atender, a nivel de centro y de aula, las necesidades del alumnado, profesorado y familias, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

COMUNIDAD

Se entiende como el contexto social en el que se ubica el centro (barrio, municipio, zona...).

COMUNIDAD EDUCATIVA

Conjunto de agentes (profesorado, familia, profesional no-docente, bibliotecario/a, asociaciones e instituciones...) que se implican y/o mantienen algún tipo de relación con las acciones que se desarrollan en el centro.

DIAC

Documento Individualizado de Adaptación Curricular, propuesto por el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) y adoptado en algunas comunidades autónomas. Recoge decisiones generales (datos de escolarización, objetivos, etc....) que van a marcar la programación y evaluación de un/a alumno/a durante un ciclo o curso escolar.

DIMENSIONES CALIDAD DE VIDA

En cuanto a la definición de las dimensiones que componen el concepto de calidad de vida nos acogemos a las definidas por Schallock y



Otros (2002) que coinciden con las del propio Sckalock (1997,15):

- Bienestar emocional: felicidad, seguridad, autoconcepto,...
- Relaciones interpersonales: intimidad, familia, amistades,...
- Bienestar material: pertenencias, trabajo,...
- Desarrollo personal: habilidades, competencias,...
- Bienestar físico: salud, nutrición,...
- Autodeterminación: elección, control personal,...
- Derechos: privacidad, libertades,...
- Inclusión social: aceptación, participación,...

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los/as alumnos/as a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los/as niños/as de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los/as niños/as. UNESCO (2005, 13):

ESPACIO INTERIOR

Dependencias del edificio y del patio escolar (aulas, pasillos, biblioteca, comedor, etc).

ESPACIO EXTERIOR

Inmediaciones del entorno escolar (aceras, vía pública, accesos al recinto escolar, ...).

ESTÁNDARES E INDICADORES CALIDAD DE VIDA

Los estándares, en el instrumento que presentamos, son los requisitos que se deben cumplir para asegurar la calidad de vida del alumnado con n.e.e.. Así mismo, los estándares aglutinan una serie de indicadores de calidad más concretos que afectan a todos los agentes que inciden en la educación del alumnado con n.e.e.

PROPUESTAS DE INNOVACIÓN

Se consideran propuestas de innovación aquellas que cumplen los siguientes requisitos:

- Proyectos liderados por uno o más profesores/as.
- Acciones que pretendan introducir un cambio en la metodología o dinámica del centro.
- Que tengan la finalidad última de mejorar la práctica educativa.

PROGRAMACIÓN

Documento que recoge las decisiones que se toman antes, durante y después de la intervención educativa.

RECURSOS EXTERNOS AL CENTRO

Servicios y programas que complementan y generan ayudas a determinadas necesidades (ONCE, ASPAS...).

9.4. Conclusiones

A. CONCLUSIONES EN RELACIÓN AL IAQV COMO INSTRUMENTO EXTRAÍDAS DEL ANÁLISIS LLEVADO A CABO EN LOS CENTROS

En general, el instrumento se considera muy largo, por lo que se propone priorizar algún apartado y profundizar en él, para mejorar su funcionalidad. Se entiende que es un cuestionario que pretende ser completo y evaluar todos los aspectos relacionados con la calidad de vida, pero se debería alertar a las escuelas sobre la necesidad de priorizar aquellas dimensiones que afecten más a su realidad.

Se apunta que el cuestionario hace mucha referencia a la documentación del centro, puesto que es importante, pero el problema se considera que radica en la concreción de estos principios escritos, en el día a día, en la actitud del profesorado (variable difícil de ser evaluada a partir de un cuestionario). En dichos indicadores se hace difícil aportar evidencias. Se habla de cuestiones que dependen de actitudes que se pueden percibir, o intuir, pero que son difíciles de



demostrar; incluso dos maestros/as pueden no estar de acuerdo en la respuesta que debe darse.

En el proceso de reflexión que abre el cuestionario, se puede inferir que los ítems están planteados para ser respondidos en diferentes niveles. Algunos se responden rápidamente, son de respuesta muy evidente, en cambio otros demandan una reflexión más profunda y la respuesta depende mucho del punto de vista del informador. Por este motivo, es muy importante especificar quién contesta el cuestionario. La visión de algunos aspectos cambia si se trata del tutor/a, o un observador externo (maestro/a de apoyo, orientador/a).

También hay que apuntar que algunos ítems son difíciles de responder con un sí o un no; son ítems que generalizan y que ayudan a reflexionar, pero es difícil afirmar que la totalidad del profesorado lo valora del mismo modo.

Otro aspecto considerado en el cuestionario, es el uso de los términos diversidad y n.e.e. En el contexto actual de los centros son dos términos que tienen implicaciones muy diferentes. Los/as alumnos/as reconocidos como “alumnos/as con n.e.e.” tienen bastante definido su currículum a través de las ACI. A estos se les pueden hacer adaptaciones significativas de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. El problema radica en los/as alumnos/as que tienen serias dificultades pero no pueden ser diagnosticados como alumnos/as con n.e.e. porque tienen un CI normal o superior al normal (disléxicos, hiperactivos, problemas emocionales...) y no son catalogados como de n.e.e. Estos alumnos/as comportan problemáticas diferentes puesto que no se les pueden hacer adaptaciones significativas y pueden crear situaciones conflictivas, sobre todo en el momento de la evaluación, cuando se quiere reconocer su esfuerzo, pero aún existe la obligación de reflejar que no ha logrado los mínimos establecidos. Se considera que es un aspecto que no queda suficientemente reflejado y claro en el IAQV.

“El concepto calidad de vida presenta grandes ventajas a la hora de trabajar de manera integradora e integral, aunque, a veces, sea un tema reducido al profesorado de apoyo. Por otra parte, no es

fácil captar la realidad cambiante con un cuestionario homogéneo. En muchos centros, en estos momentos también en el nuestro, el paradigma de la Calidad se entiende en un sentido casi empresarial. La buena gestión es necesaria pero no puede reducirse todo a gestión y olvidar los objetivos o el proyecto (filosofía).

La valoración de la diversidad está dando pasos atrás con la nueva ideología de la competitividad. Se persigue antes clasificar y separar en diferentes grupos homogéneos, que modificar la manera de trabajar en las aulas o la relación entre las personas (IES Pasqual Calbó).”

Por otra parte, en el instrumento se detecta que hay preguntas que, claramente, condicionan la respuesta. Por ejemplo, ¿quién contestará negativamente ante la afirmación “el alumnado con n.e.e. se siente respetado y valorado”? ¿qué evidencia se puede aportar? o “¿el profesorado, conjuntamente con el equipo de apoyo, adapta la metodología de clase para atender a todo el alumnado?”. Quizás si respondiera un observador externo la respuesta sería diferente.

Por dicho motivo, en la versión final del IAQV se han intentado modificar aquellos ítems excesivamente ambiguos o que permitían a diferentes interpretaciones

Para finalizar con las aportaciones al instrumento, cabe destacar la reconocida necesidad de que la dimensión de Autodeterminación sea más y mejor evaluada a través del cuestionario, puesto que existe una pobre relación de indicadores que valoran dicha dimensión.

B. CONCLUSIONES EN RELACIÓN AL PROCESO DE APLICACIÓN Y USO DEL IAQV A PARTIR DEL ANÁLISIS LLEVADO A CABO EN LOS CENTROS

En la mayor parte de los centros se considera muy importante cómo se aplica el cuestionario. En algunos casos se apunta que se ha podido llevar a cabo el trabajo de valoración y aplicación del IAQV gracias a que el personal de dirección se ha implicado y el equipo de apoyo, que incide en todos los ciclos, lo ha coordinado.



Aun cuando al final, todos los centros han reconocido haber extraído alguna conclusión positiva, todo el proceso ha sido muy guiado, y a veces forzado, por el equipo de apoyo y/o directivo. Ha faltado motivación intrínseca en el proceso.

Según los informantes clave, es difícil sacar a los/as maestros/as de su tarea cotidiana del aula y pedir una reflexión que comporte una visión más amplia de la escuela. Cuesta pararse a revisar las prácticas diarias y proponer mejoras.

“Por ello se plantea la siguiente duda y consiguiente respuesta: ¿Hubiera sido mejor que lo hiciera un grupo de personas voluntarias? Sin duda el grado de implicación hubiera sido mayor pero, justamente, por el hecho de ser profesionales implicados y preocupados por estas cuestiones, no se hubiera creado tanto debate. Además, el hecho de hacerlo a nivel de claustro ha permitido que las propuestas de mejora fueran de centro. En todo caso es otro aspecto a tener en cuenta antes de empezar a aplicarlo valorando los pros y contras (CP. Badies).”

A pesar de que el proceso de reflexión en algunos centros haya sido forzado por el equipo de apoyo, el equipo directivo o el informante clave, se apunta como aspecto positivo el hecho de que el IAQV obliga a plantearse temas que no se hubieran tratado. Así, se considera que puede servir como herramienta de reflexión sobre aspectos que tal vez pasan por alto en los centros y que son básicos para atender a la diversidad de alumnado.

“Nos ha gustado mucho y lo consideramos muy válido para valorar la calidad de vida del alumnado con n.e.e. asociadas a alguna discapacidad. El trabajo realizado nos ha servido para reflexionar sobre nuestra práctica docente como equipo de apoyo y con el resto de los ciclos (CP Mare de Déu del Carme).”

“Es un documento de gran utilidad como instrumento de análisis periódico, que permite revisar y evaluar los aspectos que inciden

en la organización interna y externa de un centro educativo que contempla la diversidad del alumnado. Esta revisión permite al centro detectar aquellos aspectos que la propia rutina no permite ver (IES Antoni Maura).”

“Es una herramienta muy buena para el debate y la reflexión que te ayuda a realizar una revisión de muchos aspectos que se consideran asumidos pero sobre los cuales hace falta reflexionar en algún momento. Es una muy buena herramienta si has sido primero tutor o tutora y luego trabajas como maestro o maestra de apoyo, te permite analizar con mayor profundidad (Es Liceu).”

Se considera importante remarcar que las respuestas a algunas preguntas dependían del tiempo que hacía que el profesional estaba en el centro y que sirven para conocer el grado de conocimiento que los recién llegados tienen de la escuela. También ha servido para reflexionar sobre el proceso de acogida del nuevo profesorado en el centro.

“Son necesarios los conocimientos previos (del profesorado implicado) respecto a la atención a la diversidad a la hora de analizar los ítems. Pienso que muchas veces se ha contestado de manera afirmativa sin poder asegurar que todos los miembros sabían de qué se estaba hablando, por ejemplo: objetivos abiertos y flexibles, programación de aula diversificada... son términos que no todo el mundo conoce su significado (CEIP M^a Antònia Salvà).”

Con el cuestionario se evidencia que se sigue siendo reticente al trabajo de reflexión, pero se ha sacado provecho de las discusiones provocadas a partir de esta herramienta.

“Una prueba de la repercusión que haya podido tener la aplicación del cuestionario en los centros es que ningún ciclo lo menciona en la memoria del curso, pero sí que algunas de las propuestas surgidas en los debates figuran como propuestas de mejora para el próximo curso (CP Badies).”



“Pensamos que el instrumento contiene todos los aspectos importantes tanto curriculares, como personales y de convivencia de nuestros alumnos/as. Será un instrumento muy útil para revisar el plan de atención a la diversidad (CP Mare de Déu del Carme).”

Cabe anotar que, como indican diversos centros, en algunos momentos del proceso, ha sido necesario apelar a la reflexión y honestidad aclarando que era un cuestionario que debía servir al propio profesorado y que no se estaba evaluando externamente. Por ejemplo, al hablar de las programaciones de aula.

“El diagnóstico de la realidad ha sido subjetivo. Algunos maestros se lo han planteado como un examen en el cual se cuestionaba su competencia profesional (Aula Balear).”

“Hay muchos aspectos que no han salido a la luz. Muchos maestros no se pronuncian sobre muchos aspectos, supongo que para no tener conflictos. Hay muchos silencios. Pienso que este hecho impide avanzar (CEIP M^a Antònia Salvà).”

C. CONCLUSIONES SOBRE LOS TEMAS CLAVE, EXTRAÍDAS DEL ANÁLISIS LLEVADO A CABO EN LOS CENTROS

1. Espacio físico (Espacio exterior e interior): Sobre la accesibilidad del espacio exterior, los centros de titularidad pública reconocen que su capacidad de decisión y modificación de las infraestructuras es muy limitada: el equipo directivo suele esforzarse en pedir al organismo competente (Ayuntamientos o Conselleria) el mantenimiento adecuado de las instalaciones pero no siempre recibe la respuesta adecuada. Por su parte, la AMIPA, puede ayudar económicamente a poner “algún parche” pero no puede hacer inversiones importantes.

Por otra parte, la respuesta de los centros varía en función de la antigüedad de las instalaciones. En los edificios antiguos, se han adaptado las entradas principales, pero, en tres de los centros con-

sultados, queda pendiente la adaptación de los accesos al patio y al primer piso. Algunos centros reconocen también que ni los medios de transporte ordinarios, ni los autobuses de las empresas contratadas para las excursiones y salidas escolares están adaptados. En cualquier caso, cuando los edificios son antiguos, se han realizado sólo aquellas adaptaciones que necesitan los/as alumnos/as matriculados hasta el momento en el centro, pero quedan pendientes adaptaciones que serían necesarias en caso de recibir otra tipología de alumnado.

Finalmente, dos de los centros a raíz de su participación en la investigación van a revisar su plan de evacuación.

En resumen, cuando los edificios tienen cierta antigüedad, quedan pendientes adaptaciones en el interior de los mismos y en los medios de transporte. Un buen indicador es la tipología del alumnado con discapacidad en el sentido que actúa de motor para la introducción de cambios. Otro indicador es el plan de evacuación.

Con el espacio interior, pasa algo similar al apartado que precede. Las respuestas varían en función de la antigüedad del edificio, de modo que, en los edificios antiguos quedan pendientes tareas importantes: la accesibilidad de los baños, la señalización de las escaleras, el acceso a las aulas del primer piso, las tarimas del teatro, la posición de las pizarras o de los tabloneros de anuncios... Otra variable importante es la tipología de la discapacidad en el sentido en que, en el caso de deficiencia auditiva o visual, muchas de las adaptaciones se realizan sólo a nivel de aula pero no trascienden otros ámbitos del centro.

Las adaptaciones que se han introducido en los centros giran en torno a las dificultades que presenta el alumnado con n.e.e. matriculado hasta el momento en el cual se ha aplicado el IAQV.



2. Principios y valores del centro: En este estándar se ha producido una gran variabilidad en las respuestas dadas. Mientras que un centro reconoce tener su PCC *escrito a máquina*, otros afirman que los documentos de centro se revisan constantemente. Muchos coinciden en afirmar que deben mejorarse los mecanismos para difundir y comunicar al profesorado de reciente incorporación los principios recogidos en los documentos (incluso, algunos centros enumeran las estrategias concretas que se utilizan para ello), aunque son conscientes que, más allá de las estrategias concretas, lo que determina la atención a la diversidad son las actitudes y las actuaciones concretas.

Varía también el modo de concebir y definir lo que se entiende por “atención a la diversidad”: En un centro se comenta que “Muchas veces se tiene la sensación de abandonar al grupo dedicando tanto esfuerzo al alumno/a con n.e.e.”; en otro, en cambio, se afirma: “Básicamente en nuestro centro la atención a la diversidad es una manera de plantearnos la labor docente: queremos ofrecer respuestas lo más individualizadas posibles dentro de un marco común y con el aprovechamiento generalizado de todos los recursos disponibles”.

Más que los documentos de centro, un indicador pueden ser las estrategias y los mecanismos que se utilizan para la difusión de los mismos, especialmente, cuando se trata de darlos a conocer al profesorado de reciente incorporación. Ello puede ser un grave problema en los centros públicos donde se da gran variabilidad de profesorado de un año a otro. Por eso, es muy importante que la administración emprenda acciones y mecanismos de discriminación positiva hacia los centros favoreciendo la estabilidad de las plantillas en aquellos centros donde existen equipos educativos con documentos claros y coherentes con la educación inclusiva.

En relación con el contexto familiar, todos los centros manifiestan que existen canales de comunicación con las familias y que el profesorado tiene una gran flexibilidad para reunirse con los padres. No ocurre lo mismo cuando hablamos de mecanismos de colaboración porque las familias no presentan un perfil homogéneo y porque, frecuentemente, las familias desconocen los planteamientos que pueda

tener cada centro respecto a la inclusión y la atención a la diversidad. Así lo pone de manifiesto uno de los centros participantes:

“Tenemos la sensación que, excepto los padres de alumnos/as de integración, el resto de familias no se sienten aludidos. Las familias asocian diversidad con alumnado de integración. Por otra parte, algunas familias de niños con dificultades no pueden asumir que se le adapten las actividades a sus hijos/as. En el origen está la concepción que en la escuela todo el mundo debe hacer lo mismo (CEIP Badies)”

Otro de los aspectos detectados es la dificultad que tiene el profesorado en el momento de comunicar las dificultades de aprendizaje de un alumno/a concreto.

“Se detecta un gran trabajo pendiente de concienciación de las familias sobre lo que significa la educación inclusiva. Quizá un indicador pueda ser el modo en que aparece esta temática en las relaciones o sesiones de formación con las familias, lo cual da una idea del grado de colaboración que se persigue con ellas (CEIP Badies)”

Respecto a la valoración de alumnado con n.e.e., se plasma una cierta diferencia en cuanto a las respuestas en función de la etapa a la que pertenece cada centro. Mientras que los centros de primaria responden afirmativamente, los centros de secundaria manifiestan que no hay una valoración positiva de los/as alumnos/as con n.e.e. en el centro y, generalmente, no se tienen presentes sus necesidades en el momento de planificar actividades, ni se realizan actividades de sensibilización entre los/as alumnos/as.

Se apunta como “trabajo pendiente”, especialmente en los centros de secundaria, el hecho de realizar una valoración positiva de los/as alumnos/as con n.e.e. en el centro y de tener presentes sus necesidades en el momento de planificar actividades y de realizar actividades de sensibilización entre los/as alumnos/as. La excepción se da cuando el centro atiende preferentemente al alumnado con movilidad reducida.

3. Formación y actitud del profesorado: En los centros de primaria se realizan anualmente actividades de formación partiendo de las necesidades detectadas, aunque esto no significa que todo el profesorado se implique por completo en ello. En cambio, en dos de los centros de secundaria no existe plan de formación y en el tercero que responde, el plan se elabora, no desde el consenso, sino desde la perspectiva del equipo directivo.

Existe una gran diversidad de opiniones sobre cómo es y qué repercusiones tiene la formación en los centros. Parece que la organización por ciclos en primaria es un buen elemento para la difusión y comunicación de formación de carácter individual. No se detecta lo mismo en secundaria, donde no existe un núcleo organizativo claro que favorezca la difusión de la formación.

En dos de los centros participantes, el profesorado acude a actividades de formación y luego comunica sus aprendizajes a sus compañeros/as de ciclo; en otros dos, se acude a actividades de formación pero no se tiene al alumnado con n.e.e. entre sus preferencias formativas. En algunos centros, se afirma que la formación sobre la atención a la diversidad la realiza el profesorado de apoyo o el equipo de orientación; en otros, se opina que la formación es de carácter personal y orientada a la promoción y al aprendizaje profesional.

Con independencia de la etapa, se constata que el profesorado tiene un escaso bagaje de formación en cuanto a la atención a la diversidad, ya sea sobre las implicaciones de la educación inclusiva, ya sea sobre las posibilidades de adaptación del currículum y su flexibilización.

“El concepto de escuela inclusiva aun no ha calado en la mayoría de miembros del claustro, a menudo se confunde con el concepto de integración (Aula Balear).”

En un centro se añade, además, que la formación es prácticamente nula en el caso del alumnado con problemas de conducta, por lo que hay que mejorar la formación del profesorado en cuanto atención

a la diversidad, ya sea sobre las implicaciones de la educación inclusiva, ya sea sobre las posibilidades de adaptación del currículum y su flexibilización o sobre el alumnado con problemas de conducta.

En relación a la actitud de aceptación de la diversidad, los tres centros de primaria que responden declaran que hay una aceptación de la diversidad entre la mayoría del profesorado, si bien, puntualizan que no siempre pasa lo mismo con el profesorado de reciente incorporación. En cambio, en los centros de secundaria la respuesta varía ostensiblemente, puesto que se afirma que la mayoría del profesorado no tiene asumida la responsabilidad sobre todos los/as alumnos/as y en muchos casos responsabilizan a las familias de los problemas surgidos. En consecuencia, no se plantean dinámicas de participación de todos los/as alumnos/as ni siempre el lenguaje que utiliza el profesorado cuando se dirige al alumnado es el adecuado.

Parece que se detecta una gran diferencia de concienciación entre el profesorado de primaria y el de secundaria, donde la mayoría del profesorado no tiene asumida la responsabilidad sobre todos los/as alumnos/as y, en muchos casos, responsabilizan a las familias de los problemas surgidos. Cabe así mejorar las dinámicas de participación de todos los/as alumnos/as y el lenguaje que utiliza el profesorado en el ámbito de la educación secundaria.

En relación a las expectativas positivas, los tres centros de primaria que responden lo hacen afirmativamente; incluso, dos de los centros reconocen que, a veces, el problema radica en que las expectativas del profesorado y del alumnado son excesivamente positivas. En cambio, en dos de los centros de secundaria se da una respuesta negativa y, en el tercero, reduce la cantidad de profesorado que mantiene expectativas positivas al 25%.

En síntesis, observamos que hay expectativas muy diferentes entre el profesorado de primaria (a veces, excesivamente positivas) y el de secundaria, donde se considera un “trabajo pendiente”.



4. Órganos de dirección y gestión: El equipo directivo fomenta la participación y el trabajo en equipo del profesorado en los centros de primaria que responden al IAQV. A pesar de ello, el profesorado de uno de estos centros reconoce que debería mejorarse tanto el funcionamiento de las reuniones, porque muchas veces se alargan en exceso, como la participación, porque las voces que se oyen son pocas y la mayoría de las veces las mismas.

Por su parte, en el caso de los centros de secundaria manifiestan tener ciertas discrepancias para poder asegurar que el profesorado está satisfecho con el funcionamiento del claustro y sobre la aceptación por parte del equipo directivo de las críticas y sugerencias.

Por consiguiente, se considera que se debe mejorar el funcionamiento de las reuniones y de los claustros, así como, la implicación, y participación del profesorado en las mismas.

El equipo directivo promueve sistemas de detección, seguimiento y evaluación de los procesos de atención a la diversidad en el centro, en dos de los centros de primaria. En el tercer centro, se reconoce que el seguimiento y evaluación del alumnado se hace sólo con los casos más complejos y que, de hecho, algunas familias se han quedado sobre el cambio que se produce entre la etapa de infantil y la de primaria o sobre el tratamiento de los deberes, que cambia mucho de un ciclo a otro. En el caso de secundaria, en uno de los centros se delega al departamento de orientación todos los aspectos relacionados con la atención a la diversidad, mientras que en los otros dos, parece que este estándar se resuelve satisfactoriamente.

Un indicador puede ser el seguimiento que se hace del alumnado al cambiar de etapa y de ciclo, así como quien asume la responsabilidad del alumnado con n.e.e.

5. Organización y coordinación interna del centro: Según las respuestas dadas por los diversos centros participantes, la coordinación entre el profesorado de apoyo y el profesorado tutor se produce en todos los centros de primaria y, en cambio, se da sólo en uno de los centros de secundaria. Con todo, es en los centros

de primaria donde al parecer estas reuniones no son suficientes y dos de los centros lo atribuyen al hecho de que siempre salen temas imprevistos que deben ser resueltos con urgencia y que provocan superposición de reuniones. En estos casos, el profesorado decide, de forma subjetiva, qué prioridad otorga a cada reunión y, a veces, se prioriza el problema de alumnos/as o familias determinadas. Por otra parte, se propone intensificar las reuniones durante el mes de septiembre así como que el profesorado tutor preste apoyo en cursos inferiores o superiores para sensibilizarse sobre el paso de un ciclo a otro.

Los tres centros de secundaria que responden coinciden en afirmar que la coordinación entre el profesorado de apoyo y el profesorado tutor es nula o insuficiente. En cambio, sí que existe en los centros de primaria aunque no siempre se resuelve satisfactoriamente: las reuniones con el profesorado especialista son escasas, el traspaso de información no siempre es fluido, a medida que aumenta el ciclo, se prioriza al grupo en detrimento del alumnado con n.e.e., los cambios entre los miembros del equipo de apoyo hacen difícil llegar a una organización estable, etc.

En resumen, una tarea pendiente consiste en mejorar las reuniones de coordinación en el caso de secundaria. Evitar la superposición de reuniones o, en cualquier caso, priorizar siempre las reuniones de coordinación entre el profesorado tutor y el profesorado de apoyo.

6. Profesorado de apoyo: Definir un modelo de apoyo coherente con los principios de la Escuela Inclusiva es un proceso que se convierte en realidad en aquellos centros en los que el equipo directivo lo respalda en su totalidad y en los que las familias aceptan dicha decisión. Es más difícil en aquellos centros en los que depende de la actitud de cada uno de los docentes y del equipo de apoyo.

Lejos de lo que pudiera parecer, continua vigente la dicotomía entre el apoyo dentro y/ofuera del aula. Se considera el apoyo dentro del aula como indicador de prácticas inclusivas y el apoyo fuera del aula como indicador de prácticas segregadoras.



La diferencia de modalidad de apoyo entre las diversas etapas es una evidencia, ya que en infantil y en los primeros cursos de primaria, el apoyo suele estar más integrado y forma parte de los ciclos. Mientras que en secundaria parece ser más difícil llevar a cabo dinámicas y organizaciones del apoyo que puedan beneficiar a todos los/as alumnos/as y al profesor/a del aula.

En la mayoría de los centros se valora la coordinación y la colaboración como la base de la actuación de los profesionales de apoyo.

Del análisis de este estándar se desprenden diversas propuestas de mejora en los centros, tales como:

- Buscar estrategias para facilitar la comunicación y la coordinación de forma más efectiva (parrillas de programación, agenda de aula...).
- La elaboración de programaciones de aula diversificadas.
- La necesidad de que se difunda más información sobre las funciones del apoyo en el centro, sobre todo las de la figura del maestro/a de Atención a la Diversidad.
- El aumento de horas dedicadas a la coordinación del equipo de apoyo con los/las tutores/as para facilitar la adaptación de contenidos, materiales, dinámicas...

7. Acción educativa en el aula: Este es uno de los estándares donde se obtiene mayor variabilidad en las respuestas, quizás, porque cada centro lleva a cabo y utiliza de diferente modo el término programación, junto con otras estrategias de diversificación. En un centro se planifican semanalmente las actividades; en otro, la programación diversificada se da en infantil y primer ciclo de primaria; en el tercero, se combina el uso tradicional de los libros de texto, junto con los proyectos o los rincones de trabajo; en el cuarto y quinto centro, la respuesta plasma el hecho de que todo depende del profesor/a y que el problema, a veces, reside en el hecho de que no se plasman por escrito muchas de las decisiones y actuaciones que se llevan a cabo. En los dos centros de secundaria hay coincidencia al afirmar el

peso que tiene el libro de texto, así como en el hecho que se da mayor flexibilidad en las materias que no son instrumentales. También coinciden en que hay una fuerte tendencia a hacer grupos homogéneos, talleres para los/as alumnos/as con n.e.e., reduciendo drásticamente las horas en que los/as alumnos/as con n.e.e. trabajan en el grupo ordinario. En los de primaria, hay discrepancias entre los docentes sobre los criterios y el tipo de agrupamiento que se debe utilizar con el alumnado, el cual varía en función de los ciclos educativos, porque, según explican, “es especialmente difícil en el ciclo superior”.

No todos los/as profesores/as presentan una misma actitud hacia la diversificación curricular. La mayoría del profesorado entiende, acepta y facilita las ayudas entre compañeros/as, pero no se entiende que esta ayuda debe ser de reflexión y razonamiento, más que ofrecer la respuesta correcta sin más.

La ayuda entre iguales todavía no se concibe como un recurso básico del aprendizaje. Por eso, muchas de las actividades, especialmente en el ciclo superior y en secundaria, tienen un carácter individualizado y, por consiguiente, el alumnado no sabe llevar a cabo esta propuesta de trabajo.

Parece ser que, sólo en infantil y en el ciclo inicial, las actividades de aprendizaje se diseñan para que sean accesibles a todo el alumnado. En cambio, en los otros ciclos, la inercia de los modelos tradicionales hacen difícil su inclusión en las prácticas diarias, de modo que, no se plantean actividades con diferentes niveles de dificultad para todo el grupo clase, sino sólo para los/as alumnos/as que presentan más dificultades.

En secundaria, no se pueden generalizar las respuestas a todo el profesorado, pero parece ser que no se varía la programación para ajustarse a las necesidades de los/as alumnos/as, aunque se pueden ofrecer formas distintas de actuación.

Queda mucho trabajo pendiente y mucha formación sobre la diversificación de las actividades para todo el grupo-clase, de modo que la propuesta curricular del alumnado con n.e.e. no sea una excepción y no conduzca a trabajar un currículum paralelo.



De este modo, las respuestas dadas apuntan a que cuanto más diversificada es la programación más conflicto genera el tema de la evaluación, puesto que resulta mucho más difícil consensuar el peso de los diferentes criterios e instrumentos que se utilizan para ello.

Al parecer, en primaria, ya se adaptan los criterios de evaluación, en cambio, se diversifican muy poco los instrumentos. Hay que mejorar la información que se transmite a las familias y a los propios alumnos/as sobre el proceso de evaluación seguido. En secundaria todavía el examen tiene un peso muy importante en la evaluación, así como también aquellos criterios ligados al aprendizaje de contenidos conceptuales.

Sobre este tema, las respuestas dadas se sitúan en dos extremos:

- Por una parte, está aquel centro que realiza una diversificación de la programación para atender a la gran diversidad del alumnado y, sólo en aquellos casos, donde el/la alumno/a presenta unas características de gran singularidad, se hacen adaptaciones curriculares individualizadas. En estas circunstancias, la ACI es un instrumento indispensable para una educación de calidad no excluyente, aunque requiere mucho tiempo y esfuerzo.
- Por otra, están los centros en los que la mayoría del profesorado ve las adaptaciones curriculares individualizadas desde su vertiente más negativa, y las consideran una propuesta utópica, debido a la cultura burocrática con que se conciben las programaciones.

8. Participación en las actividades del centro: Hay una gran diferencia entre las actividades que organiza el claustro, en las cuales el alumnado con n.e.e. se considera, está presente en la mayoría de los casos y en las actividades extraescolares u organizadas por las asociaciones de padres. Estas últimas, se caracterizan por la falta de presupuesto y la poca diversidad en su oferta, con lo cual, la participación del alumnado con n.e.e. es muy pobre.

La falta de presupuesto y de personal que se destina a este tipo de actividades revierte en que un solo monitor/a sea el responsable de la actividad y, a veces, pueden derivarse problemas importantes, llegando incluso a que el alumnado con n.e.e. debe abandonar la

actividad. Con todo esto, se “cae en tierra de nadie” porque, según la Conselleria, aunque estas actividades se realizan en centros escolares, no son responsabilidad suya. Por otra parte, las asociaciones de padres y madres declaran contar con bajos presupuestos para poder subvencionar dos monitores/as en cada actividad.

9. Relación con las familias: La relación escuela-familia se presenta como uno de los pilares en los que se fundamenta la escuela inclusiva y a los que se da más importancia en los centros escolares. Se considera que si la relación con las familias es positiva, los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se multiplican.

Aún así, se acepta que en la mayoría de los centros, queda pendiente el trabajo con las familias del alumnado sin n.e.e. de cara a llegar a aceptar y valorar de forma positiva que es un beneficio para todos la posibilidad de compartir el día a día con alumnado que presenta alguna discapacidad.

Las reuniones que se ofrecen a las familias se consideran suficientes, pero se reconoce que la información que se transmite es difícil de asimilar y/o entender, tanto para las familias con hijos/as con discapacidad, como para aquellas con hijos/as sin ninguna n.e.e.. En muchos casos, se evita dar información sobre ACIs, criterios de evaluación, etc... y se limita a presentar los objetivos para los que se trabaja.

Al analizar este estándar, la mayor parte de los centros no establece diferencias entre las familias del alumnado con y sin n.e.e. Se considera la relación con las familias de forma global, valorando como mejorable la participación de la familia en los centros.

A modo de síntesis, los sistemas de comunicación e información que se establecen en los centros se valoran como suficientes y útiles.



10. Relación con los iguales

Se consideran puntos débiles:

- El trabajo de manera explícita de las diferencias entre los/as alumnos/as.
- La consideración de que se debe trabajar estableciendo dinámicas que favorezcan la interrelación entre el alumnado con y sin discapacidad en las zonas de patio, comedor...

Por otra parte, uno de los elementos que se considera facilitador de la relación entre iguales, con y sin discapacidad, es la incorporación de este trabajo desde la etapa de Infantil. En los centros con una larga trayectoria de integración de alumnos/as con n.e.e., se pone de manifiesto que la mejor dinámica para establecer relaciones entre el alumnado es la de aceptar la diferencia como un hecho natural en las prácticas cotidianas, que se desarrollan en el aula.

La mayor parte de los centros afirma que el alumnado es un recurso fundamental, pero no se facilita que el alumnado con discapacidad ayude a sus compañeros/as sin n.e.e.

La relación de ayuda entre iguales, podemos afirmar que, aún es unidireccional y que cuesta identificar y aprovechar las capacidades de cualquier alumno/a y, mucho más, del alumnado con n.e.e.

11. Recursos: Del análisis llevado a cabo en los diferentes centros, respecto al tema de los recursos materiales, se desprende que:

- No hay una necesidad de aumentar los recursos materiales en los centros, más bien se necesitan nuevos modelos de organización, crear material y adaptarlo a las necesidades emergentes.
- El debate sobre el uso del libro de texto, parece ser que se ha resuelto con la postura común de que no se use como único recurso y de que se adapte a las necesidades del alumno/a. Aún así, todavía se da con frecuencia el hecho de que el alumnado con n.e.e. no tiene ni utiliza los mismos libros de texto que sus compañeros/as. Una pregunta a formular es “¿cómo se resolverá con las nuevas políticas de reutilización?”.

- En general, se acepta el desconocimiento que tiene el profesorado sobre los recursos existentes en el centro.

12. Satisfacción del alumnado con n.e.e.: En la mayoría de los centros, el grado de satisfacción del alumnado con n.e.e., y de todo el alumnado en general, se adopta como indicador de buenas prácticas y se asume como uno de los objetivos principales a conseguir.

En uno de los centros se relaciona el grado de satisfacción con los procesos de evaluación del alumnado y se considera necesario revisar los criterios e instrumentos de evaluación para aumentar la satisfacción del alumnado en la escuela.

D. PROPUESTAS DE MEJORA EN LOS CENTROS QUE SE DERIVAN DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

En relación al primer indicador del cuestionario “contexto físico”, se detecta la necesidad de que cuando se expone el plano de evacuación hace falta tener en cuenta los/as alumnos/as con dificultades y asegurarnos de que entienden la información o, si no es posible, prever su atención en el momento de la evacuación (por ejemplo: denominar un compañero/a responsable)

En el apartado dedicado a la familia, se detecta que, dados los cambios constantes de profesorado, es muy importante recoger por escrito la información que nos llega del contexto familiar y la que se transmite desde el centro. También es fundamental que el personal de dirección la conozca, puesto que no se dispone, en general, de un equipo de apoyo estable.

También se evidencia la importancia de dar confianza a las familias y abrir canales de comunicación para que se sientan acogidos al hacer consultas, propuestas o, incluso, en un momento dado, para poder expresar sus angustias. Cuando se habla de comunicación, de ser receptivos, entra en juego la empatía y esta se considera que puede surgir con diferentes personas, no sólo con la figura del



tutor/a. Por este motivo, se detecta la necesidad de crear empatía con las familias, desde cualquier rol.

“Hace falta hablar más abiertamente con todos los padres del tema de la diversidad. Tenemos la sensación que de alguna manera lo evitamos. Poner más a menudo este tema encima de la mesa en las reuniones y entrevistas con los padres. Evitar utilizar los datos del alumnado con n.e.e. o de compensatoria como indicadores de la problemática del centro, sino como un hecho más a tener en cuenta en nuestra organización, intentando transmitirlo con una visión positiva (CP Badies).”

Al analizar la “organización y coordinación interna” se asume el compromiso de concretar cómo se dejará recogida y esquematizada la información para los/as maestros/as del curso próximo, así como también, el de revisar los protocolos que se han usado hasta ahora. Ver su viabilidad y modificarlos, si hace falta.

Se establece así el compromiso de elaborar un plan de acogida para los maestros cuando llegan al centro, para poder comunicar los ideales y los planteamientos pedagógicos y las decisiones consensuadas por el equipo, hasta ese momento.

Organizar el material didáctico del centro y darlo a conocer para que todo el mundo pueda usarlo, es otra de las necesidades identificadas con el análisis y aplicación del IAQV

También se detecta la necesidad de revisar, a nivel de centro, cómo se evalúan a los/as alumnos/as con n.e.e. Se comprometen a empezar analizando los instrumentos de evaluación, el próximo curso se revisarán los criterios de los nuevos currículos y después se deberá de hacer con los informes que se entregan a las familias.

Se propone que el IAQV sirva para que el equipo de apoyo programe, periódicamente, los temas referidos a la atención a la diversidad para que se traten en los ciclos y así poder ir explicando su proyecto, provocar que surjan dudas y profundizar en diferentes aspectos.

Se establece el compromiso de llevar a cabo reuniones, con todos los maestros que han de intervenir en un mismo nivel, para que el equipo de apoyo pueda informar de las características del alumnado con necesidades educativas y se concrete cómo se actuará.

También se detecta la falta de concreción de horas y la periodicidad de las coordinaciones puesto que si no dejan de hacerse. Una alternativa a considerar es que las maestras de apoyo no figuren en ninguna comisión de trabajo del centro para disponer de más horas para coordinarse con los/las tutores/as.

Respecto a la coordinación, cabe también buscar estrategias para facilitar la comunicación y coordinación de forma más efectiva (parrillas de programación).

Y, para finalizar, existe un compromiso en diversos centros de hacer una revisión del PEC puesto que hace mucho tiempo que se elaboró y añadir los puntos nuevos que han surgido por los cambios que se han producido en todos los niveles (alumnado, familias, contexto, legislación, etc...).



10 Referencias bibliográficas

- A.A.M.R. (1997). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza
- AINSCOW, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 44-49.
- AINSCOW, M. (2005): "El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva". Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora escolar. Barcelona.
- ARNAIZ, P. y otros (2008). "Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria", en *Educación y diversidad (2)*, págs.: 35-59
- BOLIVAR, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria. Archidona: Málaga.
- BOTH, T. y AINSCOW, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, Bristol. Centre for studies on inclusive education (CSIE).
- BRONFENBRENNER, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, Massachussets. Harvard University Press.
- BROWN, R.I. (2000): Learning from quality of life models. En Janicki, M.P. y Ansello, E.F. Community supports for aging adults with lifelong disabilities. Baltimore, Books. Págs.: 19-38
- CUMMINS, R.A. (1996): The domains of life satisfaction: an attempt to order chaos. *Social Indicators Research*, 38. Págs.: 303-328.



CUMMINS, R.A. (1997):: Assessing quality of life. En Brown, R.I. (ED). Quality of life for people with disabilities. Models, reserch amd practice. Cheltenham. Stanley Thornes. Págs.: 116-150.

DENNIS y OTROS (1993): Quality of life as context for planning and evaluation of services for peoples with disabilities. *Exceptional children*, 59 (6), págs.: 499-512

EDGERTON, R.B. (1996): A longitudinal ethnographic research perspective on quality of life. En Schalock, R.L. Quality of life. Vol 1. Washington. AAMR. Págs.: 83-90

FELCE, D y PERRY, J. (1996): Assesment of quality of life. En Schalock, R.L. Quality of life. Vol I. Washington. AAMR. Págs.: 63-72

FLICK. U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata/ Fundación Paideia

GAITÁN MOYA, J.A. y Piñuel Raigada, J.L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madris: Síntesis.

GINÉ, Cl. (2004): "Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual", en *Siglo Cero*, nº 35 (2), págs.: 1-13

GÓMEZ VELA, M. (2004): *Evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria con n.e.e. y sin ellas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.

GÓMEZ VELA, M. y Verdugo, M.Á. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de ESO. *Siglo Cero*, 35 (4), 5-17.

GÓMEZ-VELA, M. y SABEH, E. (2002). *Calidad e vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica*. Salamanca: Inico.

GOODE, D.A. (1993). Calidad de vida y calidad de vida laboral. *Siglo Cero*, 147, 45-52.

GOODE, D.A. (Ed) (1994). *Quality of life for persones with disabilities Internacional perspectivas and sigues*. Cambridge MA:Brookline Books.

HALPERN, A. (1993): Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, 59 (6). Págs.: 486-498

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

HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. (1994). Los servicios de apoyo a los centros educativos. La situación en la comunidad autónoma andaluza. En J. Gairín y P. Darder, *Organización y gestión de centros educativos* Barcelona: Praxis. Págs.: 54-59

HUGHES, C. y HWANG, B. (1996): Atempmts to conceptualize and measure quality of life. En Schalock, R.L. Quality of life. Vol I. Washington. AAMR. Págs.: 51-61.

LUNT, P. y LIVINGSTONE, S. (1996). Rethinking the Focus Group in Media and Communications Research. *Journal of Communication*, 46, 79-98.

MEIRIEU, Ph. (1997), *La escuela modo de empleo*. Barcelona: Octaedro.

PARRILLA LATAS, A. (2002): "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva", en *Revista de Educación*, nº 327, págs.: 11-29

RAPLEY, M. (2000): The social construction of quality of life: the interpersonal production of well-being revised. En Keith, K.D. y Schalock, R.L. Cross-cultural perspectives on quality of life. Washington. AAMR. Págs.: 15-172

SCHALOCK, R. L. y KELLY, C. (1999): Sociocultural factors influencing social and vocational inclusion of persons with mental retarda-



tion: A cross-cultural study. En Retish, P y Reiter, S. Adults with disabilities: International perspectives in the community. Nueva York. Lawrence Erlbaum. Págs.: 309-324

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

SCHALOCK, R.L. (2006): "Prólogo al libro Como mejorar la calidad de vida", en *Siglo Cero*, nº 218, Págs.: 5-8.

SCHALOCK, R.L. y VERDUGO, M.A. (2002): Handbook of quality of life for human service practitioners. Washington. AARM.

SCHALOCK, R.L. y OTROS (2002): "La conceptualización, medida y aplicación de calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales: informe de un panel de expertos internacionales", en *Siglo Cero*, nº 203, págs.: 5-14

SCHALOCK, R.L. y VERDUGO, M.A. (2003): *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid. Alianza.

SCHALOCK, R.L. y VERDUGO, M.A. (2007): "El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual", en *Siglo Cero*, nº 224, págs.: 21-36

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea. Madrid.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1996): Quality of life and the individual's perspective. En Schalock, R.L. Quality of life, Vol 1. Washington. AAMR. Págs.: 11-22

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all*, París. UNESCO

VERDUGO, M.A. (1994): "El cambio de paradigma en la concepción del Retraso Mental: la nueva definición de la AAMR". *Siglo Cero*, nº 153. Págs.: 5-24

VERDUGO, M.A. (2006): Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación. Salamanca. Amarú.

VERDUGO, M.A. y OTROS (2006): "La calidad de vida y su medida: principios y directrices importantes", en *Siglo Cero*, nº 218, págs.: 9-25

VLACHOU, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

ZABALZA, M.A. (1996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En Á. Parrilla, *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero. Págs.: 21-80



11 Anexos

11.1. Guión previo para los grupos de discusión

11.2. Carta de presentación del IAQV para los jueces y evaluadores

11.3. Ficha de análisis de la información recogida por los centros

11.1. Guión previo para los grupos de discusión

QÜESTIONS A PLANTEJAR EN ELS GRUPS DE DISCUSSIÓ

Dues qüestions generals (pluja d'idees):

- 1) Què pensau que és la Qualitat de Vida? (en general)
- 2) Quan concretam el tema de Qualitat de Vida dins l'escola, quines variables determinen que un alumne/a amb discapacitat tingui Qualitat de Vida? és a dir, quins indicadors poden afavorir la seva qualitat de vida en el context escolar?

Qüestions més concretes que s'adaptin en la seva formulació dependent de les característiques del grup de discussió (tutores primària, orientadors/es, professorat ESO, professorat Cicles Formatius, professorat de suport, batxillerat); segons el grup hi ha preguntes que no es formulen.

- 1) Quines expectatives té el professorat en relació als alumnes amb discapacitat dins l'escola?
- 2) Penseu que tot l'alumnat és igual d'important per al professorat?
- 3) Hi ha barreres d'aprenentatge cap a l'alumnat amb discapacitat? En cas afirmatiu, si es detecten, s'intenten eliminar?
- 4) Es potencia la participació de tots i de totes?
- 5) Creieu que entre els/les alumnes hi ha col·laboració i ajuda? De què depén?
- 6) Hi ha col·laboració-coordinació entre el professorat?
- 7) I entre el professorat i les famílies?



- 8) Té el centre una línia d'actuació definida respecte a l'alumnat amb necessitats especials associades a discapacitat?
- 9) Què és el que determina que un centre tingui una línia d'actuació definida?
- 10) L'accessibilitat es manté en tot el centre i en totes les activitats?
- 11) L'alumnat amb discapacitat es sent valorat?
- 12) S'ajuda a l'alumnat amb necessitats educatives especials a adaptar-se al centre?
- 13) Quin és el model de suport que es practica al centre?
- 14) Hi ha col·laboració amb els mestres de suport?
- 15) En els vostros centres, creieu que es desenvolupen polítiques inclusives?
- 16) Quin és el paper del Departament d'Orientació en aquestes polítiques?
- 17) Quina relació manté el DO amb el professorat de suport i quina valoració se'n fa d'aquesta relació?
- 18) Què es fa per reduir l'absentisme-expulsions-bullying?
- 19) Les programacions, contempnen la diversitat de l'alumnat?
- 20) Les unitats didàctiques, es diversifiquen per adaptar-se a les necessitats de l'alumnat?
- 21) Es treballa de manera col·laborativa a l'aula?
- 22) Els docents, es preocupen de facilitar la participació de tots els/les alumnes en les activitats de classe?
- 23) De qui o de què depèn que els/les alumnes amb discapacitat participin en la dinàmica de l'aula? I en les activitats del centre?
- 24) Tots els/les alumnes participen en les activitats complementàries i extraescolars?
- 25) I pel que fa als inguals, creieu que es potencia la col·laboració entre l'alumnat i l'ajuda mútua?
- 26) Heu observat pràctiques discriminatòries al vostre centre? En cas afirmatiu, penseu que van disminuint?
- 27) Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat?

- 28) Al centre, el professorat genera recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació de tot l'alumnat?
- 29) Els recursos, es distribueixen de manera justa i amb la voluntat d'atendre la diversitat?
- 30) Creieu que els/les alumnes amb discapacitat tenen les mateixes oportunitats que els/les alumnes sense discapacitat per gaudir d'una bona qualitat de vida?



11.2. Carta de presentación del IAQV para los jueces y evaluadores



Universitat de les Illes Balears

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

Palma, 14 de maig de 2007
Benvolgut/da amic/a:

El grup de recerca GREID (Escola inclusiva i diversitat) del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB realitzem una recerca en el marc del Pla Nacional de I+D+I sobre "Standards i indicadors per analitzar la qualitat de vida de l'alumnat amb n.e.e. associades a discapacitat en el procés educatiu".

Amb aquest objectiu hem elaborat un primer document per facilitar i orientar als centres escolars sobre les decisions de millora que han de permetre a cada centre apropar-se als plantejaments de l'escola inclusiva des de les dimensions que conté el concepte de qualitat de vida. Aquest document està presentat en tres nivells de concreció: àmbits d'actuació, standards i indicadors.

Metodològicament, necessitem que aquesta eina sigui contrastada per a informadors experts en l'àmbit de l'escola inclusiva. Abusant de la vostra disposició i amista, vos demanem que faceu una lectura i revisió en profunditat, per poder valorar si hi ha coherència entre els tres nivells establerts, si els indicadors son adients, si vos sembla necessari afegir i/o eliminar algun dels standars o indicadors assenyalats, etc.

Agraint molt sincerament la vostra tasca, perquè comprenen que tots anem atabalats de feina i això es un afegit, vos preguem ens envieu en el sobre adjunt -ja franquejat- abans del **31 de maig** les vostres correccions i/o comentaris.

Una cordial salutació, rest a la vostra disposició. Moltes de gràcies.



Signat: Joan J. Muntaner

Postdata: Per a qualsevol dubte o comentari podeu enviar un e-mail a joanjordi.muntaner@uib.es.

Edifici: Guillem d'Alfonso de Colonna
Campus universitari
C/ra de Valldemossa, km 7,5
07122 Palma Illes Balears

Tel. 971 17 30 00 / 01
Telefax. 971 17 31 99



11.3. Ficha de análisis de la información recogida por los centros

FICHA DE ANÁLISIS GENERAL

Responsable análisis:

Responsable coordinación centro:

Nombre del centro:

Etapa/s: Nivel de aplicación del instrumento:
 1 solo comentario
 2 análisis centro
 3 propuestas mejora

Informante clave: Cargo:

Nº participantes: Ciclos educativos:
 Cargo:

Nº reuniones mantenidas: Aportan acta de las reuniones: SI NO

Otros instrumentos que aportan:

Nº indicadores trabajados: Detallar los indicadores:
 (sólo señalar la cantidad)

Metodología seguida:
 (cómo han llevado a término el trabajo)

Comentarios globales al IAQV:
 (consideraciones generales que hacen sobre el instrumento)

Propuestas generales al instrumento:

Aplicaciones o usos (no contemplados) que el centro ha llevado a término a raíz del instrumento:

Nº Definición del indicador

Comentario general:

Nueva propuesta de ítem:

Valoración: SI NO

Nº Sugerencia:
 subítem

Evidencia:

Nueva propuesta redacción



Estándares
e indicadores
para analizar
la calidad de vida
del alumnado
con discapacidad
en su proceso
educativo