

El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación.

(Index for inclusion: presence, learning and participation)

Dra. Mónica Gutiérrez Ortega
(Universidad Internacional de la Rioja)

Dra. M^a Victoria Martín Cilleros
(Universidad de Salamanca)

Dra. Cristina Jenaro Río
(Universidad de Salamanca)

Páginas 186-201

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 11-09-2014

Fecha aceptación: 01-10-2014

Resumen.

El Index para la inclusión es un compañero de viaje para aquellos centros educativos que estén interesados en explorar un enfoque inclusivo que se pueda aplicar a todos los niveles de la organización y que tenga en cuenta los puntos de vista de toda la comunidad educativa. En el presente artículo se presenta el instrumento y se hace un recorrido por las principales investigaciones que se han realizado a nivel internacional tanto sobre su aplicación y adaptación como sobre los resultados obtenidos.

Palabras clave: *Index para la inclusión; educación inclusiva; inclusión; aprendizaje; participación; organización; comunidad*

Abstract.

The Index for inclusion is a travel companion for those schools interested in exploring an inclusive approach that can be applied across all levels of the organization. It also takes into account the views of the whole educational community. This paper presents the instrument and reviews the main international research on its implementation, adaptation and outcomes.

Key words: *Index for inclusion; inclusive education; inclusion; learning; participation; organization; community*

1. -Introducción.

La inclusión debe ser considerada como una búsqueda permanente de procedimientos, cada vez más adecuados, para responder a la diversidad, convivir con la diferencia y aprender a aprender de ella. De este modo la diversidad es analizada desde un punto de vista positivo y como un estímulo para el aprendizaje.

De acuerdo con Booth (2005) la inclusión no es otro término más para referirse a la integración de las personas con discapacidad. El concepto ha evolucionado hacia la comprensión de que todas las personas con sus diferencias culturales, sociales y de aprendizaje, deben gozar de los mismos derechos (Meza, 2010). Hoy en día, según Villalobos y Zalakain (2010) cabe hablar de una concepción de la inclusión que supera el concepto tradicional de integración (Almeida y Alberte, 2009) ya que busca adaptar la sociedad a las necesidades y características individuales de todos sus miembros y no al contrario.

La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996). Por ello, un centro inclusivo se caracterizará, tal y como señala Ainscow (1999), por la ausencia de toda forma de discriminación en él, cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación serán sus elementos clave (Barton, 2009).

En este marco, nace el Index para la inclusión, impulsado por Mel Ainscow y Tony Booth como una contribución a ampliar el conocimiento acerca de la inclusión en todas sus manifestaciones. En la actualidad, constituye un instrumento para el proceso de auto-evaluación de los centros escolares, organizado en tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas, a través de las cuales se pretende dirigir la reflexión hacia los cambios que una escuela debe plantearse.

2.-Posicionando el *Index para la inclusión*.

El *Index para la inclusión* fue desarrollado en el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE) en colaboración con la Universidad de Manchester (Carrington y Robinson, 2006; Mittler, 2000) y el Colegio Christ Church University de Canterbury (Inglaterra) y representa el producto obtenido tras tres años de trabajo experimental y de su aplicación en 25 escuelas de Inglaterra (Rustemier y Booth, 2005).

El proyecto del *Index* (Ainscow, 1998) se basa en trabajos anteriores realizados por investigadores en Australia (Centre, Ward y Ferguson, 1991) y América del Norte (Eichinger, Meyer y D'Aquanni, 1996). Estas investigaciones animaban a pasar del modelo médico, centrado en los "problemas" de los alumnos, a modelos centrados

en los procesos de exclusión e inclusión que se producen en la escuela (Ainscow, 1999:148).

El *Index para la inclusión* se diferencia de sus homólogos de Australia y de América en tres puntos importantes: se centra no sólo en los estudiantes con necesidades especiales sino en todos los que forman parte de la comunidad educativa; insiste en la participación y en los procesos que se desarrollan en las escuelas y no sólo en la evaluación de la inclusión, como sucedía en el PQI estadounidense; y todas las estrategias que presenta están acordadas y consensuadas dentro de la escuela (Ainscow, 1998; 1999).

El *Index para la inclusión* se publicó por primera vez en el año 2000 (Booth y Ainscow, 2000) y fue revisado en 2002 (Booth y Ainscow, 2002). En 2006 surgió una nueva versión dirigida al ámbito educativo infantil el "*Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*" (Booth, Ainscow y Kingston, 2006).

En la actualidad, el *Index para la inclusión* se ha afianzado a nivel internacional como un instrumento que promueve prácticas más inclusivas en las escuelas (Vislie, 2003). Booth y Ainscow (2002) lo describen como una herramienta integral que ofrece a los centros educativos apoyo y colaboración en el proceso de autoevaluación y en la planificación e implementación de futuras prácticas inclusivas. Todo ello, a partir de los recursos y de las opiniones del equipo directivo, el profesorado, los alumnos y padres o cuidadores, así como los miembros de la comunidad en la que está inmersa la escuela. Es un marco de apoyo cuyo valor reside en su potencial para promover la reflexión y el desarrollo de prácticas que promueven el aprendizaje y la participación en los centros educativos (Vaughan, 2002).

El *Index* no ofrece una planificación exacta sino que implica un proceso de autoevaluación sistémico a través de tres dimensiones superpuestas con la vida escolar: la cultura escolar, la política y la práctica. Pretende estimular a las escuelas para que inicien procesos de planificación y colaboración acordes a sus valores y contextos, que sean sostenibles en el tiempo y que se puedan gestionar desde el propio centro (Rustemier y Booth, 2005). Uno de los objetivos que persigue es facilitar un proceso profundo de exploración que suscite el cambio y que haga al centro educativo embarcarse en un viaje que le lleve desde su actual posición a convertirse en un centro inclusivo.

Es fundamental para el *Index para la inclusión* la creación de una cultura escolar que fomente la preocupación por el desarrollo de formas de trabajo que traten de reducir las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes; independientemente de quién las experimente y de que dichas barreras se encuentren, en la cultura, la política y/o las prácticas de la escuela (Booth y Ainscow, 2002; Rustemier y Booth, 2005).

El *Index* alienta a los profesionales que trabajan en el centro a compartir y construir nuevos conocimientos a partir de la información que tienen sobre los aspectos que impiden el aprendizaje y la participación de sus estudiantes. A través de un análisis de la escuela en su conjunto, se inicia un proceso que les lleva a realizar un examen detallado, cada vez más exigente, de las posibilidades para incrementar el aprendizaje y la participación. Todo ello, no debe ser visto como un trabajo adicional para los centros educativos, sino más bien como una forma sistemática de participar en la planificación organizativa y escolar, que implica el establecimiento de prioridades para el cambio, la aplicación de nuevas prácticas y la revisión del progreso realizado, y la movilización de recursos infrautilizados dentro del personal, los estudiantes, los equipos, los padres y otros miembros de la comunidad escolar.

La investigación-acción que subyace al proceso está organizada a través de un conjunto de indicadores y preguntas, que facilitan el establecimiento del perfil de la escuela y la orientan sobre las áreas en las que es conveniente realizar un análisis exhaustivo de su situación presente y de sus posibilidades futuras para alcanzar mayores cotas de inclusión.

En el *Index*, tanto la inclusión como la exclusión, como se ha dicho se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la dinámica diaria de los centros educativos y que tienen igual importancia e incidencia en el proceso de desarrollo de la inclusión. Son aquellas que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica.

El conjunto nos proporciona un mapa detallado que guía el análisis de la situación de la organización en ese momento y determina futuras posibilidades de acción.

3.-La estructura del *Index* para la inclusión

Los materiales del *Index* contienen una estructura ramificada que permite de forma progresiva realizar un examen detallado de todos los aspectos de la escuela. El esquema global del instrumento es el que se presenta a continuación.

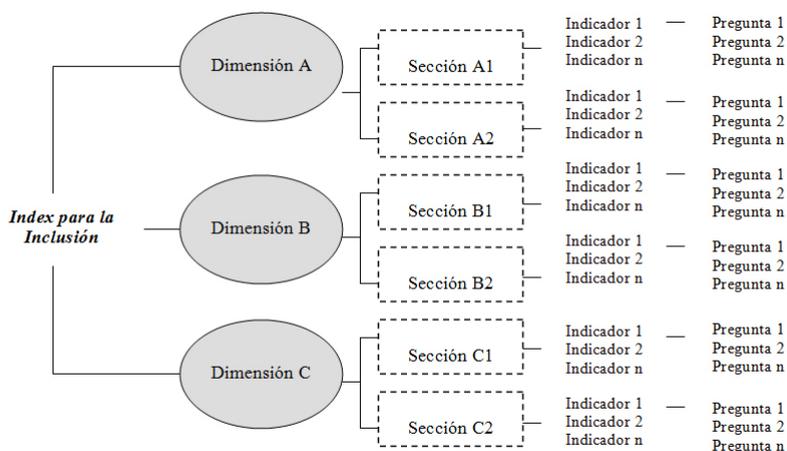


Gráfico 01. Esquema del *Index para la Inclusión* (Elaboración propia).

Las *dimensiones* tienen la función de dirigir el pensamiento de la escuela hacia el cambio y representan áreas relativamente distintas de la actividad escolar. Las tres dimensiones se desarrollan a través de 6 secciones, dos por dimensión y cada una de ellas se despliega a través de indicadores. En el instrumento nos encontramos con 45 indicadores cuyo significado se esclarece a través de unas 500 de preguntas, aproximadamente de 10 a 12 por indicador (Rustemier y Booth, 2005). De forma conjunta, las dimensiones, las secciones, indicadores y preguntas proporcionan un mapa cada vez más detallado que va a orientar la exploración de la posición actual y va a permitir trazar las posibilidades de un futuro más inclusivo (Booth y Ainscow, 2000).

Las tres *dimensiones* del *Index* no se dan de forma aislada en la organización, sino que se superponen entre sí, ya que los avances en la cultura de la organización requieren a su vez la formulación de políticas que orientarán la implementación de prácticas.

A la hora de establecer prioridades y promover cambios en las organizaciones se ha de tener presente la superposición de las dimensiones del *Index*, y sería adecuado que se considerara que una prioridad específica asociada a una dimensión requerirá, sin lugar a dudas, cambios en las otras.

Cada dimensión, a su vez, se divide en dos *secciones*, que se centran en un conjunto de actividades en las que las organizaciones deben comprometerse como vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación.

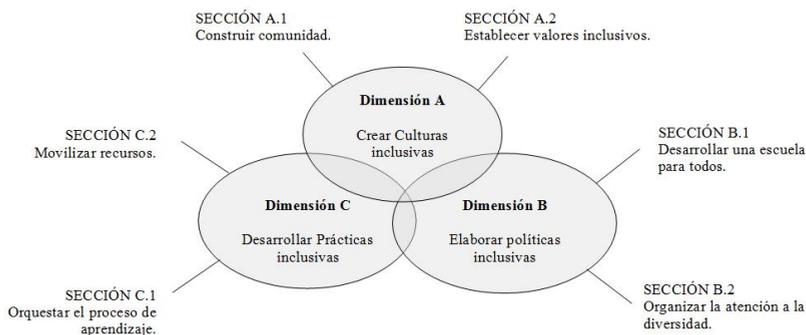


Gráfico 02. Dimensiones y secciones (Elaboración propia).

Cada sección está formada por indicadores, hasta un máximo de doce, y el significado de cada uno se concreta a través de una serie de preguntas. Los indicadores son declaraciones de la aspiración inclusiva con los que se pueden comparar los acuerdos ya existentes en la escuela para, de este modo, establecer prioridades para la evolución.

Como nos indican Booth y Ainscow (2002) “los indicadores representan una formalización de aspiraciones con las que se compara la situación existente en la organización, para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora” (p.23). Las preguntas vinculadas a cada indicador ayudan a definir su significado de una forma que invita a las organizaciones a explorarlo con detalle.

Tales indicadores pueden cumplir varias funciones, por ejemplo, pueden servir para impulsar la reflexión de grupos de trabajo dentro de la organización y sacar a la luz su conocimiento previo acerca del funcionamiento de la organización, o para moldear los procesos de investigación que se quisieran llevar a cabo y servir como criterio de evaluación de los progresos.

Cada indicador se codifica con una letra y dos números: las letras A (Culturas), o B (Políticas), o C (Prácticas) de las dimensiones, seguidas por el número 1 y 2, en función de las secciones y a partir de ahí se añade un nuevo número que va ordenando los indicadores dentro de cada sección. Se muestran a continuación las dimensiones, secciones e indicadores.

Presentamos seguidamente, a modo de ejemplo, el desglose del Indicador A.1.1. “Todo el mundo merece sentirse acogido”, perteneciente a la Dimensión A “Crear CULTURAS inclusivas” y la sección A.1. “Construir comunidad” con sus preguntas, tal y como se recoge en el *Index para la inclusión*.

Dimensión A	Crear CULTURAS inclusivas
Sección A.1.	Construir comunidad
Indicador A.1.1.	<i>Todo el mundo merece sentirse acogido</i>
Preguntas	<ol style="list-style-type: none"> (1) ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que la gente tiene con el centro educativo? (2) ¿Es el centro acogedor para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con deficiencias y los que están temporalmente? (3) ¿Es el centro acogedor para todas las familias y otros miembros de sus instituciones de la comunidad? (4) ¿Es la información sobre el centro accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna deficiencia (por ej. en Braille, grabado en audio y video, en letras grandes, cuando sea necesario)? (5) ¿Hay intérpretes de lengua de signos y de otras lenguas de origen disponibles cuando sean necesarios? (6) ¿En los documentos del centro, incluso en los folletos informativos, está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos? (7) ¿Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar? (8) ¿El centro tiene en cuenta las culturas locales y de los colectivos de nueva inmigración a través de símbolos y exposiciones? (9) ¿Hay actos sociales para dar la bienvenida o para despedir al alumnado y al profesorado? ¿El alumnado siente pertenencia a su clase o a su aula de tutoría? (10) ¿El alumnado, el profesorado, los miembros del consejo escolar y los miembros de la comunidad sienten pertenencia al centro?

Gráfico 03. Ejemplo de la estructura del *Index para la Inclusión*
 (Elaboración propia).

No debe olvidarse que una parte esencial del uso del *Index* lo constituye el intercambio de información acerca de lo que se conoce sobre el funcionamiento actual de la organización y las barreras para el aprendizaje y la participación que existen dentro de ella. Por ello, es importante indicar que el trabajo con el *Index* no pretende obviar las soluciones potenciales que ya estén bien articuladas en la organización, todo lo contrario, en lo posible intentará enfatizarlas.

También consideramos importante señalar que existen centros educativos donde no se podrán aplicar algunos indicadores, pero a pesar de estas limitaciones, estas organizaciones generalmente están dispuestas a realizar un plan de mejora de la organización con una orientación inclusiva y, por tanto, adaptarán los indicadores y las preguntas a sus propósitos y características.

4.-Investigando la aplicación del Index.

Desde que el *Index for inclusion* fue diseñado y publicado por primera vez en el año 2000, ha sido traducido a múltiples idiomas entre otros al noruego, español, finlandés, rumano, catalán, alemán, chino o portugués. La necesidad de una adaptación del instrumento a los diferentes contextos sociales, culturales y educativos a los que se pretende aplicar su filosofía ha conllevado la realización de diferentes investigaciones para analizar, en primer lugar, la adecuación de las adaptaciones y, en segundo lugar, los éxitos e inconvenientes que se estaban obteniendo en las diversas aplicaciones realizadas en los centros escolares. Se presentan, a continuación, algunas de las principales investigaciones que se han realizado a nivel internacional.

Un año después de su primera publicación, Norwich et al. (2001) realizaron diferentes investigaciones sobre la aplicación del *Index* en Inglaterra, analizándose entre otros aspectos la participación de las Autoridades Educativas Locales (LEA) en la promoción del uso del *Index* en las escuelas. Aunque los resultados señalaron que el *Index* resultaba una herramienta de gestión valiosa y estaba ayudando a obtener una perspectiva más amplia sobre la inclusión, se indicó también que el proceso promovido en el marco del *Index*, era desalentador, demasiado extenso, demasiado detallado y abstracto, y muy largo. También se estimó que no se centraba suficientemente en los resultados de los estudiantes y que, aunque mostraba un gran potencial, requería de mucho tiempo, compromiso y un liderazgo fuerte para conseguir los resultados que se pretenden alcanzar (Norwich et al., 2001).

En el mismo año, Corbett utilizó el *Index for inclusion* como una herramienta para analizar la cultura, política y prácticas, situando la investigación en un centro educativo referente en la educación inclusiva y con una trayectoria de más de 15 años. El estudio señala, como una de sus principales conclusiones, que para que una escuela pueda llegar a ser una escuela inclusiva eficaz debe conseguir que los miembros de la comunidad educativa tengan una visión compartida, que exista un liderazgo comprometido y entusiasta, que formen parte de sus equipos profesionales cualificados y con experiencia, y que existan los recursos adecuados y una receptividad para aprender nuevas habilidades y estrategias que puedan proporcionar un valor añadido a sus actuaciones.

Posteriormente en Noruega, Vaughan (2002) y Vislie (2003) han investigado la implantación del *Index* y como conclusión de sus investigaciones nos señalan diferentes aspectos tanto positivos como negativos destacados por los participantes. Como aspectos positivos indicaban que el *Index para la inclusión* era flexible, potenciaba el entendimiento entre los diferentes equipos del centro, permitía realizar adaptaciones en los cuestionarios para adecuarlos a los centros, el proceso ayudaba a la sensibilización y concienciación sobre la inclusión, y que en definitiva, era una buena herramienta para el cambio de valores y creencias ya que informaba al centro sobre las evoluciones que se van logrando. Sobre los aspectos negativos recogidos

opinan que la amplitud que presenta el instrumento es abrumadora, hay una falta de orientación sobre cómo utilizar los cuestionarios, es demasiado difícil de utilizar sin ayuda externa al centro dónde se aplica, presupone que los directores de los centros educativos están a favor de la inclusión, y que es otra tarea más a sumar junto a todas las presiones que ya tienen los centros, tanto internas como externas.

En 2003 Channon investigó en Eritrea la utilización del *Index* como una forma de incentivar a los educadores a pensar en el desarrollo de su propia institución, todo ello, en una situación en la que aún se estaban recuperando de los efectos de una larga guerra. Profesionales de la University College de Inglaterra trabajaron de forma conjunta con el Asmara Teacher Education Institute para producir su propia versión del *Index for inclusion*, para explorar barreras al aprendizaje y desarrollar recursos en sus propias instituciones (Booth, 2008). El resultado más importante del proyecto fue la confirmación de que los conceptos y la estructura del *Index* ofrecen un marco de trabajo común que orienta la reflexión y la identificación de prioridades a profesionales provenientes de diferentes culturas y circunstancias (Booth, 2008).

Cinco años después de su primera publicación se realizaron múltiples investigaciones sobre la utilización del *Index* que nos dan información de gran utilidad sobre la aplicación del instrumento.

Rustemier y Booth (2005) estudiaron la aplicación del *Index for inclusion* en las escuelas del Reino Unido y de Gales, detectando que tanto su interpretación como su aplicación en los centros educativos se habían realizado bajo presiones contradictorias ya que aunque había sido distribuido en Inglaterra por el gobierno y en Gales por la Asamblea Nacional, su uso no había estado legislado y, por lo tanto, su utilización había sido completamente voluntaria .

El estudio de Rustemier y Booth (2005) señala cómo las escuelas han encontrado interesantes maneras de integrar en el día a día los materiales del *Index*. Sin embargo, si analizamos sus aportaciones finales sobre los resultados obtenidos, podemos ver, de forma rotunda, que no hay una satisfacción total con el alcance obtenido en el Reino Unido y con el compromiso de los centros con la filosofía de trabajo que propone el *Index*. Esto se debe a que el *Index* en muchos sentidos está en directa oposición con las iniciativas del gobierno británico, lo cual hace que no se puedan llevar a la práctica muchos de los aspectos señalados en el instrumento (Dyson, 2010).

Mientras el proceso del *Index* pone en primer plano los enfoques participativos para el desarrollo escolar y alienta "el diálogo, la colaboración, el apoyo, la construcción de culturas inclusivas, la participación en los más profundos valores, y el intento de poner esos valores en acción" (Rustemier y Booth, 2005, p.46), el planteamiento del gobierno pone de relieve la competencia, los controles y la identificación de "buenas prácticas" en los procesos de desarrollo escolar. Mientras que el gobierno prefiere iniciativas de arriba hacia abajo, el *Index for inclusion* fomenta que las escuelas puedan decidir sobre sus propias prioridades para el cambio. Otra gran diferencia

que señalan los autores es que mientras el *Index* hace referencia a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, los documentos gubernamentales se centran en la inclusión de alumnos con "necesidades educativas especiales".

Ahondando en el tema de la relación entre políticas educativas inclusivas, cultura escolar e inclusión educativa, Heung (2006) investigó sobre la promoción de prácticas inclusivas en las escuelas en 2004 a través de la introducción de una versión adaptada del *Index for inclusion*, denominada "Indicadores para la Inclusión en Hong Kong". La adaptación del *Index*, apoyada por el gobierno, ha sido más necesaria que en otros casos por las diferencias culturales existentes entre Inglaterra y China. La versión adaptada se ha desarrollado conforme a los estándares de calidad para evaluaciones exteriores de las escuelas de Hong Kong. Las tres dimensiones del *Index* se ampliaron a cuatro. El cuarto dominio se dirigió al resultado de aprendizaje del estudiante, aspecto señalado por otras investigaciones como una de las debilidades del instrumento (Rose, 2002; Dyson 2001), y trata aspectos como la participación, la motivación, el autoconcepto y otras habilidades de aprendizaje.

Heung (2006) expone que la introducción del *Index* en Hong Kong ha sido oportuna y puede proporcionar a las escuelas un lenguaje común que les permita comunicarse y cuestionar sus prácticas. Sin embargo, también identifica ciertas barreras a la inclusión en las escuelas. Se ha realizado un estudio de impacto inicial que ha concluido que éstas aun se sienten abrumadas por la idea de incluir la autoevaluación como un aspecto integral de la escuela y la práctica en el aula, y por la necesidad de dirigir con éxito la forma de pensar y las prácticas del profesorado. Otro aspecto señalado es que en la actualidad es difícil equilibrar la mejora en los procesos de inclusión en los centros educativos con el logro de los resultados que se exigen. En las escuelas públicas de Hong Kong aún se pone énfasis en el logro como uno de los objetivos más importantes a conseguir en el aula. Esta cultura ha sido dominante en la educación durante muchos años, lo que genera grandes resistencias al cambio en el profesorado.

Las investigaciones que se están realizando en la actualidad se basan en estudios de caso centrados en la aplicación del *Index* a nivel internacional. Un estudio internacional que está en curso examina las formas en que el *instrumento* ha sido adaptado y usado en diferentes países alrededor del mundo, incluyendo Australia, Inglaterra, Eritrea, Alemania, India, Oriente Medio y África del Norte, Nueva Zelanda, Noruega, Pakistán y Gales.

Ainscow (2007) está convencido de que el *Index* puede ayudar a desestabilizar las prácticas de las escuelas por su insistencia en el replanteamiento de los discursos existentes y en la necesidad de centrar la atención en las posibilidades habitualmente pasadas por alto y que pueden hacer avanzar la práctica.

La investigación, sin embargo, indica que los profesores con experiencia encuentran dificultades en realizar cambios en su práctica cuando no están acostumbrados a ver

otras concepciones de la educación adaptadas a las nuevas tendencias inclusivas. Ainscow (2007) también sugiere que los maestros tienen que desarrollar un lenguaje común con respecto a su práctica con el fin de adoptar nuevos enfoques aunque todos los autores están de acuerdo en que el *Index para la inclusión* puede ofrecer un marco de referencia para desarrollar un lenguaje compartido sobre la inclusión en las escuelas ya que es a través de experiencias compartidas como los maestros pueden comenzar a realizar cambios en su práctica.

Este mismo autor (2007) también resalta, por una parte, la importancia de las evidencias, encontradas en el proceso de aplicación del *Index*, como "palanca de cambio" y, por otra, el uso de la observación mutua para hacer conscientes a los profesores de las diferentes maneras de enseñar. Es fundamental también tener en cuenta las evidencias que se pueden encontrar mediante la participación de los estudiantes.

Las investigaciones basadas en el *Index para la inclusión* señalan también la importancia de los factores culturales en las escuelas. Las creencias deben ser cuestionadas, especialmente aquellas que indican una visión deficitaria de la diferencia. Los valores se construyen en las escuelas en la compleja interacción entre individuos y grupos. Se ha demostrado que es imposible separar los valores y las creencias de las relaciones en las que se ponen de manifiesto. Al trabajar con personas externas a la escuela y comprometidas con la promoción de la inclusión es necesario tener en cuenta los valores sociales y morales, las creencias y sus conexiones con las políticas y las prácticas en las escuelas. A menudo, esto contribuye a un creciente compromiso con la inclusión. Según Ainscow (2007) la investigación indica de manera significativa que las prácticas de liderazgo en las escuelas pueden facilitar o limitar el desarrollo de la inclusión.

Otras investigaciones que han ahondado en la aplicación del *Index* en Gran Bretaña han sido documentadas por Corbett (2001); Norwich, Goodchild y Lloyd (2001); Vaughan (2002); Dyson, Gallannaugh y Millward (2003); Hick (2005), Hodson, Baddaley, Laycock y Williams (2005). Dyson (2001) y Rose (2002) y ofrecen algunos comentarios sobre las evoluciones realizadas pero no ofrecen una base de investigación empírica.

En España el *Index for inclusión* ha sido traducido, adaptado y difundido por el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva que está formado por un grupo de profesores y profesoras interesados en impulsar el conocimiento y desarrollo de la inclusión educativa en España.

A partir de la difusión del instrumento (Durán et al., 2005; Durán et al., 2003) algunos centros de la Comunidad de Madrid solicitaron asesoramiento. Uno de los primeros que empezó a trabajar con el instrumento fue el Instituto de Educación Secundaria Severo Ochoa de Alcobendas en su afán de ofrecer una mejor respuesta a la diversidad del alumnado basada en un proceso de mejora.

A su vez, en Cataluña la traducción y adaptación del *Index* fue realizada por el Grup de treball sobre Escola Inclusiva del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Con el fin de poner a prueba la versión catalana, durante el curso 2003-04, se inició el trabajo en tres centros educativos interesados en una mejora de la atención a la diversidad del alumnado y, en general, en un avance hacia la inclusión (Duran et al., 2005).

Dentro de las iniciativas del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (España) para la promoción de buenas prácticas en la respuesta educativa inclusiva, así como en las responsabilidades en la supervisión de la edición bilingüe castellano-euskera, se realizaron ya durante el 2003 las primeras pruebas de la versión vasca del *Index para la inclusión* en dos centros.

Tras las experiencias realizadas en España, Duran et al. (2005) nos señalan que es fundamental que los centros hagan "suyos" los materiales y que no se limiten a poner en marcha una metodología generalista no diseñada para un contexto de actuación determinado.

Los autores también nos indican que "la experiencia del *Index*, tiene efectos que van más allá del propio proceso, puesto que promueve, dentro del centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo; y, fuera del centro, el establecimiento de redes orientadas a que los centros se puedan ayudar unos a otros". (p.467)

5.-Conclusiones.

El *Index para la inclusión*, según las investigaciones realizadas por diferentes autores en distintos países, no es un instrumento fácil de aplicar en su conjunto pero tiene múltiples aspectos positivos. Por primera vez, un instrumento aborda la inclusión a través de una triple dimensión que aúna, por una parte, los puntos de vista de todos los miembros de la comunidad educativa y, por otra, observa el proceso de inclusión desde un prisma que considera a la organización en toda su complejidad ya que analiza su cultura, el despliegue de esta a través de las diferentes políticas que pone en marcha el centro y, en último lugar, cómo las prácticas del día a día reflejan la misión, visión y valores del centro respecto a la inclusión.

El hecho de iniciar un procedimiento de trabajo como el señalado por el *Index para la inclusión* permite, por una parte, que la comunidad en su conjunto participe en un proceso de reflexión sobre determinados temas que en el día a día quedan enmascarados por otros aspectos y, por otra, facilita que en la organización se hable con un mismo lenguaje, y de forma abierta, sobre el estado de ciertas formas de pensar, hacer y actuar que van a marcar la cultura del centro, sus políticas y sus prácticas inclusivas.

Bibliografía.

- Almeida, M. y Alberte, J. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2).
- Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for learning*, 13(2), 70-75.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Education*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2003). Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 295-308.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., y Frankham, J. (2003) Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242.
- Ainscow, M., y Kaplan, I. (2004). *Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges*. Ponencia presentada en Australian Association of Research in Education Annual Conference, Melbourne.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349 (Mayo-agosto 2009), 137-152.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: putting inclusive values into action. *Forum*, 47 (2/3), 151- 158.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T. (2008). *Valores inclusivos y el índice de la inclusión*. Ponencia presentada en Valores, políticas y prácticas para una educación inclusiva, Buenos Aires, Argentina.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000, 2002). *The Index for Inclusion; Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE. 15.
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *The Index for Inclusion, Developing Play Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Bristol: CSIE

- [Traducción y adaptación al castellano de F. González-Gil, M. Gómez-Vela y C. Jenaro. (2007). Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Universidad de Salamanca].
- Booth, T., Nes, K., y Stromstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Carrington, S., y Robinson, R. (2006). Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 323-334.
- Centre, Y., Ward, J., y Ferguson, C. (1991). *Towards an index to evaluate the integration of children with disabilities into regular classes*. Sydney, Australia: Centro de Educación Especial Mcquaire.
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.
- Channon, H. (2003). *An Index for Inclusive Education at ATEL: Raising awareness and enabling participation*. Lancaster.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., López, A. L., Miguel, E., y Sandoval, M. (2003). Promover la inclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 325.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miguel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusión) en el Estado Español. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 3(1), 464-467.
- Dyson, A. (2001). Special needs education as the way to equity: an alternative approach? *Support for learning*, 16(3), 99-104.
- Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1). 69-84
- Dyson, A., Gallannaugh, F., y Millward, A. (2003). Making space in the Standards agenda: developing inclusive practices in schools. *European Educational Research Journal*, 2, 228-244.
- Echeita, G. (2007). *Ya no, pero todavía tampoco. Entre los procesos de integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Un análisis psicosocial*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional: Integración escolar e inclusión educativa, Puebla
- Echeita, G., Parrilla, A., y Carbonell, F. (2008). *Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate*. Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial.
- Eichinger, J., Meyer, L. H., y D'Aquanni, M. (1996). Evolving best practices for learners with severe disabilities. *Special Education Leadership Review*, 1-13.
- FEAPS. (2009). *La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España*. Madrid: FEAPS.
- Heung, V. (2006). Can the introduction of an inclusion index move a system forward?. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 309-322.
- Hick, P. (2005). Supporting the development of more inclusive practices using the Index for Inclusion. *Educational Psychology in Practice*, 21 (2), 117-122.
- Hodson, P., Baddaley, A., Laycock, S., y Williams, S. (2005). Helping secondary schools to be more inclusive of year 7 pupils with SEN. *Educational Psychology in Practice*, 21 (1), 53-67.

- Jenaro, C. (2000). Inclusión, Cambio Organizacional, Planificación Centrada en la Persona y Apoyos Naturales. Recuperado de <http://www.usal.es/invesinico/inclusion.htm>
- Meza García, C. L. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Norwich, B., Goodchild, L., y Lloyd, S. (2001). Some aspects of the Inclusion Index in operation. *Support for learning*, 16(4), 156-161.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rose, R. (2002). Including pupils with special educational needs: beyond rhetoric and towards an understanding of effective classroom practice. *Westminster Studies in Education*, 25(1), 67-76.
- Rustemier, S., y Booth, T. (2005). *Learning about the Index in use; a study of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*. Bristol CSIE.
- Vaughan, M. (2002). An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 197-201.
- Villalobos, E., y Zalakain, J. (2010). Delimitación conceptual de la inclusión social. En L. C. Pérez Bueno (Ed.), *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*. Madrid: CERMI.
- Vislie, L. (2003). Recuperado de integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- West, M., Ainscow, M., y Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: a case study of successful practice. *School Leadership and Management*, 25(1), 77-93.

Sobre los autores:

Dra. Mónica Gutiérrez Ortega (responsable correspondencia)

Universidad Internacional de la Rioja. Profesora de la Facultad de Educación.
Doctora por la Universidad de Salamanca. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca y Master en Integración de personas con discapacidad y en Dirección y Gestión de la información y el conocimiento en las organizaciones. En la actualidad compagina la docencia en Universidad Internacional de la Rioja y la Universitat Oberta de Catalunya con las labores de investigación y consultoría en desarrollo organizativo, formación corporativa y gestión del conocimiento para diferentes organizaciones sociales, educativas y empresariales.

Universidad Internacional de la Rioja
Dpto. de Educación Personalizada.
monica.gutierrez@unir.net
Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41
26002, Logroño (La Rioja)

Dra. M^a Victoria Martín Cilleros

Universidad de Salamanca. Profesora del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Educación.
viquimc@usal.es

Dra. Cristina Jenaro Río

Universidad de Salamanca. Profesora del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Facultad de Psicología.
crisje@usal.es