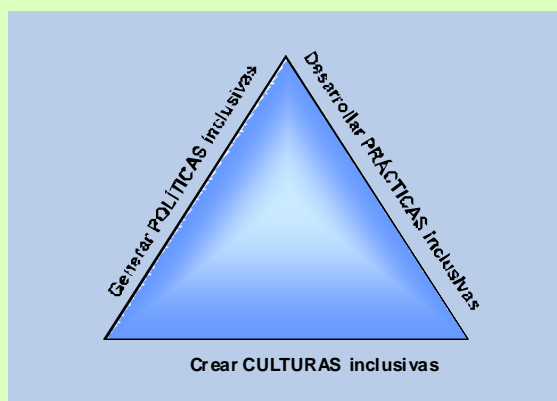


Index para la Inclusión

Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación
en Educación Infantil

Tony Booth, Mel Ainscow y Denise Kingston

Traducción y Adaptación:
Francisca González-Gil
María Gómez-Vela
Cristina Jenaro



Versión en Castellano para su uso y distribución en España

Editado y Producido para el Reino Unido por CSIE
(Centro de Estudios para la Educación Inclusiva)



Index para la Inclusión

Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación
en Educación Infantil

Traducción y Adaptación al Castellano:

Francisca González-Gil

María Gómez-Vela

Cristina Jenaro

INICO - Universidad de Salamanca

Autores de la versión Inglesa para el Reino Unido:
Tony Booth, Mel Ainscow y Denise Kingston

Adaptado a Educación Infantil por Tony Booth y Denise Kingston
Editado y Producido en el Reino Unido para CSIE por:
Mark Vaughan OBE

Edición inglesa para el Reino Unido con CD Rom, revisada y publicada por CSIE en 2006

Disponible en:

CSIE, New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane,
Bristol BS16 1QU, UK

Precio £30.00 (incl. UK p+p)

Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil

Equipo original del Index para la inclusión:

- Mel Ainscow, Centre for Educational Needs, University of Manchester
- Kristine Black-Hawkins, Faculty of Education, University of Cambridge
- Tony Booth, Department of Educational Research, Canterbury Christ Church University
- Chris Goodey, Parent Governor, London Borough of Newham
- Janice Howkins, Assistant Head Teacher, Swakeleys School, London Borough of Hillingdon
- Brigid Jackson-Dooley, Head Teacher, Cleves Primary School, London Borough of Newham
- Patricia Potts, Senior Research Fellow, Canterbury Christ Church University
- Richard Rieser, Director, Disability Equality in Education
- Judy Sebba, Senior Adviser (Research), Standards and Effectiveness Unit, Department for Education and Skills
- Linda Shaw, Co-Director, Centre for Studies on Inclusive Education
- Mark Vaughan, Founder and Co-Director, Centre for Studies on Inclusive Education

Agradecimientos

- Mark Vaughan and Mel Ainscow por reunir el equipo original del Index.
- El equipo de East Sussex Early Years and Childcare Partnership, Mary Burkhill, Lynne Davidson, Jenny Gunston, Denise Kingston, Lucy Ruddy, por sus contribuciones y por el trabajo con el borrador de la versión para la escuela infantil del Index de 2000 y 2002.
- Los profesionales, padres/cuidadores y niños del área de East Sussex por sus ejemplos del uso del borrador del Index para la educación infantil.
- A las sugerencias y aportaciones para esta versión de Cherry Barnes, Mary Jane Drummond, Susan Hart, Justine Hopkins, Marilyn Kearns, Estelle Martin, Sharon Rustemier, Linda Shaw y Mark Vaughan.
- La Teacher Training Agency y el Department for Education and Employment, que proporcionó financiación esencial para los ensayos de la versión escolar del Index de 2000 y 2002.

Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil.

Revisada y reeditada en 2006 por CSIE
World copyright 2006 © CSIE
ISBN 1 872001 45 9

Copyright de la Versión inglesa para el Reino Unido © CSIE

Traducción y Adaptación al Castellano en 2007 por:
Francisca González-Gil, María Gómez-Vela y Cristina Jenaro
Copyright de la Versión en Castellano © CSIE
ISBN 978-84-690-9671-0

Se anima a fotocopiar esta publicación para apoyar la mejora la inclusión

Presentación

Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil

Esta versión del *Index para la Inclusión* está especialmente diseñada para apoyar las mejoras inclusivas del juego y el aprendizaje en Educación Infantil. Además de contar con un material impreso muy completo, contiene un CD que permite a los centros compartir más fácilmente los materiales y un folleto adicional que resume la finalidad y contenidos de esta carpeta.

La inclusión es considerada en el Index, desde una perspectiva amplia, como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados. Por lo tanto, el Index está pensado para integrarse en un proceso de planificación ordinario, y proporciona un medio para mejorar el centro en su conjunto, en lugar de centrarse en un grupo concreto de niños.

El Index requiere realizar un análisis detallado de todas las actividades, de la organización del centro y del grado en que los materiales existentes apoyan el juego y el aprendizaje, y fomenta la implicación en este proceso de todo el personal y voluntarios, autoridades educativas locales, padres / cuidadores y niños. De este modo se pueden compartir y analizar las opiniones de todos los implicados acerca de lo que se ha que hacer y cómo.

El Index ayuda a los profesionales a utilizar toda esta información y a confeccionar una lista de prioridades de mejora, desarrollar un plan de mejora y ponerlo en marcha, incluyendo ayuda adicional si es necesario.

El Index pretende crear en cada centro una cultura inclusiva compartida por todos los implicados, que mejore con los años a través de la repetición de las auto-evaluaciones.

Prólogo a la edición en castellano

Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil

El *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* es una traducción y adaptación al castellano del *Index for Inclusión: developing play, learning and participation in early years and childcare*, editado en Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva - CSIE.

Aunque en esta versión hemos tratado de ceñirnos fielmente al original, en determinados casos, por motivos lingüísticos principalmente, hemos tenido que adaptar su contenido al contexto en el que se va a editar y utilizar. No obstante, algunos contenidos que aparecen a lo largo del texto no tienen su equivalente en el contexto español, bien por diferencias en la legislación educativa, en los profesionales que forman parte del sistema o en los organismos gubernamentales responsables del mismo. En este sentido, os invitamos (maestros, padres, otros profesionales de la educación, etc.) a realizar los ajustes que consideréis necesarios para que el trabajo con este material se refleje, en un primer momento, en la mejora de la inclusión en vuestros centros, y en el futuro, en un sistema educativo más inclusivo, en el que todos se sientan bienvenidos, independientemente de sus características personales o sociales.

Al tratarse de la primera edición en castellano de este trabajo, seguramente encontraréis aspectos mejorables en el mismo. Con objeto de perfeccionar futuras ediciones, nos resultarían muy útiles vuestras sugerencias al respecto. Para ello, podéis contactar con nosotras en la siguiente dirección de correo electrónico: frang@usal.es

Esperamos que el trabajo con el *Index* os resulte muy útil.

Francisca González-Gil, María Gómez-Vela y Cristina Jenaro
Autoras de la traducción y adaptación

Parte 1

Un enfoque inclusivo para mejorar tu centro

Bienvenidos al *Index* para la Inclusión

El *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* es un recurso de apoyo a la inclusión en centros de Educación Infantil, guarderías, hogares infantiles, ludotecas y otras organizaciones lúdicas, y cualquier otro centro de atención a la infancia. El *Index* puede ayudar a todos en estos centros a mejorar la participación en el juego y el aprendizaje de los niños a su cuidado. Los materiales han sido diseñados para ayudar a que cualquier centro llegue a ser más inclusivo.

Junto a esta carpeta, se incluye un folleto de seis páginas que proporciona una rápida panorámica de los principales contenidos y objetivos del *Index*, estructurados de manera que se puedan compartir fácilmente con otros profesionales. También hay una versión en CD para facilitar su utilización.

En el *Index*, la inclusión se concibe como un enfoque de la educación y el cuidado infantil. El *Index* no es un elemento más a añadir a las actividades que tienen lugar en los centros, sino un modo de llevarlas a cabo de acuerdo con valores inclusivos. La inclusión, con frecuencia se asocia a niños y jóvenes con deficiencias o necesidades educativas especiales. Sin embargo, en el *Index*, la inclusión tiene que ver con la mejora de la participación de *todos* los niños y adultos implicados en un centro. Supone hacer un análisis detallado de cómo se pueden reducir las barreras en el juego, el aprendizaje y la participación de cualquier niño y de cómo ayudar a que los centros respondan mejor a la diversidad de niños y jóvenes que hay en su entorno.

El *Index* es un documento de carácter práctico, que muestra lo que la inclusión puede significar para un centro en todos los aspectos. Ofrece un apoyo al proceso de auto-evaluación y mejora a partir de los conocimientos y las opiniones de los profesionales, los niños y jóvenes, los padres y cuidadores, los asesores y otros miembros del entorno. Este enfoque de apoyo para mejorar un centro constituye una alternativa a aquel otro basado en la inspección, la competición y el miedo al fracaso.

El *Index* favorece el desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación fomentando un mejor uso de los recursos disponibles, eliminando las barreras del centro y construyendo una cultura de colaboración. Apoya la implicación activa de los niños en su propio juego y aprendizaje, a partir de la experiencia y el conocimiento que traen de sus casas y puede contribuir a que las mejoras perduren, desarrollando las culturas del centro y ayudando a clarificar el propósito de las actividades.

Fundamentación del *Index*

Esta versión del *Index* es una adaptación de la versión escrita para Educación Primaria. La estructura básica, buena parte del contenido y el procedimiento de trabajo son los mismos en ambas versiones. No obstante, como cada lugar adapta los materiales para ajustarse a sus fines, algunos centros de Educación Infantil han trabajado con éxito con la versión de

Primaria. Aún así, hemos adaptado de diversas formas los materiales para Educación infantil. Hemos añadido indicadores y hemos eliminado otros. Hemos cambiado algunos términos. Por ejemplo, utilizamos "centro" en lugar de "escuela", y nos referimos a "niños" o "niños y jóvenes" en lugar de "alumnos". Hemos denominado "equipos directivos" a aquellos que proporcionan apoyo a los centros a través de la dirección, consejos escolares y órganos de gobierno. Utilizamos el término "profesionales" en lugar de "personal" para referirnos a la variedad de personas que trabajan en estos centros, incluidos los voluntarios. Hemos desarrollado actividades y material específico para la atención a bebés. Por último, hemos eliminado aquellos aspectos de los materiales que se refieren específicamente a prácticas en educación secundaria.

El desarrollo de esta versión tuvo lugar a partir del trabajo con las principales escuelas y autoridades educativas locales del Reino Unido que contribuyeron a la versión de Primaria. También a partir de la amplia experiencia de trabajo con un gran número de centros de Educación infantil que utilizaron la versión borrador del *Index*.

Elaboramos la versión para Primaria (2000; edición revisada en 2002) en respuesta a una serie de inquietudes. Sentíamos que el énfasis de la educación en los resultados de los exámenes iba en detrimento del esfuerzo por construir comunidades de apoyo para los niños y el personal de las escuelas. Observamos que la competencia entre escuelas podía minar sus intentos de fortalecer las relaciones con el entorno. Nos preocupaba que un excesivo hincapié en un número reducido de resultados educativos desviara la atención de las condiciones en las que la enseñanza y el aprendizaje prosperan.

Construir comunidades que comparten valores, y atender cuidadosamente a las condiciones de enseñanza y aprendizaje son factores para conseguir mejoras sostenibles a largo plazo tan importantes en Educación Infantil como en Primaria. Además, la importancia que en esta versión del *Index* se concede al juego como factor importante para el desarrollo, debería compensar el énfasis en la evaluación y la utilización de objetivos de aprendizaje con niños muy pequeños. Debe servir para recordar que el juego es importante para el desarrollo a cualquier edad, valioso en sí mismo y no sólo como algo que puede ser controlado y evaluado. La educación de los niños debería seguir siendo sensible y flexible y evitar el reduccionismo en cuanto a ideas y expectativas que puede resultar de centrarnos demasiado en la evaluación.

Presentación de los elementos del Index

El *Index* tiene 4 elementos principales:

- *Conceptos clave*: para favorecer la reflexión y la discusión sobre el desarrollo de la inclusión.
- *Hoja resumen para la planificación: dimensiones y secciones* para organizar la revisión y el desarrollo del trabajo
- *Materiales para la revisión: indicadores y preguntas* para permitir la revisión detallada de todos los elementos del centro y ayudar a identificar y poner en marcha los cambios prioritarios.

- *Un proceso que asegure que la revisión, planificación y puesta en marcha de los cambios sean en sí mismos inclusivos.*

Conceptos clave

Los conceptos clave del *Index* son "inclusión", "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación", "recursos para el juego, el aprendizaje y la participación" y "apoyo a la diversidad". Estas ideas ayudan a crear un enfoque consistente y coherente para el desarrollo inclusivo.

Inclusión

Todo el mundo tiene su propia opinión acerca de lo que significa inclusión. Nosotros la concebimos como un principio-directriz sobre la educación y la sociedad que implica asumir ideas como que todos tenemos la misma valía. Pero además, los materiales del *Index* concretan el significado de estos principios generales en acciones cotidianas, y proporcionan una visión cada vez más detallada y práctica de los mismos. Muchas personas van teniendo una noción cada vez más clara del concepto de inclusión a medida que se familiarizan con estos materiales. En la figura 1 aparecen algunas de las ideas que componen la visión sobre inclusión que mantenemos en el *Index*. Se trata de frases simples sobre la idea compleja de inclusión; por eso, sólo recogen algunas de sus implicaciones y contienen palabras que requieren explicación. No obstante, a continuación las completamos.

La inclusión en Educación Infantil tiene que ver tanto con la participación de los profesionales, como con la implicación de los niños. Participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros. Implica hacer elecciones y opinar acerca de lo que estamos haciendo. En último término, tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo.

Desarrollar la inclusión implica reducir todas las formas de exclusión. En el *Index*, la exclusión, como la inclusión, se entiende desde una perspectiva amplia. Además de referirse a la discriminación más obvia, la exclusión se refiere a todas aquellas presiones puntuales o a largo plazo que se interponen en el camino de la plena participación. Pueden ser el resultado de problemas de relación entre los niños, entre los profesionales que trabajan en diferentes servicios, entre los niños y los profesionales o en las familias; pueden deberse a que las actividades no respondan a los intereses de los niños, o a que éstos no se sientan valorados en el centro. La inclusión tiene que ver con la eliminación de *todas* las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de *todos* los niños.

Inclusión implica un reconocimiento profundo tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos los niños. El desarrollo de centros inclusivos tiene lugar a partir de las diferencias, de manera que se valore a todos por igual. Implica, por ejemplo, evitar conceder mayor gran valor a aquellos niños que destacan por sus progresos o logros físicos. Reconocer que los niños difieren entre sí no significa que todos deban llevar a cabo las mismas tareas sino entender las distintas formas en que pueden responder a experiencias compartidas.

figura 1 Inclusión en educación significa:

- Aumentar la participación de los niños y jóvenes y reducir su exclusión de las culturas, las actividades y los grupos locales.
- Reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros de manera que sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.
- Valorar por igual a todos los niños, jóvenes, padres / cuidadores y profesionales
- Considerar las diferencias entre los niños un recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación en lugar de un problema resolver.
- Reconocer el derecho de los niños a una educación y un cuidado de calidad en su localidad.
- Hacer mejoras tanto para los profesionales como para los niños
- Reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños, no sólo de los que tienen discapacidad o necesidades educativas especiales
- Aprender de los intentos de superar las barreras para aquellos niños cuyo juego, aprendizaje y/o participación están limitados de alguna forma, para que dichos cambios beneficien a todos los niños
- Acentuar tanto el proceso de desarrollo de la comunidad y sus valores, como los logros obtenidos
- Fomentar relaciones duraderas y satisfactorias entre los centros y sus comunidades
- Reconocer que la inclusión en Educación Infantil tiene que ver con la inclusión en la sociedad
- Poner en marcha los valores inclusivos

Para incluir a cualquier niño debemos tener presente a la persona en su totalidad. Esto no ocurre cuando la inclusión se centra en un único aspecto del niño, como puede ser su deficiencia o su necesidad de aprender Castellano como segundo idioma. Los problemas que experimenta cada niño pueden no tener nada que ver con la etiqueta que los hemos puesto y puede que sólo los descubramos cuando interactuamos con él y le conocemos a lo largo del tiempo. Cuando nos centramos en aquellos niños cuyo juego, aprendizaje o participación nos preocupa, debemos ser conscientes de que el trabajo realizado para identificar y reducir las dificultades de ese niño puede beneficiar a cualquier otro niño que inicialmente no nos preocupaba. Esta es una de las formas en que las diferencias entre los niños en intereses, conocimientos, habilidades, procedencia, lengua materna, logros o deficiencia pueden constituir un recurso de apoyo al juego y el aprendizaje.

La inclusión tiene que ver con construir comunidades entendidas desde una perspectiva más amplia, que fomenten y celebren sus logros. Los centros pueden trabajar con otras organizaciones y con su entorno para mejorar las oportunidades educativas y las condiciones sociales de sus localidades.

Por encima de todo, inclusión tiene que ver con reflexionar sobre las creencias y valores que incorporamos a nuestro trabajo y nuestras acciones, y a partir de ahí, relacionar lo que hacemos con los valores inclusivos. Valores como actuar con equidad o justicia, honestidad e integridad, la importancia de la participación, de construir comunidades, el derecho a unos servicios locales de calidad, compasión, respeto a la diferencia, preocupación por crear un futuro sostenible para nuestros niños y jóvenes y fomento del disfrute en el juego, el aprendizaje y las interacciones. Relacionar nuestras acciones con nuestros valores puede ser el paso más útil que podemos dar para mejorar nuestro centro. La inclusión puede suponer cambios profundos en las actividades y relaciones en el centro y con los padres / cuidadores.

Inclusión implica cambio. Es un proceso sin fin de mejora del aprendizaje y la participación de todos, un ideal o aspiración que nunca se termina de alcanzar. No hay un centro totalmente inclusivo. Hay muchas presiones que favorecen la exclusión, son persistentes y pueden adoptar nuevas formas. Pero la inclusión tiene lugar tan pronto como el proceso de mejora de la participación comienza. Luego un contexto inclusivo puede ser descrito como aquel que está en movimiento.

Barreras para el juego, el aprendizaje y la participación

La inclusión puede verse dificultada cuando los niños o los profesionales encuentran barreras para el juego, el aprendizaje y la participación. Estas pueden proceder de cualquier aspecto del centro: su distribución física, su organización, las relaciones entre los niños y los adultos y el tipo de actividades. Las barreras se extienden inevitablemente más allá del centro y podemos encontrarlas en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. Los niños encuentran dificultades cuando experimentan barreras para jugar, aprender y participar que impidan su acceso a un centro o limiten su participación en él. Esta noción de barreras nos puede ayudar a establecer lo que se debe hacer para mejorar la experiencia de cualquier niño o adulto en el centro.

Al utilizar la noción de "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación" para hablar sobre las dificultades en la educación y el cuidado infantil, y cómo éstas pueden superarse, evitamos utilizar la expresión "necesidades educativas especiales". La idea de que las dificultades que el niño experimenta se pueden resolver identificándolas como "necesidades educativas especiales" tiene importantes limitaciones. Supone una etiqueta que puede conducir a reducir las expectativas. Desvía la atención de las dificultades que experimentan otros niños que no tienen la etiqueta, y de la fuente del problema que puede estar en las relaciones, las culturas, el tipo de actividades y recursos, el modo en que los profesionales apoyan el aprendizaje y el juego, y las políticas y la organización de los centros.

La utilización del concepto "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación" para referirnos a las dificultades que encuentran los niños, y evitar el término "necesidades educativas especiales" forma parte de un modelo social acerca de las dificultades del aprendizaje y la discapacidad. Contrasta con el modelo médico, según el cuál las dificultades en la educación surgen de las deficiencias o las limitaciones. Las discapacidades constituyen barreras para la participación de personas con deficiencias o enfermedades crónicas. Pueden tener su origen en el entorno o en la interacción de actitudes discriminatorias, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales con la deficiencia, el dolor o la enfermedad crónica. La deficiencia se puede definir como "una limitación a largo plazo de las

funciones físicas, intelectuales o sensoriales¹. No obstante, la noción de déficit intelectual es problemática porque puede sugerir una etiología física injustificada de las dificultades que se experimentan en el aprendizaje. Aunque los centros pueden hacer poco para superar deficiencias, pueden reducir considerablemente las discapacidades producidas por actitudes y acciones discriminatorias y por barreras institucionales.

Las barreras que proceden del modo en que las instituciones se estructuran o funcionan se denominan "discriminación institucional". El Informe Macpherson², elaborado por la policía sobre la investigación del asesinato de un adolescente negro, Stephen Lawrence, centró la atención sobre el "racismo institucional" en la policía y otras instituciones educativas, sanitarias y sociales. La discriminación institucional va más allá que el racismo. Hace referencia a los distintos modos en que las instituciones pueden discriminar a las personas por su edad, género, discapacidad, clase, raza u orientación sexual así como por su historial y cualificación educativos. Esto crea barreras para la participación y puede obstaculizar el aprendizaje en educación. Como la gente está más familiarizada con las discusiones sobre racismo o sexismo que sobre discapacidad, pueden ser menos conscientes del papel de las personas y las instituciones en la creación de discapacidad. La discriminación institucional está profundamente enraizada en las culturas e influye en el modo en que se percibe a las personas y la respuesta que se les da, incluso en la selección de profesionales. El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la discriminación por razones de edad y discapacidad tienen sus raíces en la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar desigualdades. El desarrollo de la inclusión puede involucrar a las personas en el difícil proceso de cuestionar sus propias prácticas, actitudes y culturas institucionales discriminatorias.

Aunque la expresión "necesidades educativas especiales" puede ser una barrera para el desarrollo inclusivo y puede ser un rasgo de la discriminación institucional, forma parte del marco cultural y político de muchos centros e influye en numerosas prácticas. Se utiliza en los documentos sobre necesidades educativas especiales, en la identificación de las dificultades de los niños según la normativa vigente sobre Necesidades Educativas Especiales³, en las Adaptaciones Curriculares Individuales y en la información que los centros proporcionan para justificar sus gastos en materia de "necesidades educativas especiales". Aunque no tienen que hacerlo por ley, la mayoría de los centros de Educación Infantil designan un "coordinador para las necesidades educativas especiales" y se aseguran de hacerlo según la normativa vigente. Nosotros preferimos términos como "coordinador de apoyo al aprendizaje", "coordinador de desarrollo del aprendizaje y el juego" o "coordinador para la inclusión" dado que implican mayor conexión con las ideas inclusivas. Estos términos implican una noción más amplia de los apoyos que conecta el trabajo que se hace con los niños con dificultades y con los cambios necesarios para todos los niños. Aunque sugerimos a los profesionales que eviten utilizar la expresión "necesidades educativas especiales", somos conscientes de que tenemos poco poder para cambiar un uso que está muy generalizado. No obstante, para ayudar en este proceso los profesionales pueden empezar a pensar de un modo diferente sobre cómo surgen las dificultades educativas, y utilizar la noción de barreras para el juego, el aprendizaje y la participación.

La terminología del *Index* se hace eco del tratamiento que reciben las dificultades educativas en algunos documentos oficiales, ello puede ayudar

¹ Adaptado de Disabled People's International (1982) Proceedings del Primer Congreso Mundial, Singapur: Disabled People's International.

² Macpherson, W. (1999) Stephen Lawrence Inquiry (Macpherson Report), Command Paper 4261 vol. 1, London, Stationery Office.

³ Department for Education and Skills (2001) *The Special Educational Needs Code of Practice*, London, DfES.

a los profesionales a hacer el cambio. El concepto de "barreras para el aprendizaje" aparece cada vez más en estos documentos. Los profesionales de la educación y el cuidado infantil deben adaptarse a estas nuevas demandas, al tiempo que se aseguran de que el lenguaje que utilizan no es discriminatorio y apoya la inclusión.

Recursos de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación

Eliminar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación supone movilizar recursos del centro y su entorno. Siempre hay más recursos para ello de los que se están utilizando. Por recursos no nos referimos sólo al dinero. Al igual que las barreras, los recursos se puede encontrar en cualquier elemento del centro: los profesionales, los equipos directivos, los niños, padres / cuidadores, los grupos locales y también en el cambio de culturas, políticas y prácticas. Los profesionales pueden tener habilidades de las que no son conscientes o que no están utilizando totalmente, puede haber miembros de la comunidad que compartan procedencia o deficiencia con un niño al que pueden ayudar a que se sienta como en casa. Los recursos de los niños, su capacidad para dirigir su propio aprendizaje y juego y para apoyarse unos a otros pueden estar siendo especialmente infrutilizados, igual que el potencial de los profesionales para apoyarse unos a otros. Hay tanta información en un centro sobre lo que impide el juego, el aprendizaje y la participación de los niños, que no siempre se utiliza al máximo. Uno de los principales propósitos del *Index* es ayudar a los centros a recurrir a esta información para mejorar.

En la figura 2 aparece una serie de preguntas que pueden utilizarse como reflejo de lo que se sabe acerca de las culturas, políticas y prácticas de un centro.

figura 2 Identificación de barreras y recursos

- ¿Cuáles son las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación?
- ¿Quién experimenta barreras para el juego, el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo pueden eliminarse estas barreras para el juego, el aprendizaje y la participación?
- ¿Qué recursos se utilizan para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación?
- ¿Qué recursos adicionales pueden ponerse en marcha para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación?

Apoyo a la diversidad

Cuando se cree que las dificultades provienen de las "necesidades educativas especiales" de los niños puede parecer normal pensar que el apoyo consistirá en proporcionar más personal para trabajar con esos niños en concreto. Nosotros concebimos el apoyo desde una perspectiva mucho más amplia, como *todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad*.

Proporcionar apoyo a las personas es sólo una de las formas de aumentar la participación de los niños. El apoyo también lo proporcionan los profesionales cuando planifican las actividades pensando en todos los niños, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los niños se ayudan entre sí.

Cuando se planifican actividades para lograr la participación de todos, la necesidad de apoyo individual se reduce. De la misma forma, la experiencia de apoyo a un alumno puede incrementar el aprendizaje independiente y activo de ese niño, al tiempo que proporciona ideas para mejorar el aprendizaje de un grupo más amplio. En centros con muchos profesionales y muchos niños, la responsabilidad de coordinar el apoyo puede recaer en una persona. En tales circunstancias, aquellos que adoptan este papel deben vincular el apoyo a los niños con actividades que aumenten los conocimientos y habilidades de los profesionales para implicar mejor a todos los niños en las actividades.

Este cambio en la visión de los apoyos es muy importante. El enfoque de los apoyos que vincula asistentes y personas, sin el objetivo de reducir tal dependencia, sigue siendo habitual. Puede constituir una gran barrera para su participación y obstaculizar el desarrollo de una responsabilidad compartida hacia todos los niños, reflejada en el modo en que los profesionales colaboran, planifican y desarrollan las actividades.

Hoja resumen de planificación: dimensiones y secciones

Al utilizar los materiales del *Index*, las posibilidades de mejorar el centro se exploran a lo largo de tres dimensiones interconectadas: crear culturas inclusivas, generar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. La experiencia con el *Index* sugiere que estas dimensiones constituyen ejes importantes para organizar las mejoras. Se describen en la figura 3:

figura 3 Las tres dimensiones del *Index*

DIMENSIÓN A Crear culturas inclusivas

Esta dimensión tiene que ver con crear un entorno seguro, que acepta, colabora, estimula, en el que todos son valiosos. Estos valores inclusivos compartidos se desarrollan y transmiten a los nuevos profesionales, a los niños, equipos directivos y padres / cuidadores. Los principios y los valores en las culturas inclusivas guían las decisiones sobre las políticas y las prácticas en todo momento, por eso la mejora se convierte en un proceso continuo.

DIMENSIÓN B Generar políticas inclusivas

En esta dimensión, la inclusión impregna todos los planes para el centro. Las políticas fomentan la participación de los niños y los profesionales desde el momento en que ingresan en el centro, se preocupan de llegar a todos los niños de la localidad y de reducir las presiones excluyentes. Todas las políticas conllevan estrategias claras para el cambio inclusivo. Se considera que el apoyo está en todas las actividades que aumentan la capacidad del centro para responder a la diversidad. Todas las formas de apoyo se agrupan en un mismo esquema.

DIMENSIÓN C Desarrollar prácticas inclusivas

Esta dimensión se refiere al desarrollo de actividades que reflejen culturas y políticas inclusivas. Las actividades se planifican de tal forma que tienen en cuenta la diversidad de niños y jóvenes del centro y del entorno. Se fomenta que los niños se impliquen activamente a partir de lo que ellos saben y de sus experiencias fuera del centro. Los profesionales identifican recursos materiales y humanos: equipos directivos, niños y jóvenes, padres / cuidadores y grupos locales que puedan ser movilizados para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación.

Estas tres dimensiones se pueden representar según aparece en la figura 4.



Aunque las tres dimensiones son necesarias para el desarrollo de la inclusión, la creación de culturas inclusivas se ha colocado deliberadamente en la base del triángulo. En el pasado se ha prestado muy poca atención al potencial de las culturas de los centros para apoyar o minar sus progresos. Pero son el corazón de la mejora. Desarrollar valores inclusivos compartidos y relaciones de colaboración puede conducir a cambios en las otras dimensiones. A través de las culturas inclusivas los cambios en las políticas y las prácticas pueden mantenerse cuando nuevos profesionales y niños ingresan en un centro.

Cada dimensión se divide en dos secciones que permiten centrar mejor la atención en lo que se debe hacer para aumentar la participación en las actividades. Las dimensiones y las secciones se convierten en los elementos principales y proporcionan un marco para la planificación (figura 5) y para organizar el plan de mejora. Los centros deben asegurarse de que se están moviendo en todas estas direcciones; para ello y para definir lo que desean hacer pueden utilizar los indicadores y las preguntas.

figura 5 El marco para la planificación	
DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas	
Construir comunidad	Establecer valores inclusivos
DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas	
Desarrollar el centro para todos	Organizar los apoyos para la diversidad
DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas	
Organizar el juego y el aprendizaje	Movilizar recursos

Los materiales para la revisión: indicadores y preguntas

Cada apartado contiene un conjunto de indicadores (ver la página 5 del folleto y las páginas 47-49 de esta carpeta). Constituyen metas importantes para el centro y se utilizan para revisar su grado de inclusión. El significado de cada indicador se clarifica a partir de una serie de preguntas (ver la página 6 del folleto y las páginas 50-95 del *Index*) que invitan a realizar un análisis en profundidad del centro. Animamos a reflexionar sobre el indicador y a poner de manifiesto las ideas existentes. Obligan a hacer un análisis preciso de la situación actual, proporcionan ideas adicionales para el desarrollo de actividades y sirven de criterio para evaluar el progreso. En muchas ocasiones, cuando las personas han empezado a trabajar con las preguntas es cuando han entendido el significado práctico del *Index*.

El CD del *Index* ayuda a hacer más accesibles los materiales y facilita el análisis de las preguntas sin necesidad de tener una copia impresa. Al final de cada serie de preguntas se da la posibilidad de añadir más. Se espera que los profesionales de cada centro elaboren su propia versión del *Index* adaptando las preguntas existentes y añadiendo otras.

Los indicadores han sido elegidos cuidadosamente para provocar la reflexión sobre áreas importantes del centro. Sin embargo, algunas cuestiones muy importantes no están representadas por un indicador sino que impregnan todo el *Index* y aparecen bajo varios indicadores. Es el caso de asuntos que tienen que ver con la participación de personas de distinta raza, género o con discapacidad. Cuando se utilizan los indicadores sólo para obtener una idea aproximada de lo que se debe hacer en un centro, sin analizar las preguntas en profundidad, se pueden dejar pasar cuestiones importantes.

Algunos indicadores y/o preguntas se refieren a cuestiones para las cuáles los centros pueden compartir la responsabilidad con las autoridades educativas competentes. Por ejemplo, la accesibilidad física de los edificios, los documentos sobre necesidades educativas especiales y las políticas de admisión. Confiamos en que los profesionales sean capaces de trabajar constructivamente con otros para elaborar planes para la eliminación de barreras, procedimientos para mejorar los documentos y para desarrollar políticas de admisión que faciliten la participación y la integración de todos los niños que viven en la localidad.

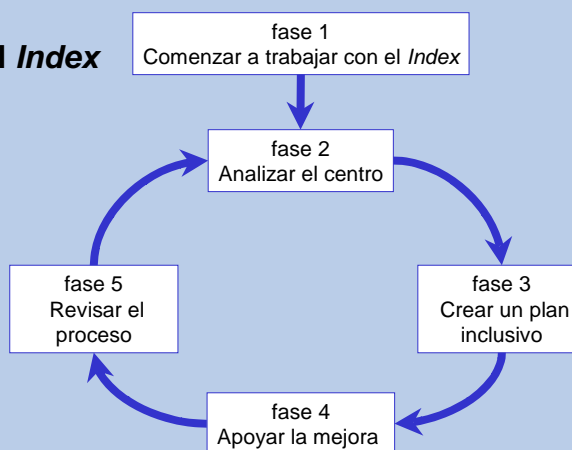
Los centros pueden adaptar los materiales según sus propias necesidades. Sin embargo, se debe evitar adaptar aquellos indicadores que se refieren a aspectos que no competen a un determinado centro. Puede que algunos indicadores y preguntas no sean aplicables debido a las características del centro. Esto se debe, en parte, a que el *Index* cubre un rango de edad que abarca desde los bebés hasta niños de Educación Infantil y niños más mayores que participan en actividades extraescolares y programas de ocio. Las preguntas sobre el bienestar de los bebés pueden no ser aplicables a niños más mayores y viceversa. También hay centros destinados a niños de un sólo sexo, una determinada religión o centros y guarderías especiales en los que no se busca incluir a todos los niños de la localidad. No obstante, si los profesionales de estos centros desean planificar de un modo inclusivo, podrían adaptar los indicadores y las preguntas para lograr sus propósitos. Numerosas escuelas y guarderías especiales han utilizado el *Index* para hacer cambios significativos en la colaboración entre el personal y entre los niños, por ejemplo. Sin embargo, debe quedar claro que nosotros estamos comprometidos con la visión de que todos los niños tienen derecho a estar integrados, y que ésta es una cuestión de derechos humanos.

Un proceso inclusivo

El proceso del *Index* contribuye en sí mismo al desarrollo de la inclusión. Implica una auto-evaluación detallada que involucra a todas las personas relacionadas con el centro y se basa en sus conocimientos y experiencias. Con frecuencia, servicios externos al centro (autoridades educativas locales o servicios psicológicos o de asesoramiento) apoyan en este proceso de auto-revisión. No se trata de evaluar la competencia de nadie sino de encontrar formas de apoyar el progreso del centro y de sus profesionales. En la 2ª parte, se describe en detalle un ejemplo de este proceso. Se puede representar mediante un círculo de planificación, con una fase previa durante el primer año, "Comenzar a trabajar con el *Index*", en el que un grupo de planificación se familiariza con los materiales (figura 6).

Sin embargo, la mejora no debería considerarse un proceso mecánico. Surge a partir tanto de la conexión entre valores, emociones, conocimiento y acciones, como de la reflexión cuidadosa, el análisis y la planificación. Tiene que ver con el corazón tanto como con la mente.

figura 6
El proceso del *Index*



Albanés, árabe, vasco, castellano, bosnio, portugués brasileño, búlgaro, catalán, chino para Hong Kong, croata, danés, finlandés, flamenco, francés, alemán, hindi, húngaro, japonés, luganda & lusoga para Uganda, maltés, noruego, portugués, rumano, serbio, castellano para Chile y España, sueco, urdu, vietnamita y galés.

Utilización del *Index*

La versión de Primaria del *Index* se ha utilizado en un gran número de escuelas en todo Reino Unido y en muchos otros países. En 2000, el Departamento de Educación y Empleo (DfEE) hizo llegar el *Index* a todas escuelas y Autoridades Locales de Educación en Inglaterra; en 2003, el Parlamento de Gales hizo lo mismo allí, las escuelas lo recibieron en galés. Existen versiones del *Index* en más de 30 idiomas⁶ y la versión inglesa se está utilizando en Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Sudáfrica y USA. Un equipo internacional promovido por la UNESCO ha analizado cómo desarrollar versiones del *Index* para áreas económicamente pobres de los países del sur⁷. Este trabajo nos ha permitido concluir que los conceptos, el marco de planificación, los materiales para la revisión y el proceso en sí tienen grandes posibilidades de aplicación en países pobres, aunque los materiales para la revisión necesitan modificaciones importantes.

También se ha elaborado una versión del *Index* para apoyar el desarrollo inclusivo de todos los servicios locales, desde el de incendios hasta el de biblioteca⁸. Una Autoridad educativa local ha reorganizado su agenda para la inclusión en torno a las dimensiones y secciones del *Index*; han declarado que "*el Index es el principal documento para esta Autoridad*".

No hay un modo "correcto" de utilizar el *Index*. La gran variedad de centros de Educación Infantil estatales, privados, gestionados por asociaciones de voluntarios y otros sectores independientes hacen que los materiales necesiten inevitablemente ser adaptados a circunstancias particulares. Algunos lugares han empezado por utilizar los indicadores para mejorar las condiciones de trabajo y las relaciones entre los profesionales, antes de utilizarlo de un modo más general. Otros lo han utilizado para organizar grupos de investigación y otros para realizar actividades de desarrollo profesional.

Algunos centros empezaron a trabajar con el *Index* a pequeña escala, por ejemplo, utilizando los materiales para aumentar la conciencia sobre inclusión que tenían los profesionales, voluntarios y equipos directivos. Se dieron cuenta de que esto les llevaba a trabajar más profundamente con él. La Parte 2 de este material incluye ejemplos que ilustran diferentes maneras de utilizar el *Index*. Se ha realizado un análisis de casos concretos⁹ que han utilizado la versión de Primaria y se está trabajando para obtener información sobre su uso a nivel internacional. Cualquier utilización que promueva la reflexión sobre inclusión y lleve a una mayor participación de los niños en las culturas, actividades y comunidades de sus centros se considera válida.

No obstante, la Parte 2 se centra especialmente en la utilización del *Index* para planificar un contexto completamente inclusivo. Muchos servicios no han realizado esta planificación sistemática y han utilizado el *Index* para avanzar gradualmente hacia este enfoque.

La Parte 2 también describe la utilización del *Index* en centros concretos. Tal y como hemos sugerido, en estos casos es importante para el proceso contar con el apoyo de alguien que lo conozca y haya utilizado previamente, que esté familiarizado con su planteamiento de la revisión y la planificación y que pueda ser una fuente de ayuda y consejo. Puede ser especialmente necesario al principio.

En algunas zonas, los centros se han agrupado para trabajar en colaboración entre ellos con orientadores de la Autoridad educativa local. Muchos consideran que estas colaboraciones les han dado energía adicional para continuar. Las colaboraciones son especialmente importantes en centros pequeños.

⁷Booth, T. and Black-Hawkins, K. (2001) *Developing an Index for Inclusion with Countries of the South*, Paris, UNESCO. Actualmente disponible en: www.eenet.org.uk/theory_practice/develop_learning_participation.doc

⁸McDonald, V. and Olley, D. (2002) *Aspiring to Inclusion, a handbook for councils and other organisations*, Ipswich, Suffolk County Council.

⁹Rustemier, S. and Booth, T. (2005) *Learning about the Index in use: a study of the use of the Index for inclusion in schools and LEAS in England*, Bristol, C:SIF

Qué puedes lograr

¹⁰Department for Education and Employment (1998) *Meeting Special Educational Needs; a Programme of Action*, London, DfEE (p.8)

¹¹Department for Education and Employment (2000) *Bullying: don't suffer in silence*, London, DfEE; Office for Standards in Education (2003) *The education of asylum seeker pupils*, London, OFSTED; Social Exclusion Unit (2001) *Preventing social exclusion*, London, SEU; Social Exclusion Unit (2003) *A better education for children in care*, London, SEU; Department for Education and Skills (2003) *Aiming High: Raising the Achievement of Gypsy Traveller Pupils*, London, DfEE; Department for Education and Skills (2001) *Promoting Children's Mental Health within Early Years and School Centers*, London, DfEE.

¹²Qualifications and Curriculum Authority/Surestart (2000) *Curriculum guidance on the foundation stage*, London, QCA/Surestart (p.17); Office for Standards in Education (2000) *Evaluating educational inclusion*, London, DfEE.

Surestart (2003) *Birth to three matters*, London, DfES.

¹³Department for Education and Skills (2001) *Inclusive Schooling, Children with Special Educational Needs*, London, DfES (pp.2-3)

¹⁴Department for Education and Skills (2004) *Removing barriers to achievement, the government's strategy for SEN*, London, DfES.

¹⁵Department for Education and Employment (2000) *Working With Teaching Assistants*, London, DfEE.

¹⁶Department for Education and Employment (2001) *Inclusive School Design*, London, DfEE.

¹⁷Disability Rights Commission (2002) *Disability Discrimination Act 1995 Part 4: Code of Practice for Schools*, London, DRC; National Children's Bureau (2002) *Early Years and the Disability Discrimination Act 1995*, London, NBC.

¹⁸Department for Education and Skills (2001) *Special Educational Needs and Disability Act*, London, DfES.

¹⁹Department for Education and Skills (2001) *Inclusive Schooling, Children with Special Educational Needs*, London, DfES (p.13)

²⁰Department for Education and Skills and Department for Health (2003) *Together from the Start – Practical guidance for professionals working with disabled children (birth to third birthday) and their families*, London, DfES/DoH; Surestart (2003) *national Standards for Under Eights Day Care and Childminding* (existen además estándares separados para cuidado temporal, cuidado continuado, cuidado extraescolar, etc.), London, DfES, DWP; Qualifications and Curriculum Authority/Surestart (2000) *Curriculum guidance for the foundation stage*, London, QCA, Surestart.

El gobierno ha descrito la inclusión como la piedra angular¹⁰ de sus políticas educativas, y hay un gran número de documentos oficiales que se centran en ella. En muchos se pone un énfasis especial en la necesidad de servicios de calidad para niños en situación de riesgo¹¹. Algunos apoyan, al menos parcialmente, la visión amplia de la inclusión que nosotros mantenemos aquí¹².

El *Index* ha sido recomendado específicamente como una forma de llevar a la práctica las políticas gubernamentales. Por ejemplo, en Reino Unido, la "Guidance on Inclusive Schooling" (la Guía para la escolarización inclusiva) se hace eco de nuestro marco de planificación cuando sugiere que la inclusión es "un proceso por el que las escuelas, las autoridades locales de educación y otros servicios educativos desarrollan sus culturas, políticas y prácticas". Describen el *Index* como un medio con el que las "escuelas ... pueden... identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación"¹³. Su utilización también se promueve desde otro documento estratégico del gobierno, "Removing barriers to achievement"¹⁴ (Eliminando las barreras para el logro). El *Index* también es una influencia para "Working with teaching assistants"¹⁵ (Trabajando con orientadores) y forma parte de la fundamentación de "Inclusive School Design"¹⁶ (Diseño escolar inclusivo).

Sin embargo, las presiones excluyentes siguen existiendo en el sistema. Los niños siguen siendo excluidos de los centros por tener una deficiencia o "dificultades de aprendizaje". Estas prácticas excluyentes deberían ser más difíciles en base a la normativa que a este respecto se va desarrollando en cada país (Para más información sobre la normativa anglosajona: "Disability Rights Commission Code of Practice for Schools"¹⁷, "Special Educational Needs and Disability Act"¹⁸, "Statutory Guidance on Inclusive Schooling"¹⁹). Esta última reconoce que "se han utilizado razones nimias para impedir la inclusión de los niños" y ofrece ejemplos sobre "cómo superar las barreras para el aprendizaje y la participación" (p. 13). Esta legislación también se apoya en otras regulaciones gubernamentales. Si los padres quieren, el centro escolar junto con la autoridad educativa local están obligados a eliminar las barreras para la asistencia y participación de un niño con discapacidad. Sin embargo, esto contribuye poco al reconocimiento del derecho del niño a estar integrado en su escuela de referencia y en la práctica se traduce en una pequeña reducción de la exclusión de niños con deficiencia de la educación integrada, y en un aumento de servicios privados y servicios para niños con comportamientos problemáticos²¹.

La discriminación por razones de "raza", etnia, género y orientación sexual también se contempla en la ley. En el ámbito anglosajón, The Race Relations (Amendment) Act 2000²² demanda acciones para apoyar la "igualdad racial" y la eliminación de la discriminación por razones de raza; Esto también se recoge en las orientaciones de la Commission for Racial Equality²³ (Comisión para la Igualdad Racial). La discriminación por razones de género quedó prohibida en la Ley de discriminación sexual de 1975, cuya sección III se refiere específicamente a la educación, el empleo y los servicios ofrecidos por parte de cualquier organización²⁴. En 2003, se prohibió la discriminación en el empleo por razones de orientación sexual²⁵. Muchas personas mantienen que lo que se necesita es una legislación global que cubra todas las formas de discriminación, incluso la relacionada con la edad o la apariencia. The Equality Act, de 2006²⁶ no es esa ley, aunque añade a las demandas de igualdad de género, evitar la discriminación por razones de orientación sexual y religión. No obstante, aunque el cumplimiento de la normativa puede eliminar algunas barreras,

²¹Office for Standards in Education (2004), *Special educational needs and disability; towards inclusive schools*, London, Ofsted.

²²The Home Office (2000) *Race Relations (Amendment) Act*, London, The Stationery Office.

²³Commission for Racial Equality (2002) *Preparing a Race Equality Policy for Schools*, London, CRE; Commission for Racial Equality (2002) *Code of Practice on the Duty to Promote Race Equality*, London, CRE; Commission for Racial Equality (2002) *The Duty to Promote Race Equality, A Guide for Schools*, London, CRE.

²⁴The Home Office (1975) *Sex Discrimination Act*, London, The Stationery Office; The Equal Opportunities Commission (2003) *What does the Sex Discrimination Act say?* www.eoc.org.uk

²⁵The Home Office (2003) *Employment Equality (Sexual Orientation) Regulations*, London, The Stationery Office.

²⁶The Home Office (2006) *Equality Act*, London, The Stationery Office.

los niños obtendrán un mayor beneficio cuando las personas vinculen sus acciones con valores plenamente inclusivos.

Si bien es posible encontrar leyes y políticas que apoyan nuestra visión amplia de la inclusión, los documentos han sido escritos desde perspectivas contrapuestas. Es difícil reconciliar la inclusión como "piedra angular" de la política gubernamental con otras políticas que fomentan la competición entre centros, y con padres que comparan precios para encontrar el centro que prefieren aunque esté fuera de su área de residencia. También es difícil adaptar el deseo de crear servicios de educación infantil de calidad para todos con el actual enfoque tan fragmentado de la mejora. Nosotros mantenemos que las políticas inclusivas igualitarias requieren una red nacional de servicios de educación y cuidado infantil de calidad en los diferentes países de Reino Unido, aunque no creemos que tal red deba reemplazar el apoyo a los padres que desean cuidar a sus hijos en casa o disponer de servicios cercanos al hogar. Intentar aplicar por igual todas las políticas gubernamentales perpetúa la confusión y demuestra por qué es importante desarrollar un marco inclusivo unificado que ajuste y adapte los requisitos que se nos exigen.

Parece claro que algunas barreras que proceden de las políticas del gobierno o de los entornos de los niños están fuera del control de quienes trabajan directamente con ellos. Las barreras más poderosas para el desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación de los niños siguen siendo aquellas asociadas a la pobreza y otras desventajas que ésta produce. No obstante, los centros pueden cambiar y de hecho, cambian. Se puede influir radicalmente en las experiencias de los niños y los profesionales desarrollando culturas en las que todos sean respetados y se sientan seguros, y en las que las políticas y las prácticas apoyen el desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños. Muchos centros, en muy diferentes circunstancias, encuentran en el *Index* una ayuda que les permite tener cierto control sobre su propia mejora, analizando lo que hacen, estableciendo prioridades para el cambio y llevándolas a la práctica.

Parte 2

El proceso del *Index*

Una visión de conjunto

El proceso del *Index* empieza desde el primer contacto con los materiales. Se construye sobre la base de que todos están implicados y se adapta a sus circunstancias particulares. De este modo, se anima a cada uno a tomar las riendas del mismo. Las fases del proceso del *Index* están recogidas en la figura 7.

figura 7 El proceso del *Index*

Fase 1: comenzar a trabajar con el *Index*

- Crear el grupo de participación
- revisar el enfoque de planificación
- concienciar sobre el *Index*
- explorar los conocimientos que existen, guiándose por los conceptos clave y por el marco de planificación
- analizar en profundidad, utilizando los indicadores y las preguntas
- preparar el trabajo con otros

Fase 2: analizar el centro

- explorar los conocimientos y las ideas de los profesionales y del equipo directivo
- explorar los conocimientos y las ideas de los niños y de los jóvenes
- explorar los conocimientos y las ideas de los padres / cuidadores y de los miembros de la comunidad
- establecer prioridades para la mejora

Fase 3: crear un plan inclusivo

- revisar las prioridades usando el marco de planificación
- plasmar las prioridades en el plan de mejora

Fase 4: apoyar la mejora

- poner en acción las prioridades
- mantener la mejora

Fase 5: revisar el proceso del *Index*

- revisar y registrar el progreso
- revisar el trabajo con el *Index*
- continuar el proceso del *Index*

El *Index* no es solamente un proceso cuidadosamente planificado de identificación y puesta en marcha de prioridades para el cambio. La mejora es siempre algo más complejo que esto. La preocupación del *Index* por el cambio de valores puede animar a los profesionales y a los niños y jóvenes a realizar adaptaciones en las culturas, las políticas y las prácticas, que trascienda a cualquier prioridad particular.

Utilización del *Index*

"esto ha sido una aventura compartida entre padres / cuidadores, niños y profesionales"

Esto puede implicar cambios importantes en la forma en que cada profesional trabaja con los otros o pequeños cambios en la forma en que cada profesional en particular interactúa con los niños.

A medida que se exploran las culturas, políticas y prácticas del centro, las oportunidades para la inclusión, que antes habían pasado inadvertidas, deberían hacerse patentes. Los profesionales pueden descubrir que, en algunos aspectos, el centro parece menos inclusivo de lo que pensaban en un principio. Pero el proceso también puede dejar al descubierto puntos fuertes que habían pasado inadvertidos, así como recursos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación, en profesionales, niños, padres / cuidadores, equipo directivo, las autoridades y en la comunidad.

El tiempo invertido en el proceso del Index

Debido a que los materiales del *Index* se utilizan de formas muy diferentes, es difícil hacer una previsión del tiempo que requiere. Si el centro adopta un ciclo de planificación anual, que va desde septiembre hasta julio, las cuatro últimas fases del *Index* tendrán que encajarse en dicho ciclo. La primera, que es previa al ciclo de planificación porque implica la familiarización del grupo con los materiales, tendría que estar terminada antes de septiembre. Un calendario aproximado debería prever el trabajo preparatorio del grupo, el inicio del trabajo con el *Index*, las averiguaciones más amplias y la planificación de septiembre a diciembre. La puesta en marcha y revisión del progreso debería tener lugar de enero a julio, y la repetición del proceso debería tener lugar a partir del mes de septiembre siguiente.

figura 8. Una manera de organizar el proceso del *Index*

fase 1 Comenzar a trabajar con el <i>Index</i>	Junio-Julio
fase 2 Analizar el centro	Septiembre-Diciembre
fase 3 Crear un plan inclusivo	
fase 4 Apoyar la mejora	Enero-Julio
fase 5 Revisar el proceso del <i>Index</i>	

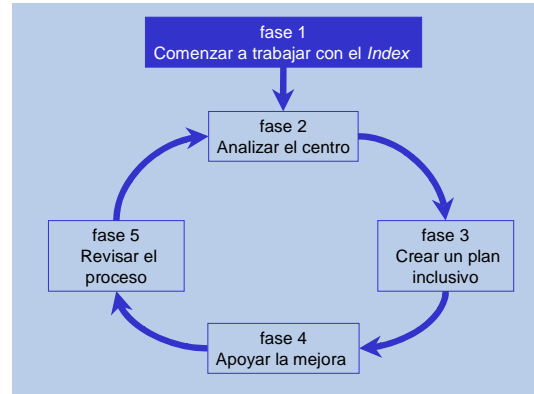
Trabajar con otros

Como se mencionó en la primera parte, cada centro debe trabajar con el *Index* individualmente, pero también aceptar y sentir que necesita apoyo externo, de forma especial en las primeras fases. Un grupo de planificación con personas clave en el centro, liderado por alguien ya familiarizado con el *Index* puede ayudar a conseguir que las cosas se pongan en marcha. Nuestra experiencia, no obstante, sugiere que debido a las presiones muy diferentes que afectan a los centros, es más probable que empiecen con el *Index* si hay un respaldo oficial, un apoyo consistente y si forma parte de un enfoque de mejora más amplio.

fase 1

Comenzar a trabajar con el *Index*

- Crear el grupo de participación
- Revisar el enfoque de planificación
- Concienciar sobre el *Index*
- Explorar los conocimientos previos, guiándose por los conceptos clave y por el marco de planificación
- Analizar en profundidad, utilizando los indicadores y las preguntas
- Prepararse para trabajar con otros



La primera fase del *Index* comienza reuniendo a un grupo de personas que liderarán el proceso de auto-evaluación. Los miembros del grupo concienciarán al personal del centro sobre el *Index*, les informarán sobre los materiales y les prepararán para su uso llevando a cabo una revisión del centro con los profesionales, el equipo directivo, los padres / cuidadores y los niños. Esta fase debería completarse en un par de meses.

En esta fase se incluyen once actividades para organizar y apoyar el trabajo del grupo. Las actividades dependen de que los miembros del grupo hayan leído la parte 1. Cada actividad necesitará que se le dé un límite claro de tiempo y debería llevarse a cabo en subgrupos de 4 personas como máximo. También pueden ser usadas por los miembros del grupo de coordinación en talleres para familiarizar a otros grupos con los materiales y ayudarlos a decidir cómo los van a usar.

Establecer un grupo de planificación

Utilización del *Index*

“a todo aquel que esté pensando en utilizar el *Index* se le debería aconsejar establecer contacto con uno o más centros para mantener el impulso del cambio y aumentar la amplitud de los temas para el debate”

El grupo de planificación debería elegirse estratégicamente para optimizar las posibilidades de orientar las prácticas hacia una dirección inclusiva. Su composición variará dependiendo del tamaño y el tipo de centro. Puede implicar a varios centros pequeños que se unen para revisar las posibles mejoras de cada uno. Si esto no fuera posible, sería particularmente importante para los profesionales de centros pequeños trabajar con alguien de fuera del centro que, quizás, podría llegar a ser el “amigo

crítico” como se describe posteriormente. En centros más grandes el grupo de planificación debería siempre incluir a un profesional experimentado y al coordinador de apoyo al aprendizaje o coordinador para la inclusión. Es importante que el grupo refleje la composición racial y social del centro y que incluya también representantes de los padres / cuidadores, la comunidad y el equipo directivo.

Los materiales han de estar disponibles para todos los miembros del grupo de planificación, por eso animamos a hacer tantas fotocopias como sea necesario y a compartir el CD. Cada miembro del grupo debería tener sus materiales, que además de los documentos del *Index*, pueden incluir indicadores y preguntas adicionales, resultados de las consultas a otros y copias de las transparencias sobre cómo presentar el trabajo con el *Index*.

Incluir a un amigo crítico

A menudo a los grupos de trabajo les ha resultado útil incluir a un “amigo crítico”. Debe ser alguien de fuera del centro, que lo conoce razonablemente bien, que ofrece apoyos pero plantea retos, y que se compromete a supervisar el proceso hasta que éste haya finalizado. Debe contar con la confianza del grupo y de las demás personas del centro, y ser consciente de la naturaleza sensible de algunas de las discusiones en las que se verá implicado. Debería ser alguien que ya está familiarizado con el *Index*, que puede ayudar con análisis más detallados y con la recogida y análisis de los puntos de vista de los profesionales, el equipo directivo, los padres / cuidadores y los niños. Puede ser alguien implicado con el centro profesionalmente o un colega de otro centro, que quizás también esté trabajando con el *Index* y desde el cual o hacia el cual se produzca un trasvase frecuente de niños. De este modo, el papel del amigo crítico puede ayudar a fomentar la colaboración.

Un amigo crítico debe asegurarse de que los profesionales no evitan temas importantes con los que no están de acuerdo y transmitir al grupo que todos sus miembros necesitarán solicitar a los otros pruebas de sus argumentos. En este sentido, la amistad crítica se puede convertir en modelo de las relaciones profesionales.

Asegurarse de que se trabaja de manera inclusiva

El grupo de planificación se ha de convertir en un modelo de práctica inclusiva, trabajando cooperativamente, asegurándose de que todos son escuchados, independientemente de su género, formación o estatus, de manera que nadie domine las discusiones. Los miembros del grupo necesitan sentir que pueden fiarse los unos de los otros y que es posible hablar abiertamente y con confianza. Cada miembro del grupo ha de exponer su opinión de manera que invite al diálogo, y cada punto de vista ser valorado como un recurso que lleve al grupo a la reflexión.

Revisar el enfoque de planificación

Trabajar con el *Index* ofrece una oportunidad para revisar la forma en que se está llevando a cabo la planificación en cada centro, dadas las diferencias que en este sentido existen entre ellos. Para algunos, el proceso de planificación es relativamente sistemático e implica la existencia de un grupo a quien consultar a lo largo de este proceso. Otros podrían haber desarrollado un plan detallado sin tener en cuenta cómo fomentar la participación de todos los niños, jóvenes y adultos. En otros centros, se puede haber elaborado un documento en respuesta a una inspección inminente o para cumplir las condiciones requeridas para una

subvención, y puede haber implicado a muy poca gente. Esto se convierte en una manera de resolver el papeleo requerido más que un cuidadoso análisis de lo que está pasando y de cómo cambiarlo. En algunos centros, el plan sistemático podría estar restringido por el presupuesto. Por tanto, el *Index* puede ayudar de diferentes formas a la planificación y puede llevar a los centros a adoptar un enfoque más inclusivo.

Nosotros entendemos un plan de mejora como aquel que contiene una declaración de principios, amplias indicaciones de los cambios planificados para los próximos tres a cinco años y un informe detallado de lo que se va a llevar a cabo el siguiente año. Algunas personas llaman a este documento plan de acción, aunque nosotros pensamos que un plan de acción es un documento que contiene los detalles de los cambios a realizar en un área de interés, mientras que un plan de mejora puede contener varios planes de acción. Solamente se considera que un cambio es una mejora cuando se ha efectuado de acuerdo a valores explícitamente acordados. La manera en que cada persona se refiera a los documentos no es demasiado significativa, siempre que exista el acuerdo de que el plan tiene elementos a corto, medio y largo plazo, que se necesita revisar el centro en su conjunto y que se va a llevar a cabo de acuerdo a valores inclusivos.

Los miembros del grupo de planificación pueden utilizar las preguntas de la actividad 1 para organizar la revisión de planificación de las mejoras.

Actividad 1 *Revisión del plan de mejora (tiempo sugerido: 1 hora)*

- ¿Qué plan se está llevando a cabo?
- ¿En qué medida el plan constituye una respuesta a presiones o responde verdaderamente a principios inclusivos?
- ¿Cuáles son los contenidos del plan formal?
- ¿Cómo se ha originado el plan?
- ¿Cómo se ha puesto en práctica el plan?
- ¿Qué otras actividades de mejora tienen lugar fuera del proceso formal de planificación?
- ¿Cómo se coordinan las actividades de mejora?
- ¿Cómo podría mejorarse el proceso de planificación y el contenido del mismo?

El *Index*: lo que quiero para mi hijo

Mi hijo es majísimo. Le encanta el fútbol, pintar, jugar con los coches y reírse con los amigos como a cualquier otro niño de seis años. Tiene Síndrome de Down, pero eso no es un problema para él. No necesita cambiar o curarse, necesita participar y ser incluido. Por eso, el *Index* es un regalo para mí como padre y aliado, porque ayudará a nuestra escuela a analizar con más detalle las cosas que deben cambiarse y adaptarse en ella, en el currículum y en nuestro modo de pensar

para mantener a Sonny en el centro al que pertenece. Hemos formado un grupo de planificación compuesto por el jefe de estudios y el equipo directivo, el coordinador de apoyo al aprendizaje, el responsable político de apoyo al aprendizaje y yo, como representante de los padres. Hemos elegido un psicólogo escolar externo al centro como nuestro amigo crítico.

Concienciar sobre el *Index*

Antes de tomar ninguna decisión específica sobre el plan, es importante que el resto del centro esté informado sobre el *Index*. La sesión de concienciación debería dirigirla alguien externo al centro: quizás un profesor visitante o consejero de las autoridades educativas locales que ya haya trabajado con el *Index*. También podría ser liderada por alguien del centro que ya esté familiarizado con los materiales del *Index*, como el director del grupo de planificación. Tras esta sesión, se pueden incorporar más personas al grupo.

Explorar los conocimientos que existen, utilizando los conceptos clave y el marco de planificación

Los miembros del grupo de planificación deben compartir su visión sobre el *Index* antes de presentárselo a otros. A menudo, quienes trabajan dentro o como apoyo en los centros tienen muchas ideas acerca de lo que debería hacerse y lo que podría cambiarse, pero no han tenido la oportunidad de expresarlo. El grupo debería empezar compartiendo este conocimiento. En este proceso el grupo debería recurrir a los conceptos clave del *Index* y al marco de planificación.

Las actividades 2, 3 y 4 pueden ayudar a organizar en una o varias reuniones la discusión sobre los conocimientos que existen. Los tiempos que sugerimos para las actividades pueden parecer cortos, pero es importante ser dinámico para que el grupo termine sus tareas. En esta fase, los integrantes del grupo deben ser conscientes de que las sugerencias de cambio pueden considerarse provisionales hasta que se hayan tenido en cuenta todos los puntos de vista y se haya realizado un análisis detallado de las preguntas y sus indicadores.

Actividad 2 *Qué es la inclusión? (30 minutos)*

El grupo de planificación debería compartir sus puntos de vista sobre la inclusión y reflexionar acerca de:

- Hasta qué punto se considera que la inclusión se asocia a niños “con necesidades educativas especiales”?
- Hasta qué punto se asocia la inclusión a niños con comportamiento problemático?

A continuación, deben mirar la figura 1, página 4, “Inclusión en educación” y leer el texto asociado a ella. Las ideas de esta figura resumen el acercamiento del *Index* a la inclusión, y cada elemento debería ser comentado brevemente, por turnos. La experiencia nos ha enseñado que en esta fase no es bueno insistir más en esta actividad. Las discusiones sobre la inclusión a menudo revelan puntos de vista fuertemente arraigados. Es improbable que todo el mundo esté de acuerdo sobre cada aspecto de la concepción sobre la inclusión del *Index*. Pero sí es necesario el acuerdo sobre la preocupación por todos los niños que por cualquier motivo experimentan barreras para el juego, el aprendizaje y la participación, y que ello implica realizar cambios importantes en la cultura, la política y las prácticas. Resolver las diferencias más profundas, llevará más tiempo. Las personas que han utilizado el *Index* se han dado cuenta de que revisan y mejoran su acercamiento a la inclusión a medida que trabajan con ella.

Actividad 3 Barreras y recursos (20 minutos)

El grupo debe recordar la discusión sobre barreras y recursos de la parte 1 (páginas 5-7), y la descripción de las dimensiones y los apartados de la figura 3, página 8. Después, deberán utilizar esos apartados para organizar sus ideas sobre barreras y recursos, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación en la cultura, la política y las prácticas del centro?
- ¿Quién experimenta barreras para el juego, el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden eliminar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación?
- ¿Qué recursos apoyan el juego, el aprendizaje y la participación?
- ¿Qué recursos adicionales podemos poner en marcha para incrementar el juego, el aprendizaje y la participación y mejorar la cultura, la política y las prácticas del centro?

Actividad 4 Qué es el apoyo? (20 minutos)

En la parte 1, página 7, se introdujo una definición amplia de apoyo como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad”. El grupo debería tratar de resolver las siguientes preguntas:

- ¿Qué actividades se consideran apoyos?
- ¿Cuáles son las implicaciones de la definición de apoyo para el trabajo de los profesionales?
- ¿Qué implicaciones tiene esta visión para el desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son las implicaciones de esta definición a la hora de coordinar los apoyos?

Analizar en profundidad, utilizando los indicadores y las preguntas

El grupo tiene que familiarizarse con los indicadores y las preguntas y con la forma de utilizarlos para explorar culturas, políticas y prácticas. La utilización de los indicadores y las preguntas, junto a los conocimientos previos y a un análisis exhaustivo del centro, hará que surjan temas que pudieran no haber sido considerados previamente.

Actividad 5 Uso de los indicadores para identificar preocupaciones provisionales (30 minutos)

El propósito de esta actividad es utilizar los indicadores para identificar preocupaciones que surgieron en debates previos y para suscitar otras nuevas. La lista de indicadores se encuentra en las páginas 47 a 49. Debe ser examinada ya sea usando el cuestionario de los indicadores de las páginas 98 y 99, o bien usando tarjetas con un indicador escrito en cada una.

Los cuestionarios se pueden responder individualmente y después, comparar las respuestas con el resto del grupo, de manera que se puedan discutir las diferencias. Otra posibilidad es que el grupo ordene las tarjetas en cuatro bloques de acuerdo a la exactitud con que la frase describe el centro. Las cuatro opciones serían: “totalmente de acuerdo”, “ni de acuerdo

ni en desacuerdo”, “desacuerdo” y “necesito más información”. A la hora de ordenar las tarjetas se deben colocar en cuatro bloques con esas mismas cabeceras. Se elegirá la opción “necesito más información” cuando el significado de un indicador no esté claro o la información disponible sea insuficiente para tomar la decisión. Las diferencias en los puntos de vista pueden discutirse durante el proceso de ordenación de las tarjetas. El significado de un indicador puede aclararse buscándolo en la parte 3 y revisando las preguntas relacionadas con él.

Al final del cuestionario hay un espacio para escribir cinco prioridades para la mejora. El cuestionario o la tarea de ordenar las tarjetas deben servir para centrar la atención en aquellos aspectos del centro que se convierten en *prioritarios y necesitan un análisis más detallado*.

Si se utilizan los cuestionarios en el proceso del *Index*, se ha de recordar que lo importante es identificar prioridades más que centrarse en las puntuaciones globales. El análisis detallado de los cuestionarios, y la compilación de gráficos, diagramas de barras y tablas sobre las puntuaciones, etc., puede suponer una pérdida de tiempo injustificada y puede retrasar el inicio del trabajo de mejora.

Esta actividad también proporciona la oportunidad de pensar sobre la utilidad de los cuestionarios. Todos los indicadores están redactados de modo que estar de acuerdo con ellos implica una evaluación positiva del centro. Muchas personas tienden a restar importancia a las dificultades y también existe la tendencia de mostrarse acuerdo con las afirmaciones de los cuestionarios. Esto puede dar lugar a una visión del centro como más inclusivo de lo que realmente es.

En las versiones anteriores del *Index*, las opciones de respuesta en los cuestionarios eran “totalmente de acuerdo”, “parcialmente de acuerdo”, “en desacuerdo” y “necesito más información”. Sustituimos la segunda respuesta por “ni de acuerdo ni en desacuerdo” porque cuando cotejamos los cuestionarios encontramos que las personas habitualmente interpretaban que la respuesta “parcialmente de acuerdo” implicaba que no había nada que cambiar. La respuesta “ni de acuerdo ni en desacuerdo” significa que probablemente son aspectos del indicador que no están teniendo lugar en el centro y que necesitan un análisis más exhaustivo.

Colaboración en el cuidado de los niños

Una niñera cuidaba de cinco niños: dos niñas de 20 meses y dos años y tres niños de cinco, seis y siete años. Tras realizar un curso sobre el *Index*, se dio cuenta de que estaba tratando a los niños mayores y a las niñas pequeñas como grupos muy diferentes. Coincían en muy pocas actividades, excepto en una ocasión en la que el niño de cinco años se dirigió hacia las más pequeñas porque se sintió cansado o “no comprendía la complejidad de las normas del juego ...”. El mayor ayudaba a las pequeñas con la ropa y a la hora de las comidas. La niñera decidió planificar, durante un fin de semana, actividades en las que se

podieran implicar todos los niños. Escogió jugar a las cartas, construir y jugar con un tren, contar historias con marionetas y leer cuentos. Cada día ponía en marcha una nueva actividad. Esperaba que después de jugar todos los niños juntos, éstos iniciaran más actividades de grupo por su cuenta. Comprobó encantada que una intervención tan sencilla marcara tal diferencia: “diariamente los niños más pequeños traían cuentos para que se los leyeran los mayores”, “todos los niños se arrimaban en el sofá para las historias de grupo” y “pedían compartir el tiempo de las marionetas”.

Una vez recogidos los resultados de esta actividad, el grupo ha de compartir y discutir sus prioridades provisionales.

Actividad 6 *Discutir las pruebas (20 minutos)*

Como las personas pueden tener razones para minimizar o exagerar los problemas, el grupo debe solicitar a cada integrante pruebas de sus argumentos, es decir, lo que han leído, visto u oído y en lo que fundamentan sus opiniones.

El grupo debe estar de acuerdo en un indicador que piensan que el centro está realizando bien, y en otro, sobre el que piensan que deben mejorar. En cada caso deben aportar pruebas que apoyen su punto de vista.

- ¿Qué grado de acuerdo existe en relación con ese indicador?
- ¿En qué pruebas se sustentan los puntos de vista sobre este indicador?
- ¿Existe evidencia de que otros indicadores, pertenecientes a la misma o a diferentes dimensiones, refuerzan este punto de vista?
- ¿Qué información adicional podría ser útil?

Actividad 7 *Conectar los indicadores y las preguntas: culturas, políticas y prácticas (40 minutos)*

A la hora de utilizar los materiales para la revisión del *Index*, los indicadores deben trabajarse junto a las preguntas que definen su significado (consultar la página 50 para el comienzo de las preguntas). En parejas, los miembros del grupo deben seleccionar un indicador de cada dimensión en el que creen que hay posibilidad de mejora y otro en el que consideran que el centro está actuando bien. Deben incluir los indicadores elegidos en la actividad 6. Después deben analizar las preguntas correspondientes a esos indicadores.

Aunque por cuestiones de estilo, el formato de respuesta es SI/NO, debe pensarse en las preguntas como si fueran del tipo “hasta qué punto...”. Las opciones de respuesta serían las mismas que se utilizaron para responder a los indicadores: “totalmente de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “desacuerdo” y “necesito más información”. Estas opciones podrían representarse con los símbolos: “+”, “-”, “+/-” y “?” respectivamente. Los miembros del grupo deben implicarse activamente en la respuesta a las preguntas, cambiarlas y añadir otras nuevas para adaptarlas a sus circunstancias concretas.

Los indicadores seleccionados y sus preguntas deben analizarse teniendo en mente:

- Qué nuevas áreas de mejora sugieren las preguntas
- Qué preguntas hay que añadir o eliminar para adaptarlas a las circunstancias concretas del centro

Los resultados de la discusión deben compartirse con el resto del grupo.

Actividad 8 *Revisar todos los indicadores y las preguntas (1 hora)*

Esta actividad puede llevarse a cabo entre sesiones. Los miembros del grupo deben trabajar individualmente, leyendo todos los indicadores y preguntas. El propósito en esta fase es familiarizarse con los materiales, no investigar en profundidad el centro. Deben responder a cada pregunta, tomar nota de las dudas que les surjan, y proponer preguntas nuevas que centren sobre aspectos adicionales. En la siguiente sesión deben compartir sus reflexiones con el resto.

Algunas veces, las preguntas se refieren un aspecto del centro que se puede cambiar fácilmente; otras, las preguntas pueden suscitar reflexiones sobre cambios más profundos y generalizados que se han de realizar.

Actividad 9 *Usar la hoja resumen para la planificación (30 minutos)*

El grupo debe elegir una prioridad de mejora, perteneciente a una dimensión, teniendo en cuenta que la mejora debe afectar a otra dimensión que la apoye. La prioridad debe formularse en torno a un indicador o grupo de indicadores, una pregunta o grupo de preguntas o en torno a un tema importante para el centro que no esté contemplado por los indicadores y preguntas del *Index*. Por ejemplo, si aumentar la colaboración entre los niños y entre los profesionales se adopta como prioridad de mejora, el trabajo en la dimensión A (indicadores A.1.2, A.1.3 y A.1.4), tiene que relacionarse con una política anti-bullying (indicador B.2.9), desarrollar actividades colaborativas en la dimensión C (indicador C.1.7) y recurrir a los niños como un recurso de apoyo para los otros (indicador C.2.3). La hoja resumen para la planificación de la parte 4 (página 97) puede facilitar esta tarea. Permite registrar la prioridad elegida y los cambios necesarios para lograrla a partir de la reflexión entorno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué cambios han de tener lugar en otras dimensiones para lograr la mejora en la prioridad elegida?
- ¿Cómo pueden utilizarse las preguntas para hacer un análisis detenido de la prioridad elegida?
- ¿Qué apoyos son necesarios para mejorar en los indicadores?

Actividad 10 *Resumir el trabajo del grupo (20 minutos)*

Los miembros del grupo deben exponer en qué medida el análisis de los indicadores y las preguntas que han explorado en las actividades 2, 3 y 4 ha incrementado sus conocimientos previos compartidos. Deben hacerlo en relación con las siguientes preguntas:

- ¿Qué se está haciendo para superar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación?
- ¿Qué aspectos hay que redefinir?
- ¿Qué aspectos requieren un análisis más detallado?
- ¿Qué nuevas necesidades tienen que ser abordadas?

Actividad 11 *Identificar y superar barreras utilizando el Index (20 minutos)*

Tras una revisión exhaustiva de los materiales, el grupo puede tener ideas sobre cómo dar a conocer el *Index* y los problemas que pueden surgir. Se han de considerar las siguientes preguntas:

- ¿Qué barreras pueden surgir a la hora de dar a conocer el *Index*?
- ¿Cómo podrían superarse estas barreras?
- ¿Cómo podría darse a conocer mejor el *Index*?

Prepararse para trabajar con otros grupos

El grupo debe leer y discutir la guía para las fases 2, 3, 4 y 5 (páginas 26 a 45) antes de trabajar con otros grupos.

Utilización del *Index* en una Escuela Infantil

El personal de una escuela infantil celebró una reunión para plantearse la posibilidad de utilizar el *Index*. Después de discutir el proceso y revisar los materiales, decidieron que querían examinar el indicador A.1.5 “Los profesionales y los padres / cuidadores colaboran” y sus preguntas.

Se pidió a los padres / cuidadores que rellenaran un cuestionario. Se recogieron y analizaron las respuestas, y los resultados se sometieron al análisis de los padres / cuidadores y del personal del centro. Después de discutir detenidamente, se acordaron y se pusieron en marcha los siguientes cambios:

- se preparó un nuevo protocolo de bienvenida para padres / cuidadores y sus niños
- se puso un tablón de anuncios en el hall para exponer los mensajes importantes
- se colocó una buzón de sugerencias en el hall para el personal y los padres / cuidadores
- se invitó a un representante de los padres a asistir a todas las reuniones futuras
- se invitó a los padres / cuidadores a que asistieran a alguna sesión si querían

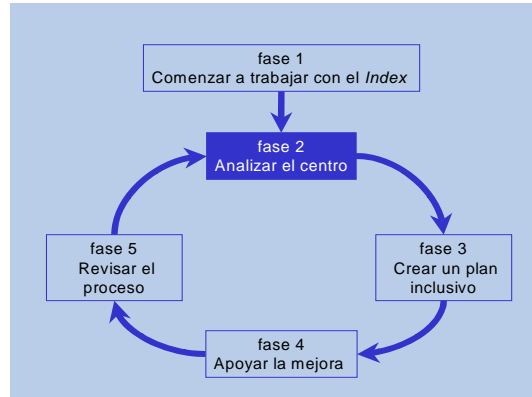
- se invitó a los padres / cuidadores a ayudar a recoger al final de la sesión
- se expusieron en la entrada los nombres de los maestros y de sus respectivos alumnos
- se decidió proporcionar a los profesionales la información importante sobre los niños, como por ejemplo, las alergias
- se acordó enviar cartas a los padres / cuidadores con posibles ideas y actividades que podrían realizar en casa, en relación con el tema que se estuviera trabajando ese trimestre

Como resultado de estos cambios, los profesionales se dieron cuenta de que los padres hablaban más con ellos, pensaron que se debía a que eran percibidos como más cercanos por haberles pedido su opinión. El director de la escuela expresó que el *Index* era un recurso muy valioso y que continuarían utilizándolo. Identificaron como prioridad futura el trabajo en equipo.

fase 2

Analizar el centro

- Explorar los conocimientos y las ideas de los profesionales y del equipo directivo
- Explorar los conocimientos y las ideas de los niños y de los jóvenes
- Explorar los conocimientos y las ideas de los padres / cuidadores y de los miembros de la comunidad
- Establecer prioridades para la mejora



El grupo de planificación utilizará sus conocimientos sobre el proceso del *Index* para trabajar con otros en el centro: el equipo directivo, los padres / cuidadores y otros miembros relevantes de la comunidad. Evaluarán las prioridades de mejora que han surgido, iniciarán análisis más detallados que sean precisos, y a continuación, consensuarán con los profesionales las prioridades de mejora.

Esta fase, igual que el resto del trabajo con el *Index*, variará considerablemente de un lugar a otro. El grupo de planificación es el responsable de juzgar la mejor manera de que el proceso pueda llevarse a cabo en cada caso.

Explorar los conocimientos y las ideas de los profesionales y del equipo directivo

El grupo de planificación debe seguir la secuencia de la fase 1, partiendo del conocimiento existente, utilizando los conceptos clave y el marco de planificación, y redefiniendo el uso de los indicadores y las preguntas para enfocar la identificación de las prioridades de mejora. Los puntos de vista expresados durante las sesiones deben utilizarse como oportunidades para el debate y para hacer un análisis más detallado.

Utilización del *Index*
“provocó una discusión que de otra manera no hubiera tenido lugar”

El objetivo es fomentar la máxima participación. Deben generarse situaciones diferentes que permitan obtener información, de manera que también se recoja la opinión de aquellos que no pueden asistir a las reuniones o son reticentes a hablar en grupos grandes. También es posible que la respuesta individual a los indicadores y las preguntas se entregue por separado.

Una reunión de mejora para los profesionales y el equipo directivo

Una reunión de formación profesional es una manera de empezar a reunir información. Puede implicar a más de un centro trabajando cooperativamente, y sean apoyados por personas que ya hayan trabajado con el *Index*. Si se hace bien, los profesionales verán claramente los beneficios de alguna experiencia inclusiva y se apasionarán con la promoción de la inclusión.

En la figura 9 aparece un resumen de tal evento, que debe recoger las actividades de la fase 1. Las actividades pueden ser examinadas durante una sesión o a lo largo de una serie de sesiones. Antes de esta reunión hay que seleccionar y adaptar las actividades, decidir cómo se analizarán los indicadores y las preguntas, si se hacen copias del cuestionario de los indicadores. También habrá que registrar los puntos de vista expresados por los diferentes grupos y recoger las hojas resumen.

El grupo podrá juzgar desde su propia experiencia de trabajo con el *Index* el tiempo que necesitarán los otros para realizar las mismas tareas y tendrán que dinamizarlos y orientarlos durante la realización de las actividades.

Algunas personas se sienten abrumadas por los materiales mientras se familiarizan con ellos. Piensan que se espera de ellos que cambien todo de una sola vez. Sin embargo, el propósito de la revisión es la selección de prioridades de mejora en lugar de hacer todos los cambios de una vez. No obstante, los materiales tienen que ser exhaustivos, de modo que no quede sin cubrir ningún aspecto importante del centro.

figura 9 Un evento para la mejora: explorar el juego, el aprendizaje y la participación

- **Presentación del *Index*** (realizada por el grupo de planificación)
- **Trabajo con los conceptos clave y con el marco de planificación para compartir el conocimiento existente** (ver actividades 3/4, a realizar en pequeños grupos)
- **Trabajo con los indicadores** (ver actividades 5/6, a realizar en pequeños grupos)
- **Trabajo con las preguntas** (ver actividad 7 y el principio de la 8, a realizar en pequeños grupos y continuar individualmente después del evento)
- **Debate sobre las áreas a mejorar y análisis más detallado** (ver actividades 3/4, a realizar en pequeños grupos y posteriormente compartir con todos los profesionales)
- **Determinar los siguientes pasos del proceso** (a realizar por el grupo de planificación)

Áreas provisionales de mejora y análisis más exhaustivo

Generalmente, una vez que las personas se han familiarizan con los indicadores y las preguntas, se sienten capaces de identificar las áreas concretas en las que el centro debería mejorar. Algunas de estas áreas pueden requerir análisis adicionales antes de tomar una decisión sobre ellas. Pero también puede haber otras sobre las que existe unanimidad para abordarlas inmediatamente. No obstante, algunas

prioridades surgirán solamente si se reúne información amplia procedente de diferentes grupos.

Planificar los siguientes pasos

Al finalizar la reunión de mejora, el portavoz del grupo de planificación debe resumir lo que se va a hacer con la información recogida.

Paralelamente, el grupo tiene que terminar de recoger la información de los profesionales y del equipo directivo. Además, se pueden haber identificado áreas donde se necesita más información procedente de los niños, los padres / cuidadores y otros miembros de la comunidad. El grupo tendrá que planificar cómo recoger sus puntos de vista y los de aquellos otros que no pueden asistir a las reuniones. Será necesario incluirles en otro grupo o establecer contactos individuales o animarles a que revisen los materiales y ofrezcan sus valoraciones.

Mejorando la accesibilidad

Trabajo en una escuela infantil privada. Aunque hemos hecho algunos progresos para asegurar el acceso de los niños y los adultos con discapacidad, cuando discutimos el *Index*, el personal del centro y un padre invitado quisieron discutir el indicador B.1.4: “el centro es físicamente accesible para todos”. La discusión se centró en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Se han tenido en cuenta las necesidades de las personas con sordera, deficiencia auditiva, ceguera y deficiencia visual así como las de las personas con discapacidad física a la hora de hacer el edificio accesible?
- ¿El personal está preocupado por la accesibilidad de todos los elementos del centro, incluidos los pasillos, los baños, los jardines, las zonas de juego, las zonas de comedor y otras áreas comunes?

Tenemos equipamiento especial para niños ciegos y con deficiencia visual. Nos hemos asegurado de dar respuesta a las necesidades de una madre con discapacidad visual ampliando el tamaño de la letra en las cartas, y previamente a sus visitas, asegurándonos de que todos los muebles y aparatos están en el lugar correcto, de manera que se pueda mover con seguridad. Sin embargo, nuestro punto débil es la accesibilidad para usuarios de silla de ruedas. Hay un escalón para acceder a la sala de reuniones, y necesitamos una rampa para acceder a las áreas de juego. Como resultado de este trabajo, hemos incluido en nuestros planes de mejora la provisión de rampas y baños adaptados para los usuarios de sillas de ruedas. También hemos decidido establecer un tiempo fijo en nuestras reuniones mensuales para estudiar el *Index* más detenidamente.

Explorar los conocimientos y las ideas de los niños y los jóvenes

Las personas que han utilizado el *Index* dicen que averiguar lo que piensan los niños y los jóvenes sobre su centro puede ser particularmente útil para descubrir barreras y recursos. Todos los niños deberían ser escuchados, ya que incluso los más pequeños pueden ser muy perspicaces sobre sus intereses y preocupaciones. Los niños más mayores pueden proporcionar ideas detalladas sobre las barreras a eliminar y los recursos a mejorar. Es necesario animar a todos los participantes a que expongan su punto de vista con sinceridad, y no tanto pensado en lo que agrade a los adultos o a otros niños.

Generalmente, se debería recoger la información hablando, jugando y

observando a los niños, más que de una manera formal. Es importante intentar ver el centro desde el punto de vista de los niños, e interesarse, observarles y escucharles cuidadosamente:

- ¿Cómo responden a las actividades?
- ¿Qué tipo de relaciones establecen con otros niños y con los adultos?
- ¿Cómo responden a los cambios dirigidos a aumentar su participación en el juego y el aprendizaje?

Con los niños, igual que con los adultos, las preguntas preparadas o los cuestionarios (ver parte 4) sólo se deberían utilizar para dar lugar a una conversación con uno solo o con un grupo pequeño.

Los profesionales deben ser capaces de valorar cuando los niños están preparados para entender el lenguaje del cuestionario o cuándo necesitan que un adulto u otro niño les lean las preguntas. Los profesionales también

Utilización del *Index*

“la discusión con los padres / cuidadores y con los niños sobre las dimensiones y los indicadores proporcionó un trabajo más profundo con el *Index*”

deben saber cómo implicar al niño en una conversación amena y relajada con la ayuda de los padres / cuidadores. El cuestionario 3 de la página 103 ofrece algunos ejemplos de preguntas que pueden facilitar la exploración del punto de vista de los niños. Se pueden acompañar de fotografías, cuadros, dibujos y marionetas. Tarjetas con caras sonrientes, tristes y neutrales pueden ayudarles a responder y a manifestar

sus preferencias.

Aprender a escuchar

‘Queríamos averiguar lo que pensaban los niños sobre lo que estábamos haciendo por ellos. Enseñamos a algunos de nuestros niños de 5 años a utilizar una cámara digital y les pedimos que hicieran fotos de las cosas que les gustaban y de las que no les gustaban. Una niña regresó con una foto de la sala multisensorial (una habitación donde los niños pueden vivir experiencias de luz, sonido y tacto). Estábamos muy satisfechos con aquella

habitación, así que le dije: “oh, esto realmente te gusta” y ella respondió “no, no me gusta en absoluto”; dijo que le asustaba. Yo aprendí la lección y en adelante, tuve más cuidado de no anticipar conclusiones sobre lo que pensaban los niños. También discutimos sobre cómo presentar a los niños la habitación de manera que ellos pudieran elegir el nivel de interacción con el que se sentían cómodos’.

Sentido común en un centro de actividades extraescolares

Los profesionales de un centro de actividades extraescolares querían averiguar lo que pensaban los niños del centro y sus actividades. Utilizaron las preguntas del cuestionario 4 como base para la discusión individual con los niños. Entre los resultados, destacaron dos:

- la mayoría de los niños no estaban contentos asistiendo al centro, y decían que preferirían estar en casa
- los niños no estaban seguros de que les gustaran a los profesionales

La mayoría de los padres / cuidadores utilizaban el centro mientras estaban trabajando, así que los niños no tenían la posibilidad de elegir quedarse en casa. Los trabajadores consultaron a los niños las mejoras que podían hacerse y descubrieron que los niños querían más oportunidades para elegir actividades, querían algunos juegos de grupo organizados, pero también actividades por parejas y otras que pudieran hacer solos, especialmente

cuando estaban cansados después de un largo día de colegio. Los trabajadores reorganizaron el espacio de juego para crear diferentes áreas para las distintas actividades, y animaron a los niños a elegir ellos mismos las de su preferencia.

El personal se dio cuenta de que no les habían dicho a los niños lo mucho que les gustaban, lo mucho que les gustaba que asistieran y cuánto valoraban su compañía, y acordaron buscar momentos para decirles todas estas cosas.

Los beneficios de los cambios sucedieron rápidamente. Comprobaron que incluso los niños que al principio estaban tristes cuando acudían al centro parecían más contentos, lo que hizo que el personal se sintiera más contento también con su trabajo. Contaban cómo un niño que había estado especialmente triste al principio, se enfadaba cuando su padre iba inesperadamente más temprano a recogerle.

Explorar los conocimientos y las opiniones de los padres / cuidadores y de las autoridades locales

El punto de vista de los padres / cuidadores y otros miembros de la comunidad constituyen otra fuente de información que no había sido considerada previamente. La consulta puede ayudar a mejorar la comunicación entre los centros y los hogares.

Igual que para los niños y jóvenes, se construyó un cuestionario para padres a partir de una lista reducida de indicadores, añadiendo elementos específicos necesarios para cada centro. En la parte 4, página 100

(cuestionario 2) se proporciona un ejemplo de cuestionario para padres / cuidadores.

Utilización del *Index*

“creo que el personal conoce mejor ahora lo que los padres / cuidadores desean para sus hijos”

Un cuestionario para padres / cuidadores debería construirse en colaboración con ellos, quienes por otra parte también podrían ayudar a organizar las reuniones. Algunos centros han intercambiado traducciones del cuestionarios para padres / cuidadores.

Prestar atención a la comunicación

En una escuela infantil de Gran Bretaña la gran mayoría de los niños procedían de familias pakistaníes, cuya lengua materna era el Urdu. La escuela tenía ayudantes que hablaban Urdu fluidamente. Un miembro bilingüe del grupo de planificación tradujo un cuestionario del *Index* para aquellos padres / cuidadores que no hablaban

fluidamente inglés y actuó como intérprete en una reunión donde los temas suscitados por el cuestionario se discutieron con detalle. Después de la reunión, la mayoría de los padres / cuidadores comentaron que era la primera vez que se habían sentido implicados en la escuela.

El grupo de planificación debe contemplar la posibilidad de hablar con los padres / cuidadores fuera del centro si esto puede incrementar su asistencia o mejorar las relaciones entre los profesionales y los padres / cuidadores. Se deben ofrecer diferentes posibilidades para garantizar que todos los padres / cuidadores puedan contribuir con el centro e implicarse en él. Por ejemplo, con aquellos que no pueden asistir a las reuniones puede utilizarse un cuestionario que les permita seguir un tema de discusión o para recoger información.

Las reuniones deberían explorar las siguientes preguntas:

- ¿Qué es lo que más valoras de este centro?
- ¿Qué se podría poner en marcha para hacer a tu(s) hijo(s) más felices aquí?
- ¿Qué se podría hacer para mejorar el juego, el aprendizaje y las relaciones de tu(s) hijo(s)?

Junto al punto de vista de los padres, también deberían analizarse sus prioridades:

- ¿Cuáles son las tres cosas que más te gustaría cambiar?

Igual que con los padres, también podría ser útil averiguar el punto de vista de otras personas del entorno. Puede que los niños del centro no reflejen la diversidad de las personas que viven en la zona en cuanto a raza, discapacidad o clase. Averiguar el punto de vista de los miembros de la comunidad puede ayudar a los profesionales a que el centro represente mejor la diversidad del entorno.

Aprender a preguntar a los padres / cuidadores

Los profesionales de un centro que trabaja con familias de bajos ingresos elaboraron un cuestionario adaptado para obtener información de los padres / cuidadores. Solamente respondieron aquellos padres que habitualmente echaban una mano en el centro. Tras un tiempo, los profesionales invitaron a todos los padres a una taza de té después de una sesión en la que explicaron el propósito del cuestionario y en la que

abordaron los puntos principales. Con el permiso de los padres / cuidadores, tomaron nota de las opiniones expresadas. Los profesionales se dieron cuenta de que la mayoría de los padres no se sentían implicados en el centro y no leían la información que se les daba. Decidieron formar parejas de padres y profesionales y animarles a quedarse un rato después de las sesiones para crear relaciones y ofrecer apoyo.

De la consulta a la acción

Desarrollamos nuestro propio cuestionario para padres / cuidadores de los niños de nuestro centro basado en los indicadores del cuestionario y en otros adaptados. Como resultado, identificamos cuatro áreas en las que era necesario hacer algunos cambios:

- asegurarnos de que todos los padres / cuidadores se sentían implicados en nuestra escuela
- asegurar a los padres que todos los niños son igualmente importantes para nosotros
- comprobar regularmente que los padres / cuidadores sabían lo que estaba sucediendo
- informar a los padres / cuidadores con más regularidad sobre cómo ayudar a sus niños en casa

Decidir las prioridades para la mejora

¿Qué se puede cambiar en las culturas, las políticas y las prácticas para incrementar el juego, el aprendizaje y la participación?

Análisis de las evidencias

Con el fin de redactar una lista de prioridades de mejora, el grupo de planificación debe analizar las prioridades identificadas por todos los que han sido consultados a lo largo de este proceso. Dado que las consultas han tenido lugar a lo largo del tiempo, es aconsejable ir analizando las opiniones de cada grupo a medida que se recogen. Después, el resultado de este análisis se puede poner en común. El amigo crítico puede desempeñar un papel muy importante en este proceso.

Inicialmente, la información procedente de los niños, los padres / cuidadores, los profesionales y el equipo directivo debe analizarse por separado de manera que se puedan explorar las diferentes perspectivas. También podría ser interesante analizar por separado el punto de vista de diferentes subgrupos, como los voluntarios o los padres / cuidadores de los niños más pequeños o los de los niños más mayores, etc.

Recogida de información adicional

Antes de establecer definitivamente las prioridades, puede ser necesario recoger información adicional. También puede que hayan surgido temas que requieran un análisis más detallado. Un grupo puede haber identificado preguntas que requieran respuesta por parte de otros grupos. Por ejemplo, podría ser necesario preguntar a los profesionales que son nuevos en el centro cómo fueron apoyados cuando ingresaron, y a los que ya llevan un tiempo en él si su orientación inicial se realizó con éxito.

La recogida de información adicional podría fundirse con el trabajo de mejora. Por ejemplo, el establecimiento de prioridades de mejora en la dimensión C, puede llevar a que los profesionales observen cómo se planifican y se llevan a cabo las actividades. Esto podría guiarles hacia una mayor colaboración entre ellos y a una mejora en el diseño de actividades.

Prestar atención a las sugerencias

Aunque en nuestra reunión de consulta a los padres / cuidadores se mostraron muy positivos acerca de nuestra escuela, un padre comentó que les gustaría tener más información sobre el tema que se estaba trabajando en cada momento en clase. El director y yo decidimos que una semana antes de que un tema fuera a empezar (un tema dura cinco semanas), se podría elaborar una hoja de "Actividades en casa" (ver figura 10) que informara a los padres / cuidadores de las áreas que se iban a

cubrir, las canciones que se iban a aprender y actividades sugeridas para que padres y niños pudieran hacer en casa. Los padres / cuidadores podrían reunir cosas para que los niños trajeran, o animar a los niños a encontrar cosas relacionadas con el tema. Pensamos que ello podría ayudar a que estuviesen más al tanto de lo que ocurría en el centro. La mayoría de los padres / cuidadores deseaban recibir más información diaria/semanal así que he instalado un tablón de anuncios.

figura 10 Actividades en casa

Nombre de la escuela
Logo

Queridos padres / cuidadores,

Debajo está nuestro tema para el periodo _____ a _____

Las áreas que se trabajarán son:

Aprenderemos los siguientes poemas y canciones:

Si deseáis ayudar a vuestro hijo a explorar este tema en casa o cuando estéis fuera, os sugerimos las siguientes actividades:

Utilización del Index

"las consultas con los padres / cuidadores nos llevaron a ampliar el horario de las mañanas hasta la hora de la comida y a organizar una salida. Estas consultas han merecido la pena y las haremos con regularidad"

Elaboración de una lista de prioridades

A la hora de decidir las prioridades de mejora no se trata solamente de incluir aquellos temas que han surgido repetidamente durante las consultas. El grupo de planificación debe asegurarse de que se tienen en cuenta las ideas de los grupos menos poderosos y que las opiniones de niños y padres / cuidadores en particular están recogidas en el plan de mejora. Las prioridades seleccionadas variarán ampliamente en cuanto a magnitud, tiempo y recursos necesarios para ponerlas en marcha. Se ha de mantener una mezcla de prioridades a corto y a largo plazo.

La figura 11 nos proporciona algunos ejemplos de las prioridades identificadas durante el trabajo con el *Index*

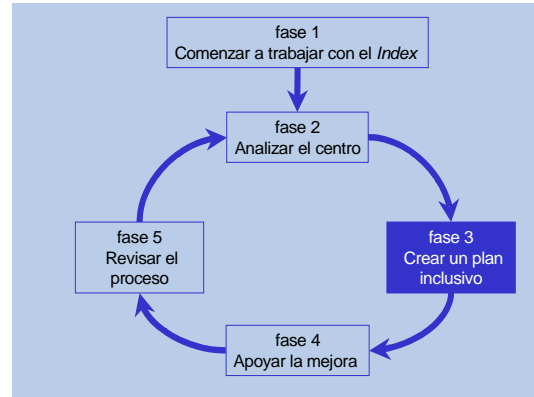
figura 11 **Prioridades identificadas durante el proceso del *Index***

- Utilizar rituales para dar la bienvenida a los niños y los profesionales así como para cuando éstos se marchen
- Establecer sesiones formativas para enseñar a los profesional a elaborar actividades acordes a los diferentes intereses y procedencia de los niños y los jóvenes
- Incluir procedimientos de supervisión y de desarrollo profesional
- Mejorar la accesibilidad para niños y adultos con discapacidad
- Promover actitudes positivas hacia la diversidad étnica en todas las actividades
- Integrar todas las formas de apoyo
- Organizar sesiones de formación conjunta para profesionales de la salud, los servicios sociales y la educación
- Desarrollar actividades cooperativas para los niños
- Desarrollar estrategias anti-bullying
- Mejorar la manera en que se recibe y se apoya a los niños dentro del centro
- Aumentar la implicación de los niños en la elección de recursos y actividades
- Mejorar la comunicación entre profesionales y padres / cuidadores
- Mejorar la reputación del centro en el entorno

fase 3

Crear un plan inclusivo

- Revisar prioridades utilizando el marco de planificación
- Inclusión de las prioridades en el plan de mejora



Esta tercera fase del *Index*, que puede implicar varias reuniones, requiere que el equipo de planificación desarrolle un plan de mejora. El marco de planificación del *Index* se utiliza para evaluar lo que ha de suceder en las culturas, políticas y prácticas del centro si se desea que se mantenga una determinada prioridad.

Revisión de prioridades utilizando el marco de planificación

En la hoja resumen de la página 97 se incluye el marco de planificación con sus dimensiones y apartados. Con una copia de esta hoja para cada uno, el grupo de planificación debe examinar las prioridades identificadas al final de la fase 2 y considerar las implicaciones que tiene una prioridad en un apartado para el trabajo en los restantes apartados.

Utilización del *Index*

“ahora los padres / cuidadores hablan más con nosotros. Quizás piensan que somos más cercanos después de solicitar sus aportaciones”.

Revisión de las prioridades existentes

El grupo debe analizar otras prioridades ya existentes en el plan, incluyendo aquellas que hayan surgido como consecuencia de una inspección educativa, y considerar si han de modificar estas prioridades para que contribuyan a la mejora de la inclusión en el centro considerado globalmente.

Inclusión de las prioridades en el plan de mejora

Cada prioridad ha de ser analizada detalladamente atendiendo a los requisitos de tiempo, recursos e implicaciones para la formación de los profesionales. En pocas semanas o meses se pueden conseguir progresos en algunas prioridades. Sin embargo, otras pueden necesitar más tiempo; por ejemplo aquellas que requieran un nuevo edificio o cambios amplios en culturas o medios de trabajo. Las metas a corto, medio y largo plazo pueden ayudar a que un proyecto ambicioso se lleve a cabo.

Utilización del *Index*
“nos dimos cuenta de que en nuestro centro no se utilizaban los recursos de la comunidad para la atención a las minorías. Decidimos hablar con las autoridades locales para mejorar los “servicios de apoyo ofrecidos a estos colectivos”.

La mayoría de las acciones necesitan recursos materiales y/o humanos que no siempre existen. El plan debe incluir un modo para evaluar el éxito e indicar los criterios de evaluación del progreso, utilizando las preguntas del *Index* para aclarar los objetivos. Se ha de designar a un miembro del equipo de planificación como responsable de controlar los progresos en cada prioridad aunque, si el proceso funciona adecuadamente, todos los miembros del centro han de compartir la responsabilidad de llevar a la práctica el plan. Una vez que los miembros del grupo de planificación han desarrollado sus propuestas, deben negociarlas con otros profesionales y con el equipo directivo.

Aquellos centros que no utilicen este modo de planificación, pueden solicitar el asesoramiento de un profesional externo o de un amigo crítico.

En algunos casos ha tenido éxito la utilización de una única hoja de registro de planificación. En la figura 12 se ofrece un ejemplo de su uso en relación con el siguiente caso. Se podría elaborar una hoja de registro de ese tipo para cada prioridad del plan de mejora.

Producción de un plan inclusivo

Un centro no contaba con un plan de mejora y decidió desarrollar uno con la ayuda del *Index*. Tras utilizar los materiales del *Index* en las discusiones con el personal y los padres / cuidadores, el equipo de planificación identificó dos áreas para el cambio: el modo en que los profesionales trabajaban juntos y el modo en que las actividades se planificaban para que todos los niños se implicaran activamente. Elaboraron hojas de acción mostrando cómo se podían lograr dichas prioridades y estimaron cuánto tiempo les llevaría lograrlo. Desglosaron su meta en varias tareas y asignaron responsables que se debían asegurar de que dichas tareas se llevaran a cabo. Estimaron los costes y las inversiones en otro tipo de recursos y decidieron elaborar un cronograma para controlar los progresos. Hicieron saber a los padres / cuidadores y a otros grupos de interés lo que estaban planificando. Colocaron las hojas de acción en el tablón de anuncios y señalaron los logros habidos. La fig 12 muestra una hoja de acción que incluye los primeros meses del

plan con sus primeras prioridades.

Algunas acciones se consiguieron más rápidamente de lo que se había anticipado, pero hubieron de realizarse ajustes al plan cuando se dieron cuenta de que la planificación conjunta de las actividades no tendría lugar a menos que los profesionales fueran remunerados por el tiempo invertido en ello (véanse puntos 2, 3, 6 y 7 de la hoja de acción).

El personal se dio cuenta también de que algunos estaban más implicados en el proceso de planificación y puesta en marcha que otros, y hablaron sobre el modo de hacer que todo el mundo se sintiera implicado. Se aseguraron de informar a todos acerca de los progresos. Ello llevó a una discusión en mayor profundidad con los padres / cuidadores sobre lo que esperaban que sus hijos obtuvieran del centro, lo que dio lugar a su vez al establecimiento de nuevas prioridades. El personal se dio cuenta de que el proceso le aportaba energías renovadas para su trabajo.

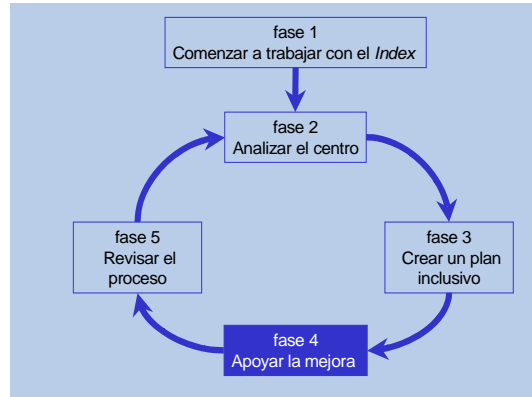
figura 12 Hoja de registro para el indicador A.1.3: 'Los profesionales trabajan bien juntos'

¿Qué deseamos lograr?	¿Qué pasos podemos dar?	¿Quién lo hará?	¿Cuánto costará?	¿Cuándo revisaremos los logros?	¿Qué necesitamos?	¿Qué ha sucedido?
Trabajar mejor juntos (plan de septiembre a diciembre).	1. Tener una reunión al mes con todo el personal.	María escribirá un listado con las fechas. Todo el mundo tratará de asistir.	Una hora extra al mes de alquiler del local de reunión.	Diciembre.	La asistencia de la mayoría del personal a cada reunión.	Excelente asistencia, pero los costes se elevaron al pagar las horas extras del local. Es necesario consultarlo con el consejo escolar.
	2. Planificar actividades en parejas.	Todo el personal pensará en una actividad para cada semana y la planificará con un compañero.	Nada	Octubre	Que el personal realice actividades conjuntamente.	No funcionó adecuadamente, pues no se previó tiempo para ello en el plan inicial. También es difícil estar seguros de lo que está pasando, por lo que se incluye el paso 6.
	3. Llevar a cabo actividades en parejas.	Todo el personal pensará en una actividad para cada semana y la llevará a cabo con un compañero.	Nada	Octubre		
	4. El personal se quedará al final de la sesión del viernes para tomar un café.	Carmen comprará café y galletas. Se indicará en el tablón el lugar donde se tomará el café.	Café, etc.	Octubre y Noviembre	Que se quede la mayoría del personal.	El personal que no trabajó el viernes se lo perdió, por lo que a partir de ahora los cafés también se prepararán para los miércoles.
	5. El personal organizará una fiesta para Navidad	Carmen preguntará a la gente sobre la mejor fecha para ello.	¡El cielo es el límite!	En las reuniones del personal	Una noche estupenda con la mayoría, si no todo, el personal.	Fue difícil encontrar algo en lo que todo el mundo se implicara, pero lo conseguimos.
Ajustes a la hoja de acción						
	6. El personal planifica una actividad a la semana en parejas.	Todo el personal comunicará a María lo que están haciendo y cuándo. María llevará el registro de todo ello.	Una hora extra por persona cada quince días	Noviembre	Un registro de cada sesión de planificación semanal.	Tras algunos problemas, la cosa marcha. La posibilidad de planificar adecuadamente ha ayudado a todo el mundo.
	7. El personal lleva a cabo una actividad a la semana en parejas.	Todo el personal indicará lo que ha hecho en el diario de actividades.	Una hora extra por persona cada quince días	Noviembre	Diarios en los que se indiquen las sesiones que han tenido lugar y lo que ha sucedido en éstas.	Las actividades por parejas no eran muy buenas al principio pero han ido mejorando. Algunas parejas lo encontraron difícil.

fase 4

Apoyar la mejora

- Llevar a cabo las prioridades
- Mantener las mejoras



Utilización del *Index*
“decidimos centrarnos en convertir las políticas sobre *necesidades educativas especiales* en políticas de inclusión. Ahora contamos con un coordinador de la inclusión, en vez de con un *coordinador de necesidades educativas especiales*, pero lo que es más importante, el trabajo ha cambiado de modo que se tienen en cuenta las necesidades de todos los niños”.

Esta cuarta fase del proceso del *Index* implica llevar a cabo las prioridades y mantener las mejoras. Ello puede requerir un análisis más detallado y convertirse en una forma de investigación-acción.

Llevar a cabo las prioridades

Los ejemplos siguientes ilustran mejor la puesta en marcha de las prioridades.

Prioridades de un Centro de Educación Infantil

En un centro privado estaban preocupados porque un niño era objeto de burlas por su apariencia inusual. Los profesionales decidieron utilizar las preguntas del apartado B.2.9 “*se intenta eliminar el bullying*” para analizar la severidad del problema. Buscaron modos de desarrollar en los niños la noción de respeto mutuo y de aprecio de la diversidad, utilizando la pregunta C.2.3. “*Se utilizan las diferencias entre los niños como recurso para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación*”. También analizaron sus propias actitudes. Como resultado, realizaron mejoras en la

supervisión del tiempo que destinaban al juego y a las actividades libres e incluyeron en algunas actividades mayor variedad de imágenes y ejemplos que hicieran surgir discusiones sobre las diferencias. Reflexionaron sobre el lenguaje que empleaban para describir las diferencias entre niños. Buscaron modos positivos de responder a ese niño para elevar su autoestima y la forma en que era percibido por los demás, por ejemplo, asegurándose de que tuviera la oportunidad de asumir el papel de líder cuando le tocara el turno, a la hora de realizar determinadas actividades

Bienvenido a nuestro centro

Un centro comenzó a analizar la forma en que se daba la bienvenida a los padres / cuidadores utilizando el indicador A.1.1. “*Todo el mundo se siente bienvenido*”. Se dieron cuenta de que existía una jerarquía entre padres / cuidadores de modo que algunos se sentían más importantes que otros. Analizaron el impacto que esto podía tener en los niños e invitaron a un coordinador de inclusión de la zona a charlar sobre estos aspectos.

Debatieron la manera en que las creencias y acciones hacia los niños pueden afectar al modo en que éstos

valoran sus propias capacidades. Decidieron asegurarse de que los tutores destinaban diariamente un tiempo para hablar con cada padre, cuando dejaban y recogían al niño. Esto tuvo el beneficio inesperado del desarrollo de lazos entre padres / cuidadores así como con los profesionales. Como consecuencia de sus debates, empezaron a analizar el indicador A.2.2 “*Las expectativas son elevadas para todos los niños*”, y el C.1.5. “*Las actividades evitan los estereotipos*”, con objeto de reducir al máximo los efectos de las bajas expectativas y de los estereotipos.

La investigación-acción requiere plantearse una serie de preguntas de un modo muy similar al proceso del *Index*:

- ¿Qué está sucediendo?
- ¿Cómo comprender lo que está sucediendo?
- ¿Cómo podría llevarse a cabo lo que debiera estar sucediendo?

La revisión del centro utilizando el *Index* puede haber llevado al grupo de planificación y a otros profesionales a prestar más atención a lo que está sucediendo, que a lo que debiera haberse hecho antes. La observación y descripción de la práctica, especialmente cuando implica el intento de ver el centro desde la perspectiva de los niños, puede constituir en sí mismo un medio poderoso para iniciar el cambio.

Mantenimiento de la mejora

Utilización del *Index*

“A medida que los niños llegan al centro y entran a sus clases son saludados con un “hola” y llamados por su nombre. El niño que actúa como representante de clase se acerca personalmente a saludarle, le pregunta cómo está y le invita a jugar con los otros niños y con los juguetes. El juego de un niño en concreto que tuvo especiales dificultades para adaptarse mejoró mucho tras ser recibido así”

A medida que se llevan a cabo las prioridades, se ha de mantener el compromiso de todos. Puede ser necesario continuar durante varios años con las actividades destinadas a crear culturas más inclusivas; los cambios que se deriven contribuirán a mantener la implicación de profesionales, equipos directivos, niños y padres / cuidadores a la hora de implantar mejoras concretas en políticas y prácticas. En un centro cooperativo, los profesionales se benefician de la experiencia de los demás y se proporcionan apoyo mutuo.

Cuando las prioridades cuestionan creencias y valores firmemente arraigados, puede ser necesario un gran esfuerzo para superar las resistencias. Puede que algunos profesionales, niños o padres / cuidadores no estén de acuerdo con una determinada mejora. En este caso, el grupo de planificación se verá obligado a hacer

explícitas tales diferencias y a matizar las mejoras de modo que sean aceptadas por tanta gente como sea posible.

Prestar atención a la comunicación

Una autoridad local obtuvo financiación para realizar un curso sobre el *Index* para Educación Infantil. Hacia el final de la primera sesión en un centro, los profesionales leyeron el cuestionario del *Index* y seleccionaron un indicador para cada dimensión en la que pensaron que el centro debía mejorar. En la dimensión C, varios indicadores dejaron traslucir su preocupación sobre el grado en que animaban a los niños a hablar unos con otros, seleccionando el indicador C.1.2. “*Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños*”. Cuando miraron con más detalle las preguntas asociadas, se dieron cuenta de que en muchos aspectos lo estaban haciendo bastante bien pero que había otras áreas en las que podían hacer más. Hablaron de cuando se sentaban a charlar con los niños diariamente (C.1.2.g) y también comentaron el tema de las preguntas abiertas (c.1.2.j) y de lo que significaba fomentar el uso del lenguaje para desarrollar el pensamiento y el aprendizaje (C.1.2h).

Si bien todos mostraron su preocupación por ofrecer al niño un espacio para el juego y el aprendizaje y para relacionarse con los otros sin excesivas interferencias de los adultos, se produjo una enriquecedora discusión sobre cómo los adultos podían promover o eliminar barreras para el juego, aprendizaje y las relaciones, y sobre cómo podrían llevar a cabo con los niños actividades que sirvieran para ampliar sus puntos de vista y les ayudaran a tener en cuenta sus propios sentimientos y los de los demás.

Previo a la siguiente sesión, se dedicaron a realizar observaciones de un día en el centro. Se dieron cuenta de que, aunque en el centro se hablaba mucho, la mayoría de las comunicaciones por parte de los adultos implicaban dar instrucciones. Comprobaron que si bien ciertos niños hablaban mucho con los demás, otros casi no lo hacían. En la siguiente sesión redactaron una hoja de acción centrada en modos de ampliar y mejorar las oportunidades para la discusión en el centro.

- Decidieron que necesitaba debatir con mayor detenimiento sobre cómo alentar el uso del lenguaje y acordaron tener una sesión con los asesores educativos locales centrada en la “promoción del lenguaje y la comunicación”.
- Decidieron reorganizar el tiempo del almuerzo pues pensaron que ello proporcionaría un buen marco para la conversación relajada. Así, decidieron sentar a los niños en grupos más pequeños junto con sus tutores.
- El grupo acordó reflexionar sobre la calidad de las conversaciones que mantenía con los niños cuando participaban en actividades conjuntas y proponer en las reuniones semanales modos para animar a los niños a comunicarse más frecuentemente con los adultos.
- Acordaron comentar al grupo las ocasiones en que fomentaron conversaciones con otros niños, especialmente con niños tímidos o reticentes a hablar con otros.
- Decidieron emplear el tiempo que pasaban con los padres para preguntarles sobre los temas de los que los niños hablaban en casa para tratar de establecer una conexión entre el hogar y la escuela.

En la siguiente sesión del curso informaron de cómo estaban yendo las cosas.

Se dieron cuenta de que algunos tenían dificultades para eliminar el hábito de hacer preguntas sobre las que conocían de antemano la respuesta. Debatieron sobre cómo podrían tratar de hacer que su modo de actuar se asemejara al modo en que se comportaban en casa con sus propios hijos o con otros niños que conocieran bien y sobre cómo la conversación “profesional” podía impedir mantener una verdadera charla con los niños. Hablaron sobre cómo ahora coincidían mucho más con el modo en que los padres veían a

Continúa

sus hijos y encontraron modos de relacionar las actividades que tenían lugar en el centro con lo que sucedía en el hogar a través del análisis del indicador A.1.6, "*Los profesionales asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en el hogar*", que habían seleccionado para la Dimensión A. Mencionaron ejemplos de las ocasiones en que habían hecho preguntas a los niños sobre temas en los que estaban realmente interesados en conocer su opinión y cómo al participar como uno más en actividades con los niños, generaron más charlas informales.

En las siguientes sesiones, a medida que empezaron a centrarse en cómo dar respuesta a preocupaciones en las otras

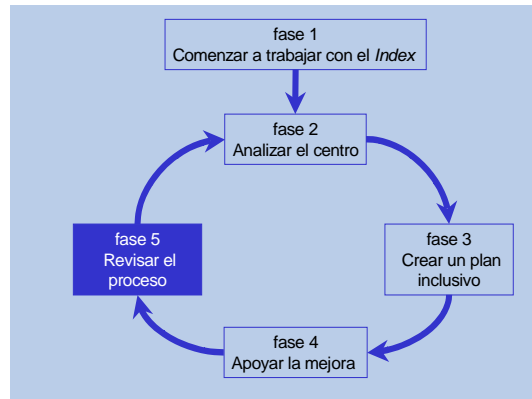
dimensiones, informaron de que los niños acudían más a menudo a ellos a comentarles sus ideas durante los ratos de juego o a mostrarles lo que estaban haciendo. El personal era invitado con más frecuencia a formar parte de los juegos y los niños hablaban más de lo que había sucedido en casa. Como manifestó un profesional: "sentimos que conocemos mejor a los niños".

Tras una sesión adicional sobre el lenguaje, un profesional dijo: "lo hemos encontrado útil pero estamos haciendo ya la mayoría de las cosas que se sugieren en el curso, gracias a nuestro trabajo con el *Index* y a tener más oportunidades para compartir nuestras ideas".

fase 5

Revisar el proceso del *Index*

- Revisar y registrar los progresos
- Revisar el trabajo con el *Index*
- Continuar el proceso del *Index*



El grupo revisa el progreso general del plan. Para ello tiene en cuenta cualquier progreso más amplio relacionado con cambios en las culturas, políticas y prácticas y discute las modificaciones que se han de realizar en el proceso del *Index*. Los indicadores y las preguntas, adaptados a cada centro en concreto, se utilizan para revisar en qué grado han tenido lugar los cambios y formular prioridades para el desarrollo del plan de cara al año siguiente.

La Fase 5 finaliza de nuevo en la fase 2, con la consiguiente continuación del ciclo de planificación de las mejoras.

Revisión y registro del progreso

Utilización del *Index*

“Estoy satisfecho con los resultados de nuestro plan de acción y creo que hemos conseguido el indicador”

Los progresos en el plan de mejora se han de revisar con regularidad contrastándolos con los criterios indicados en la fase 3 del plan. El miembro del grupo de planificación responsable de una determinada prioridad se asegurará de que se verifica y registra el progreso y de que se realizan los ajustes precisos al plan. Ello

puede implicar discusiones con los profesionales, niños, equipo directivo y padres / cuidadores, y el análisis de documentos legales del centro, así como la puesta en marcha de actividades de observación. Los resultados de esta revisión se han de comentar con el equipo de planificación, que realizará las modificaciones precisas en el plan de mejora.

Mantener informado a todo el mundo

El grupo de planificación se ha de asegurar de que todo el mundo está informado sobre los progresos. Esto se puede llevar a cabo a través de reuniones, actividades de formación continua, exposiciones, circulares, actividades cooperativas, notas informativas y a través de contactos con las organizaciones locales. Al mismo tiempo que el grupo ofrece información, ha de continuar escuchando las opiniones de los implicados acerca de los progresos en la mejora propuesta.

Utilización del *Index*
“Percibir las mejoras que se han logrado con los niños ha sido la parte más gratificante. Se sienten valorados”

Revisar el trabajo con el *Index*

El proceso de trabajo con el *Index* requiere también una evaluación. El grupo de planificación debe revisar cómo han utilizado el *Index* y decidir cómo se pueden aprovechar mejor los materiales para apoyar las mejoras en los años futuros. Deben evaluar en qué medida el *Index* les ha ayudado a adoptar un mayor

compromiso con modos de trabajar inclusivos. Cada miembro del grupo ha de considerar su pertenencia al mismo, el grado de preparación para sus tareas, el modo en que preguntaron a otros grupos y el éxito obtenido a la hora de compartir responsabilidades con los demás. El amigo crítico puede ser valioso en este proceso, aunque el éxito de la auto-evaluación requiere que todos los miembros estén dispuestos a cuestionar sus propias prácticas. La Figura 13 contiene preguntas que pueden ayudar al grupo a revisar su trabajo.

figura 13 Revisar el trabajo con el *Index*

- ¿En qué medida el grupo de planificación ha funcionado, en cuanto a su pertenencia, amigo crítico, consultas con otros, compartir tareas y compartir responsabilidades de mejora con los demás?
- ¿En qué grado ha aumentado el compromiso hacia modos de trabajo más inclusivos?
- ¿En qué medida el propio proceso de trabajo con el *Index* ha contribuido a potenciar modos de trabajo más inclusivos?
- ¿Cómo han afectado los conceptos clave del *Index* (inclusión, barreras para el juego, aprendizaje y participación, recursos para apoyar el juego, aprendizaje y participación, y apoyo a la diversidad) al modo de pensar y de actuar de los profesionales y de los demás?
- ¿En qué medida el marco de planificación de las dimensiones y los apartados del *Index* han contribuido a estructurar un plan de mejora?
- ¿En qué grado los indicadores y preguntas han ayudado a identificar prioridades o detalles de prioridades que no habían sido tenidas en cuenta previamente?
- ¿En qué medida el proceso de consulta ha sido inclusivo y con quién más se podría contar de cara a los próximos años?
- ¿En qué medida las prioridades de mejora se han elegido en función de un análisis minucioso de lo que se ha de hacer?
- ¿En qué medida la evaluación de los progresos en la mejora se ha basado en un análisis minucioso de lo que ha cambiado realmente?
- ¿Cómo se pueden mantener las mejoras y cómo se podría mejorar este proceso?

Utilización del *Index*

“El jefe de estudios ha encomendado a un grupo la difusión del *Index* tras haber constatado su utilidad”.

Continuar el proceso del *Index*

El equipo de planificación se encuentra en una posición privilegiada para decidir cómo volver a implicarse con los materiales y proceso del *Index* de cara al futuro. En muchos centros, la mayoría de los profesionales estarán familiarizados con el *Index* en esta fase, pero los nuevos requerirán que se les explique este proceso como parte de su orientación inicial. El análisis de los indicadores y preguntas, como parte del proceso de revisión, puede

derivar en un análisis más detallado del centro. Ello puede a su vez revelar cómo la cultura inclusiva está logrando cambios más allá del plan.

En los centros donde se han desarrollado fuertes culturas inclusivas, los niños y sus padres / cuidadores llevarán consigo un enfoque inclusivo sobre el juego, el aprendizaje y la participación donde quiera que vayan.

Avanzando en una escuela primaria

Antes de utilizar el *Index*, la Escuela Primaria Hindbreak había puesto en marcha ‘medidas especiales’ al percibir que existían problemas disciplinarios y entre el personal. Las relaciones entre el personal con la dirección y los padres / cuidadores eran muy escasas. El director reconoció que el personal ‘asumía que sabía lo que deseaban los padres / cuidadores. Al personal se le ‘pedía que hiciera cosas en las que realmente no creía’. Los niños no cumplían las expectativas de sus profesores y sus logros eran ignorados. Por tanto, las relaciones de los padres / cuidadores con el personal y entre el personal y los niños necesitaban mejorar.

Se puso en marcha un grupo de planificación para el *Index*, que incluyó a la dirección, padres / cuidadores, y personal, liderado por un amigo crítico respetado en la escuela y por la autoridad local. Se llevaron a cabo extensas consultas y los resultados constituyeron ‘todo un reto’. Por ejemplo, los padres / cuidadores grabaron sus percepciones de las actitudes del personal hacia sus hijos: ‘No les importan’, ‘Tienen favoritismos’. La importancia de una adecuada comunicación fue reforzada desde el principio. El director se había centrado en la difusión de información a padres / cuidadores y al equipo directivo y dio por supuesto que el personal educativo y de apoyo sabía lo que estaba pasando. Pero esto no era así. Hubo muchos sentimientos heridos y se realizaron reuniones periódicas para que todos conocieran, casi a la vez, lo que estaba pasando. Se rescribió el folleto del colegio en un lenguaje sencillo y los padres / cuidadores fueron invitados a debatir el currículo y los deberes, y a participar en las actividades con sus hijos.

El acceso y terminación de la escolaridad comenzaron a ser vistos como ‘importantes ritos de paso’. Por ejemplo, en la mañana destinada a la orientación inicial para los niños nuevos se incluyó a padres / cuidadores, profesores, equipo de gobierno y responsable de la asociación de padres-profesores. Empezaba con una asamblea conjunta y terminaba con una comida. Los padres / cuidadores fueron también invitados a asistir a la asamblea del día siguiente, donde se daba a los

niños una carpeta. Al final del año académico se hizo una barbacoa con música en vivo en honor de quienes finalizaban la escuela, y de los padres / cuidadores y equipo directivo.

El personal introdujo cambios adicionales tras la consulta:

- Un intercomunicador y un circuito cerrado de televisión en respuesta a las preocupaciones de los padres / cuidadores sobre la seguridad.
- Fotos de todo el personal en el hall de entrada
- Carpetas para que los niños pudieran guardar sus mejores trabajos a medida que avanzaran en la escuela.
- Revista semanal producida por alumnos del colegio
- Mayor visibilidad de la dirección al principio y al final del día
- Tiempo para la puesta en común con los niños para presentarse y para comentar las conductas y trabajos satisfactorios.
- Dos profesores ayudantes para apoyar en sus actividades escolares a niños con dificultades en el hogar

Se planificó un consejo escolar y un ‘club de la sonrisa’ en el que los estudiantes elegidos recibieron formación sobre asertividad y manejo de conflictos para que a su vez pudieran ofrecer apoyo a estudiantes aislados.

El personal sintió que el *Index* ayudó a la escuela a situar a los niños en ‘el centro de la educación’.

‘Vemos al niño como el centro, con todo lo demás, los supervisores del comedor, el personal de la cocina, los profesores, los ayudantes, los cuidadores y el personal de mantenimiento, en un círculo a su alrededor, todos ellos con algo que decir’. ‘Se trata del aprendizaje del niño y de tener elevadas expectativas, pero también se trata de que el niño tiene algo que decir, no sólo de hacer algo con el niño, y de hacer también otras cosas’

El director sentía que la utilización del *Index* sirvió para ‘unirlos en un objetivo común’: ‘Si bien lo considero beneficioso para cualquier escuela, creo que para las que han pasado por periodos conflictivos y confusos, como la nuestra, ofrece una buena vía para avanzar’

indicadores

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.1 | Construir comunidad

INDICADOR	A.1.1	Todo el mundo se siente bienvenido
	A.1.2	Los niños se ayudan unos a otros
	A.1.3	Los profesionales trabajan bien juntos
	A.1.4	Los profesionales y los niños se tratan con respeto unos a otros
	A.1.5	Los profesionales y los padres / cuidadores colaboran
	A.1.6	Los profesionales asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en su hogar
	A.1.7	Los profesionales y consejo escolar trabajan bien juntos
	A.1.8	Todos los grupos locales están implicados en el centro

A.2 | Establecer valores inclusivos

INDICADOR	A.2.1	En el centro todos comparten el compromiso con la inclusión
	A.2.2	Las expectativas son elevadas para todos los niños
	A.2.3	Todos los niños son tratados por igual
	A.2.4	El centro ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos
	A.2.5	El centro ayuda a los padres / cuidadores a sentirse bien consigo mismos

indicadores

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B.1 | Crear un centro para todos

- INDICADOR **B.1.1** | Se da un trato justo a los profesionales en relación con las oportunidades de empleo y promoción
- B.1.2** | Todos los profesionales nuevos reciben ayuda para la adaptación inicial
- B.1.3** | Se anima a que todos los niños de la zona formen parte del centro
- B.1.4** | El centro es físicamente accesible para todas las personas
- B.1.5** | Se ayuda a todos los niños en su adaptación inicial
- B.1.6** | Los profesionales preparan a los niños adecuadamente para pasar a otros centros

B.2 | Organizar el apoyo a la diversidad

- INDICADOR **B.2.1** | Todos los apoyos están coordinados
- B.2.2** | Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de niños
- B.2.3** | La política de "necesidades educativas especiales" es inclusiva
- B.2.4** | La normativa vigente sobre Necesidades Educativas Especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños
- B.2.5** | El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los niños
- B.2.6** | Las normas de conducta hacen que el centro funcione mejor
- B.2.7** | Existen pocas presiones para excluir a los niños considerados disruptivos
- B.2.8** | Existen pocas barreras para el acceso
- B.2.9** | Se intenta eliminar el bullying (acoso escolar)

indicadores

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C.1 | Organizar el juego y el aprendizaje

- INDICADOR
- C.1.1** | Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños
 - C.1.2** | Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños
 - C.1.3** | Las actividades fomentan la participación de todos los niños
 - C.1.4** | Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas
 - C.1.5** | Las actividades evitan los estereotipos
 - C.1.6** | Se implica activamente a los niños en el juego y el aprendizaje
 - C.1.7** | Los niños cooperan en el juego y el aprendizaje
 - C.1.8** | Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños
 - C.1.9** | Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto
 - C.1.10** | Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración
 - C.1.11** | Los profesores de apoyo/ayudantes apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños
 - C.1.12** | Todos los niños participan cuando hay actividades especiales

C.2 | Movilizar recursos

- INDICADOR
- C.2.1** | El centro está organizado para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación
 - C.2.2** | Los recursos se distribuyen de un modo justo
 - C.2.3** | Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación
 - C.2.4** | Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales
 - C.2.5** | Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación
 - C.2.6** | Se conocen y utilizan los recursos del entorno

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.1 | Construir comunidad

INDICADOR A.1.1 | *Todo el mundo se siente bienvenido*

- a) ¿El primer contacto que las personas tienen con el centro es cordial y acogedor?
- b) ¿El entorno del centro es estimulante?
- c) ¿Se da la bienvenida y se despide siempre a los niños y a sus padres / cuidadores?
- d) ¿El centro acoge a todos los niños, incluso los que tienen discapacidad, a las minorías y refugiados?
- e) ¿El centro acepta a todos los padres y otros miembros de la comunidad?
- f) ¿Se proporciona información sobre las actividades y políticas del centro a todos los padres / cuidadores?
- g) ¿La información es accesible para todos, independientemente de su idioma o discapacidad (hay disponibles traductores, Braille, información impresa en letras grandes para personas con dificultades visuales, cintas de audio, etc. por si fuera necesario)?
- h) ¿Hay intérpretes de lengua de signos u otras lenguas cuando es necesario?
- i) ¿En la información sobre el centro se pone de manifiesto que todos los niños del entorno son bienvenidos?
- j) ¿Se celebran las fiestas locales?
- k) ¿Hay rituales para dar la bienvenida a los niños y a los profesionales nuevos y así como para cuando se marchan?
- l) ¿Los niños sienten como propias las instalaciones del centro?
- m) ¿Los niños, padres / cuidadores, profesionales, consejo escolar y miembros de la comunidad sienten el centro como propio?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.1 | Construir comunidad

INDICADOR A.1.1 | *Los niños se ayudan mutuamente (ver C.1.7)*

- a) ¿Los niños buscan y ofrecen ayuda a otros cuando es necesario?
- b) ¿Se planifican actividades para que los niños se ayuden y cuiden unos a otros?
- c) ¿Se exponen tanto los trabajos de grupo como los individuales?
- d) ¿Si los niños o cualquier otra persona necesitan ayuda, se lo dicen a un profesional?
- e) ¿Se fomentan activamente las amistades?
- f) ¿Los niños comparten amigos en lugar de competir por ellos?
- g) ¿Los niños evitan los apodosos racistas, sexistas, homófobos o cualquier otro término discriminatorio?
- h) ¿Los niños entienden que otros niños se pueden comportar de manera diferente?
- i) ¿Los niños reconocen los logros de otros cuyo punto de partida es diferente al suyo?
- j) ¿Los niños sienten que las disputas entre ellos se resuelven justamente y con eficacia?
- k) ¿Los niños pueden defender a otros que ellos creen han sido tratados injustamente?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.1 | Construir comunidad

INDICADOR A.1.3 | *Los profesionales trabajan bien juntos (ver C.1.10)*

- a) ¿Los profesionales se tratan con respeto tanto desde el punto de vista humano como desde el profesional?
- b) ¿Los profesionales se tratan con respeto independientemente de su rol y estatus?
- c) ¿Se concede la misma importancia a acontecimientos significativos como el nacimiento, el cumpleaños o fallecimiento de un familiar independientemente del estatus del trabajador?
- d) ¿Se valora por igual a voluntarios y trabajadores remunerados?
- e) ¿Los profesionales se tratan con respeto independientemente de su género u orientación sexual?
- f) ¿Los profesionales se tratan con respeto independientemente de su clase o grupo étnico?
- g) ¿Los profesionales se tratan con respeto independientemente de su deficiencia o discapacidad?
- h) ¿Se invita a todos los profesionales a las reuniones?
- i) ¿Todos los profesionales asisten a las reuniones?
- j) ¿Todos los profesionales intervienen en las discusiones durante las reuniones?
- k) ¿Todos los profesionales están implicados en la planificación y las revisiones?
- l) ¿El equipo de trabajo de profesionales constituye un modelo de cooperación para los niños?
- m) ¿Los profesionales saben a quien acudir cuando tienen un problema?
- n) ¿Los profesionales se sienten cómodos para discutir sobre problemas laborales?
- o) ¿Se favorece que el personal temporal y los voluntarios se impliquen activamente en la vida del centro?
- p) ¿Se implica a todos los profesionales en el establecimiento de prioridades para la mejora?
- q) ¿Todos los profesionales sienten como propia la planificación de las mejoras?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.1 | Construir comunidad

INDICADOR A.1.4 | *Los profesionales y los niños se tratan con respeto*

- a) ¿Los profesionales se dirigen a todos los niños con respeto, por el nombre que ellos desean?
- b) ¿Los niños tratan a todos los profesionales con respeto, independientemente de su edad, apariencia, estatus, género u origen?
- c) ¿Se pide opinión a los niños sobre cómo mejorar el centro?
- d) ¿Las opiniones de los niños pueden cambiar la realidad del centro?
- e) ¿Los profesionales y los niños son conscientes de que todos pueden enseñar y aprender?
- f) ¿Los profesionales ven la alimentación y el cuidado de los bebés como una oportunidad para jugar, aprender y mostrar calidez, en lugar de como una rutina a realizar?
- g) ¿El entrenamiento en higiene personal se ve como una experiencia positiva para los niños en lugar de una carga para los profesionales?
- h) ¿Los niños ayudan a los profesionales cuando se lo piden?
- i) ¿Los niños ofrecen su ayuda a los profesionales cuando ven que lo necesitan?
- j) ¿Los profesionales implican a los niños en tareas como limpiar y preparar aperitivos?
- k) ¿Profesionales y niños cuidan del entorno físico del centro?
- l) ¿Se mantienen en orden los baños y las duchas?
- m) ¿Se muestra respeto por los usos y costumbres de otras culturas?
- n) ¿Se respeta la privacidad?
- o) ¿Los niños saben a quién dirigirse cuando tienen un problema?
- p) ¿Los niños confían en que los profesionales resolverán sus dificultades con eficacia?
- q) ¿Se tratan apropiadamente los acontecimientos significativos tales como nacimientos, muertes y enfermedades?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.1 | Construir comunidad

INDICADOR A.1.5 | *Los profesionales y los padres / cuidadores colaboran*

- a) ¿Los padres / cuidadores y los profesionales se respetan entre sí independientemente de su estatus o de que tengan o no trabajo remunerado?
- b) ¿Los profesionales intentar establecer vínculos fuertes con los padres y las madres?
- c) ¿Se muestra respeto hacia todas las familias, incluidos padres / cuidadores sin pareja, padres / cuidadores del mismo sexo, familias multirraciales, familias grandes, pequeñas?
- d) ¿Se trata de establecer vínculos fuertes con los cuidadores de los niños?
- e) ¿Todos los padres / cuidadores están suficientemente informados sobre las políticas y las actividades del centro?
- f) ¿Todos los padres / cuidadores están implicados en las decisiones sobre el centro?
- g) ¿Los padres / cuidadores sienten que se toman en serio sus preocupaciones?
- h) ¿Se tienen en cuenta a los problemas que algunos padres / cuidadores tienen para reunirse con los profesionales, y se dan los pasos necesarios para resolverlos?
- i) ¿Existen diversas vías para que los padres / cuidadores se impliquen en el centro?
- j) ¿Se aprecian las aportaciones que los padres / cuidadores puedan hacer?
- k) ¿Existen momentos para que los padres / cuidadores puedan discutir sobre sus hijos con los profesionales, estando o no sus hijos presentes?
- l) ¿Los profesionales valoran el conocimiento que los padres / cuidadores tienen de sus hijos?
- m) ¿Habitualmente, hay oportunidades para que los padres / cuidadores y los profesionales compartan ideas sobre cómo se comunican, juegan y aprenden sus hijos en el centro y en casa?
- n) ¿Habitualmente, hay oportunidades para que los padres / cuidadores compartan ideas sobre cómo fomentar el juego y el aprendizaje de los niños?
- o) ¿Los padres / cuidadores y los profesionales comparten la forma de responder a las emociones de los bebés y los niños?
- p) ¿Los profesionales informan a los padres / cuidadores sobre acontecimientos significativos que le hayan ocurrido al niño durante el día?
- q) ¿Los profesionales y los padres / cuidadores comparten un cuaderno de anotaciones entre el hogar y el centro?
- r) ¿Los padres / cuidadores y los profesionales colaboran en cuestiones de higiene, tales como piojos, limpieza y ducha?

Preguntas adicionales:

-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.1 | Construir comunidad

INDICADOR **A.1.6 | *Los profesionales asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en su hogar***

- a) ¿Los profesionales intentan evitar conflictos entre la cultura del centro y la de los hogares de los niños?
- b) ¿Se reconoce que todos los niños, no sólo los miembros de minorías étnicas, pertenecen a una cultura o culturas?
- c) ¿Los profesionales están al corriente de la cultura y las circunstancias familiares de cada niño?
- d) ¿Las culturas del centro reflejan la mezcla de clases, razas, culturas y estilos de vida que existe entre los niños, padres / cuidadores y profesionales?
- e) ¿Los profesionales se aseguran de que las rutinas de alimentación, higiene y aseo se llevan a cabo de acuerdo con las opiniones de los padres / cuidadores?
- f) ¿Los profesionales respetan los deseos de los padres / cuidadores sobre el acceso a la TV y a los juegos de ordenador?
- g) ¿Los profesionales conocen y tratan de reproducir en el centro las rutinas de los hogares de los niños?
- h) ¿Los profesionales utilizan palabras familiares de cariño, historias, canciones y poemas en el idioma del niño?
- i) ¿Se admite que los niños se sientan molestos cuando no se entienden y respetan su cultura e identidad?
- j) ¿Se reconoce el posible malestar de aquellos niños que están lejos de sus amigos y su familia?
- k) ¿Se reconocen y admiten los sentimientos que puede generar el choque de culturas a muchos refugiados e inmigrantes?
- l) ¿Se respetan las normas culturales sobre el pudor?
- m) ¿Los profesionales favorecen que los niños asistan a actividades y centros extraescolares de su localidad?

Preguntas adicionales:

-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.1 | Construir comunidad

INDICADOR **A.1.7 | *Los profesionales y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos***

- a) ¿Los profesionales comprenden las funciones y las responsabilidades del consejo escolar?
- b) ¿El consejo escolar comprende la estructura organizativa del centro y las diversas responsabilidades de los profesionales?
- c) ¿Se agradecen las contribuciones que el consejo escolar pueda hacer al centro en cualquier momento?
- d) ¿Se conocen y valoran las habilidades y conocimientos de los miembros del consejo escolar?
- e) ¿El consejo escolar incluye a representantes de la comunidad?
- f) ¿Se informa al consejo escolar de las políticas del centro?
- g) ¿El consejo escolar y los profesionales están de acuerdo sobre lo que pueden aportar al centro?
- h) ¿Los miembros del consejo escolar sienten que se valoran sus contribuciones?
- i) ¿Los miembros del consejo escolar comparten oportunidades de formación continua con los profesionales?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.1 | Construir comunidad

INDICADOR A.1.8 | *Todos los grupos locales están implicados en el centro*

- a) ¿Todos los grupos locales están implicados en las actividades del centro (personas mayores, distintos grupos étnicos, hombres, mujeres y personas con discapacidad)?
- b) ¿El centro participa en actividades en la comunidad?
- c) ¿Los miembros de grupos locales comparten instalaciones con los profesionales y los niños, como la biblioteca y la cafetería?
- d) ¿Los grupos locales participan por igual en el centro, independientemente de su clase, religión u origen étnico?
- e) ¿Se considera que todos los grupos locales pueden ser un recurso para el centro?
- f) ¿Los profesionales y el equipo directivo piden opinión sobre el centro a los miembros de los grupos locales?
- g) ¿Se reflejan las opiniones de los grupos locales en las políticas del centro?
- h) ¿Los grupos locales tienen una opinión positiva del centro?
- i) ¿El centro ofrece oportunidades laborales a miembros de los grupos locales?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.2 | Establecer valores inclusivos

INDICADOR A.2.1 | *En el centro todos comparten el compromiso con la inclusión*

- a) ¿Se considera que la construcción de una comunidad de apoyo es tan importante como el progreso en el aprendizaje?
- b) ¿Se considera que fomentar la colaboración es tan importante como favorecer la independencia?
- c) ¿Se valora más la diferencia que la "normalidad"?
- d) ¿Se considera la diversidad como un recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación en lugar de un problema?
- e) ¿Se comparte el objetivo de reducir la desigualdad de oportunidades en el centro?
- f) ¿Existe el deseo compartido de aceptar a los niños de la zona con independencia de su procedencia, logros o discapacidad?
- g) ¿Las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación se ven como el resultado de las interacciones entre los niños, las actividades, otras personas y el entorno físico?
- h) ¿Se acepta que la discapacidad aparece cuando las personas con deficiencia se enfrentan a actitudes negativas y barreras institucionales?
- i) ¿Los profesionales, los padres / cuidadores y los niños evitan considerar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación como el resultado de la discapacidad de un niño o un adulto?
- j) ¿Se entiende que excluir a un niño con deficiencias severas refleja limitaciones en las actitudes y las políticas más que dificultades prácticas?
- k) ¿Se entiende que la exclusión es un proceso que puede comenzar cuando no se apoya o valora la participación de un niño y puede terminar con su abandono del centro?
- l) ¿Se reconoce la existencia de discriminación institucional y la necesidad de reducirla en todas sus formas?
- m) ¿Los profesionales y los niños comprenden que el origen de la discriminación está en la intolerancia a las diferencias?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.2 | Establecer valores inclusivos

INDICADOR A.2.2 | *Las expectativas son elevadas para todos los niños*

- a) ¿Se trata a todos los niños como si su aprendizaje y desarrollo no estuvieran limitados?
- b) ¿Se fomenta que todos los niños tengan altas expectativas para aprender, relacionarse y participar?
- c) ¿Los profesionales son conscientes de que deben enfrentarse a las bajas expectativas respecto a ciertos grupos (niños en situación de riesgo, inmigrantes, niños que no tienen el Castellano como primer idioma, niños procedentes de áreas muy pobres)?
- d) ¿Los profesionales evitan utilizar términos como "destreza " para describir las capacidades y conocimientos de los niños?
- e) ¿Los profesionales evitan pensar que los niños tienen unas capacidades que no se pueden modificar en función de sus logros actuales?
- f) ¿Se valoran los logros de los niños en función de sus posibilidades y no en función de los logros de los demás?
- g) ¿Los profesionales evitan crear una sensación de fracaso a los niños y a sus familias cuando no siguen el "desarrollo normal"?
- h) ¿Los profesionales se centran en lo que los niños pueden hacer ahora con ayuda en lugar de en lo que no pueden hacer todavía?
- i) ¿Se fomenta que todos los niños se sientan orgullosos de sus logros?
- j) ¿Se fomenta que todos los niños aprecien los logros de los demás?
- k) ¿Los profesionales evitan utilizar etiquetas negativas como "empollón" o "listillo" con niños muy interesados y/o habilidosos en actividades concretas?
- l) ¿Los profesionales intentan evitar las opiniones negativas sobre los niños que tienen dificultades para realizar las actividades?
- m) ¿Los profesionales evitan utilizar etiquetas peyorativas que connotan bajo rendimiento?
- n) ¿Se trata adecuadamente el temor al fracaso de algunos niños y se toman las medidas oportunas?
- o) ¿Los profesionales evitan crear expectativas sobre el rendimiento de un niño a partir del de sus hermanos/as o cualquier otro niño?

Preguntas adicionales:

-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.2 | Establecer valores inclusivos

INDICADOR

A.2.3 | *Todos los niños son tratados por igual*

- a) ¿La variedad de idiomas y procedencia de los niños se percibe como una contribución positiva al centro y a la sociedad?
- b) ¿Se considera que los acentos regionales y los dialectos enriquecen el centro y la sociedad?
- c) ¿Se reconocen y aceptan las diferentes estructuras familiares?
- d) ¿Los profesionales evitan valorar la procedencia y los intereses de la clase media por encima de los de la clase trabajadora?
- e) ¿Se acepta a gays y lesbianas como parte de la diversidad humana?
- f) ¿Se valora por igual a los "niños difíciles" y a aquellos con los que es más fácil trabajar?
- g) ¿Se aprecia a los niños tímidos y miedosos tanto como a los extrovertidos y sociables?
- h) ¿Se acepta a los niños con discapacidad tanto como a los que no la tienen?
- i) ¿Se valora por igual a niños que difieren en su rendimiento o madurez?
- j) ¿Se aprecian por igual los intereses de todos los niños?
- k) ¿Se aprecia del mismo modo a los niños con habilidades de autonomía e higiene personal y a los que no las tienen?
- l) ¿Se exponen los trabajos de todos los niños?
- m) ¿Se informa sobre los logros y experiencias de todos los niños?
- n) ¿Se da el mismo valor e importancia a los logros de niños y niñas, niños de diferentes grupos étnicos y clase social?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.2 | Establecer valores inclusivos

INDICADOR

A.2.4 | *El centro ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos*

- a) ¿Todos los niños mantienen interacciones regulares con los profesionales, individualmente o en pequeños grupos?
- b) ¿Todos los niños sienten que los profesionales los quieren?
- c) ¿Se valora el juego como algo importante en sí mismo, no sólo como un medio para alcanzar determinadas metas de aprendizaje?
- d) ¿Se es consciente de que la autoestima es vital para el bienestar de los niños y se cultiva en todas las actividades y relaciones?
- e) ¿Los profesionales son conscientes de la importancia de respetar las identidades y culturas de los niños, incluso las multiculturales?
- f) ¿Se apoya a los niños para que si un día se sienten deprimidos o tristes lo digan?
- g) ¿Los profesionales responden empáticamente al cansancio de los bebés, los niños y ellos mismos?
- h) ¿Los profesionales hacen ver a los niños que se les comprende cuando están enfadados, cansados, felices, tristes o se sienten solos?
- i) ¿Los profesionales saben cómo reconfortar a los niños cuando se sienten angustiados, por ejemplo, con un abrazo o su simple presencia?
- j) ¿Todos los niños tienen derecho a su tiempo y espacio privados?
- k) ¿Los profesionales reconocen la importancia de las canciones y la música para el bienestar de los niños?
- l) ¿Se reconoce la importancia de los objetos personales que te hacen sentir como en casa (osito)?
- m) ¿Los profesionales se aseguran de que los niños tomen las medicinas que necesitan?
- n) ¿La comida que se da a los niños en el centro forma parte de una dieta saludable?
- o) ¿Se evita la evaluación constante del progreso de los niños?
- p) ¿Los niños participan en actividades tanto dentro del centro como al aire libre?
- q) ¿Desde el centro se contribuye a que los niños comprendan en quién pueden confiar y cómo deben cuidar de sí mismos?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

A.2 | Establecer valores inclusivos

INDICADOR	A.2.5 <i>El centro ayuda a los padres / cuidadores a sentirse bien consigo mismos</i>
	a) ¿Los padres / cuidadores y profesionales comparten la idea de que implicarse en la crianza y educación de los niños es una de las tareas más importantes en las que uno se puede involucrar?
	b) ¿Los profesionales son sensibles al deseo de los padres / cuidadores de no perderse y comentar los logros importantes de sus hijos (cuando sonríen por primera vez, dicen una palabra o frase, empiezan a gatear, a estar de pie o caminar)?
	c) ¿Los profesionales son conscientes de que algunos padres / cuidadores pueden necesitar apoyo para sentirse seguros en su papel de padres?
	d) ¿Se crean ocasiones para que los padres / cuidadores establezcan amistades entre ellos?
	e) ¿Se apoya a las madres que desean dar de mamar a sus bebés?
	f) ¿Los profesionales son conscientes de que es importante tranquilizar a algunos padres / cuidadores para que no se sientan relegados por la relación que sus hijos mantienen con otros adultos?
	g) ¿Los profesionales son conscientes de que a algunos padres / cuidadores les preocupa que sus bebés y niños lleguen a estar "demasiado unidos" a otros adultos?
	h) ¿Los profesionales son conscientes de la necesidad de hablar con los padres / cuidadores de que los niños pueden establecer lazos emocionales con muchas personas?
	i) ¿Hay un profesional concreto que recibe al bebé al llegar al centro y se lo entrega a sus padres al final de cada día?
	j) ¿Se fomenta que los padres / cuidadores ayuden a sus hijos durante la adaptación al centro estableciendo una rutina de despedida?
	k) ¿Confían los padres / cuidadores en la habilidad de los profesionales para calmar a sus hijos en su ausencia?
	l) ¿Los profesionales apoyan por igual a padres / cuidadores de ambos sexos?
	m) ¿Se informa a ambos padres / cuidadores cuando están separados?
	n) ¿Se informa a los profesionales sobre cuestiones importantes tales como acuerdos de custodia y órdenes de alejamiento?

Preguntas adicionales:

-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B.1 | Mejorar el centro para todos

INDICADOR

B.1.1 | *Se da un trato justo a los profesionales en relación con las oportunidades de empleo y promoción*

- a) ¿Las oportunidades de promoción están abiertas a todos los que cumplan los criterios para cada puesto de trabajo?
- b) ¿Las ofertas de promoción son equilibradas respecto al género y la procedencia de los profesionales?
- c) ¿Los profesionales son un reflejo de los grupos de la comunidad: hombres y mujeres, personas con discapacidad y sin ella, personas de diferentes edades, grupos étnicos y origen social?
- d) ¿Existe una estrategia clara para eliminar las barreras para el empleo de los profesionales con discapacidad?
- e) ¿Los puestos de mayor estatus favorecen desproporcionadamente a determinados grupos?
- f) ¿Se ofrece a los profesionales la posibilidad de que denuncien tratos de favor o injustos?
- g) ¿Se ofrece a los profesionales la posibilidad de que expongan las dificultades que les produce a ellos mismos o a otros colegas tener un salario bajo?
- h) ¿Se trata de contratar personas pertenecientes a los grupos menos representados en el centro por razones de género, grupo étnico o discapacidad?
- i) ¿Se tiene en cuenta la diversidad de los niños a la hora de contratar profesionales?
- j) ¿Se trata de cubrir las bajas laborales con profesionales de diversa procedencia?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B.1 | Mejorar el centro para todos

INDICADOR B.1.2 | *Todos los profesionales nuevos reciben ayuda para la adaptación inicial*

- a) ¿Presentar y ayudar a los profesionales nuevos es una costumbre habitual en el centro y compartida por todos?
- b) ¿Se reconocen las dificultades que pueden tener los profesionales nuevos para adaptarse al trabajo y, si es el caso, a una ciudad nueva?
- c) ¿Los profesionales que llevan más tiempo en el centro evitan que los nuevos se sientan excluidos, utilizando expresiones como "nosotros" que no hagan referencia también a ellos?
- d) ¿Cada nuevo profesional dispone de una persona de referencia encargada de ayudarlo a adaptarse?
- e) ¿Todos los profesionales, incluso los nuevos, tienen la posibilidad de compartir con los demás sus conocimientos y experiencias?
- f) ¿Se proporciona a los profesionales nuevos la información básica que necesitan sobre el centro?
- g) ¿Se pregunta a los profesionales nuevos si necesitan información adicional y se les proporciona?
- h) ¿Se piden y valoran las opiniones que tienen sobre el centro los profesionales nuevos y alumnos en prácticas?
- i) ¿Se solicitan y valoran las observaciones de los profesionales que han dejado el centro?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B.1 | Mejorar el centro para todos

INDICADOR B.1.3 | *Se anima a que todos los niños de la zona formen parte del centro*

- a) ¿Se fomenta que todos los niños de la zona accedan al centro independientemente de su rendimiento o discapacidad?
- b) ¿Se explicita la política de inclusión de todos los niños?
- c) ¿Los profesionales buscan cómo superar cualquier barrera para la participación de los diversos grupos étnicos?
- d) ¿Se fomenta que los inmigrantes, los niños que están de paso y los refugiados accedan al centro?
- e) ¿Se fomenta activamente que los niños de la zona que están en centros de educación especiales accedan al centro?
- f) ¿Se ponen más obstáculos de acceso al centro a determinados niños, por ejemplo, los que tienen discapacidad?
- g) ¿Acuden muchos niños de la zona al centro?
- h) ¿Ha aumentado la diversidad de niños de la zona incluidos en el centro?
- i) ¿El centro se asegura de que el precio no sea una barrera para que los niños de la localidad asistan?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B.1 | Mejorar el centro para todos

INDICADOR B.1.4 | *El centro es físicamente accesible para todas las personas*

- a) ¿Existe un proyecto para aumentar la accesibilidad física del centro?
- b) ¿Los profesionales son conscientes de su obligación de hacer el centro físicamente accesible?
- c) ¿Cuando se trata de edificios compartidos con otros servicios, los profesionales de todos ellos colaboran para hacerlos físicamente accesibles?
- d) ¿Se tienen en cuenta las necesidades de las personas sordas, hipoacúsicas, ciegas y con baja visión, así como las de las personas con discapacidad física a la hora de hacer accesibles los edificios?
- e) ¿Se preocupan los profesionales por la accesibilidad de todos los elementos del centro: pasillos, aseos, jardines, áreas de juego, comedores y otras zonas comunes?
- f) ¿Se consulta a las personas con discapacidad sobre la accesibilidad del centro?
- g) ¿Se relaciona la accesibilidad con la inclusión de profesionales con discapacidad, equipo directivo y padres / cuidadores, así como con la de los niños?
- h) ¿Se es consciente de que los edificios inaccesibles son una barrera para muchas personas mayores?
- i) ¿Se reconoce que los entornos que son accesibles para adultos con discapacidad y niños también benefician a padres con niños pequeños?
- j) ¿Existe espacio suficiente para dejar a los niños y recogerlos con seguridad?
- k) ¿El espacio físico permite a los padres maniobrar con sillas y cochecitos de niños?
- l) ¿Los profesionales disponen los materiales y las instalaciones para que sean accesibles para niños y adultos de diferentes alturas?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B.1 | Mejorar el centro para todos

INDICADOR

B.1.5 | *Se ayuda a todos los niños en su adaptación inicial*

- a) ¿Existe una política de orientación inicial para los niños?¹
- b) ¿Funciona bien el programa de inducción para los niños y sus familias, tanto si el ingreso tiene lugar al principio del curso como en cualquier otro momento?
- c) ¿Está disponible para los nuevos padres / cuidadores información sobre la organización local de la educación, la salud y los servicios sociales, así como sobre el centro?
- d) ¿El programa introductorio tiene en cuenta las diferencias en los conocimientos y en la lengua materna de los niños?
- e) ¿Se prepara a los niños para ingresar en el centro dejándoles que lleven a casa algunas cosas del mismo?
- f) ¿Se familiariza a los niños para con el centro antes de que empiecen a acudir a él?
- g) ¿Se anima a los niños a traer cosas de sus casas cuando ingresan en el centro?
- h) ¿Los profesionales son conscientes de que los niños nuevos pueden requerir una atención especial cuando sus padres / cuidadores se van?
- i) ¿Se empareja a niños nuevos que acaban de ingresar en el centro con niños que llevan más tiempo en él?
- j) ¿Tras unas semanas, se analiza si los niños nuevos se sienten a gusto en el centro?
- k) ¿Se ayuda a los niños que tienen dificultades para memorizar la distribución del edificio, especialmente cuando llegan a él por primera vez?
- l) ¿Los niños tienen claro a quién recurrir si tienen dificultades?

Preguntas adicionales:

-
-
-

¹ Una política o programa de inducción u orientación consiste en ayudar a los niños a sentirse como en casa y a participar cuando llegan por primera vez al centro

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B.1 | Mejorar el centro para todos

INDICADOR **B.1.6 | *Los profesionales preparan adecuadamente a los niños para pasar a otros centros***

- a) ¿Los profesionales entienden la importancia de planificar el paso de los niños a otros centros?
- b) ¿Cuando los niños deben trasladarse de un centro a otro, hay profesionales que colaboran desde cada uno para facilitar el cambio?
- c) ¿Se familiariza a los niños con el nuevo centro a través de visitas y fotografías de la gente y los lugares que se van a encontrar?
- d) ¿Se da tiempo a los niños para que exploren el nuevo centro con un adulto de apoyo?
- e) ¿Se practican las rutinas del centro nuevo antes del traslado?
- f) ¿Los profesionales evitan que sus sentimientos de pérdida dificulten el paso de los niños a otros centros?
- g) ¿Los profesionales están claramente a favor de los centros integrados para niños con discapacidad y otros que han experimentado barreras para el juego, el aprendizaje y la participación?
- h) ¿Se apoya a los padres / cuidadores de niños con “necesidades educativas especiales” para encontrar alternativas integradoras cuando éstos dejan el centro?
- i) ¿Están bien informados los profesionales sobre las alternativas que tienen los padres cuando dejan el centro?
- j) ¿Los profesionales ofrecen informes escritos y experiencias prácticas para apoyar la mejora del juego, el aprendizaje y la participación en los centros nuevos?
- k) ¿Se asume que a los niños que han experimentado varios traslados les puede resultar más duro trasladarse a un centro nuevo y dejar atrás a un adulto en el que confían?
- l) ¿Se trata de asegurar la continuidad en la educación de los niños problemáticos?
- m) ¿Cuando los niños asisten a más de un centro, hay una persona de referencia en cada uno para darles la bienvenida a su llegada?
- n) ¿Cuando los niños asisten a más de un centro, se mantiene la comunicación entre ambos centros?

Preguntas adicionales:



Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B2 | Organizar apoyos para la diversidad

INDICADOR

B.2.1 | *Todos los apoyos están coordinados*

- a) ¿Se considera que los apoyos mejoran las culturas inclusivas, las políticas, actividades y relaciones pero que también proporcionan ayuda a cada persona?
- b) ¿Se concede gran importancia a la coordinación de los apoyos, y se lleva a cabo por parte de personal experimentado?
- c) ¿Se considera que es responsabilidad de todos los profesionales superar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de los niños?
- d) ¿Los planes y las políticas de apoyo se orientan directamente a evitar barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños?
- e) ¿La política de apoyos para la inclusión es evidente para quienes visitan el centro desde servicios externos?
- f) ¿Existe un plan sobre el modo en que los servicios externos pueden contribuir a la mejora de las culturas, políticas y prácticas inclusivas del centro?
- g) ¿Los profesionales conocen todos los servicios externos que pueden apoyar la mejora del juego, el aprendizaje y la participación?
- h) ¿Cuando los profesionales están preocupados por la salud, el desarrollo o el bienestar de los niños consultan a los padres antes de acudir a otras instancias?
- i) ¿En caso de duda sobre el bienestar de un niño, los profesionales tienen un protocolo claro a seguir?
- j) ¿Las políticas de apoyo se guían por lo que es mejor para los niños más que por las competencias profesionales?
- k) ¿Los profesionales tienen personas a las que acudir cuando se sienten abrumados?
- l) ¿Existe una relación de colaboración entre los servicios de salud, sociales y educativos vinculados con el centro?
- m) ¿Los profesionales mantienen un registro de las visitas de servicios externos y de las acciones acordadas?
- n) ¿Los profesionales cuentan con alguna instancia a la que dirigirse en caso de no estar satisfechos con los apoyos recibidos?
- o) ¿Existe coordinación entre los profesionales de apoyo para evitar solapamientos y lagunas?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

	B2 Organizar apoyos para la diversidad
INDICADOR	B.2.2 <i>Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de niños</i>
	a) ¿Se dispone de apoyos, asesoramiento y formación sobre inclusión?
	b) ¿El plan de actividades hace referencia a la participación de niños diferentes en cuanto a su procedencia, experiencia, talento o discapacidad?
	c) ¿El plan de actividades tienen en cuenta la reducción de barreras para el juego, el aprendizaje y la participación?
	d) ¿Las actividades de formación continua facilitan que los profesionales trabajen bien juntos?
	e) ¿Se comparten experiencias de enseñanza y evaluación para apoyar a la diversidad?
	f) ¿Los profesionales llevan a cabo actividades para conocer mejor a los niños?
	g) ¿Los profesionales reciben formación para diseñar y dirigir actividades de aprendizaje cooperativo?
	h) ¿Hay oportunidades para desarrollar una colaboración más efectiva?
	i) ¿Hay oportunidades para que los profesionales y los niños aprendan sobre la tutorización de iguales?
	j) ¿Los profesionales utilizan TICs de apoyo al aprendizaje, como cámaras de vídeo, grabadoras y ordenadores?
	k) ¿Los profesionales buscan la forma de implicar a todos los niños en las actividades?
	l) ¿Todos los profesionales aprenden a hacer frente al bullying, a la utilización de términos peyorativos, el racismo, el sexismo y la homofobia?
	m) ¿Los profesionales y el equipo directivo asumen la responsabilidad de evaluar sus propias necesidades de aprendizaje?
	n) ¿Se da la oportunidad a los profesionales para discutir sobre sus sentimientos, por ejemplo sobre la paternidad, la seguridad, la pertenencia y la independencia?
	Preguntas adicionales:
	•
	•

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B2 | Organizar apoyos para la diversidad

INDICADOR **B.2.3** | *La política de “necesidades educativas especiales” es inclusiva*

- a) ¿La política de “necesidades educativas especiales” se dirige a la mejora del juego, el aprendizaje y la participación de todos, eliminando la exclusión?
- b) ¿Se considera que el etiquetaje de los niños como “con necesidades educativas especiales” puede llevar a su devaluación y segregación?
- c) ¿Se intenta eliminar el etiquetado de los niños con “necesidades educativas especiales”?
- d) ¿Se evita un etiquetado desproporcionado de niños con “necesidades educativas especiales”?
- e) ¿El centro trata de evitar que en el grupo de niños con “necesidades educativas especiales” exista una sobrerrepresentación de aquellos que proceden de determinados grupos étnicos?
- f) ¿Se considera a los niños “con necesidades educativas especiales” con intereses, conocimientos y habilidades diferentes más que como un grupo homogéneo?
- g) ¿Denomina el centro a su coordinador de apoyos “coordinador de apoyo al juego y al aprendizaje” o “coordinador de inclusión” en lugar de “coordinador de necesidades educativas especiales”?
- h) ¿Los profesionales están comprometidos con la inclusión de todos los niños?
- i) ¿Se concibe la política de apoyos desde una perspectiva amplia?
- j) ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos niños que lo necesitan más que como un añadido a su educación?
- k) ¿Se informa a todos de los apoyos disponibles?
- l) ¿Se reconoce que el conocimiento sobre la discapacidad de un niño puede contribuir poco a la planificación de la educación para ese niño?
- m) ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de un niño como oportunidades para mejorar la experiencia de todos los niños?
- n) ¿Es posible proporcionar apoyos sin acudir al etiquetado?
- o) ¿Se intenta que todos los niños participen al máximo en todas las actividades?
- p) ¿Se intenta que todos los niños participen en las principales actividades del centro?

Preguntas adicionales:



Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B2 | Organizar apoyos para la diversidad

INDICADOR

B.2.4 | *La normativa vigente sobre “necesidades educativas especiales” se utiliza para reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación para todos los niños*

- a) ¿Se utiliza la normativa vigente sobre “necesidades educativas especiales”?
- b) ¿El uso de dicha normativa está integrado en una política de inclusión más amplia?
- c) ¿Se considera la normativa vigente sobre Necesidades Educativas Especiales una forma de apoyo más que una forma de evaluación y etiquetado?
- d) ¿Se considera el apoyo en grupos heterogéneos como una alternativa al etiquetado y a la provisión de apoyos individuales?
- e) ¿Los servicios externos de apoyo contribuyen a la planificación de actividades para reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación?
- f) ¿Los planes educativos individuales fomentan el acceso y la participación en actividades comunes?
- g) ¿Los planes educativos individuales para algunos niños mejoran el aprendizaje de todos los niños?
- h) ¿Se respetan los puntos de vista de los padres / cuidadores y los niños durante el proceso diagnóstico?
- i) ¿Los padres / cuidadores están seguros de que su hijo no recibirá un trato desfavorable por tener la etiqueta de “necesidades educativas especiales”?
- j) ¿Los profesionales respetan el derecho de confidencialidad de todos los padres / cuidadores, incluidos aquellos con un hijo con diagnóstico de “necesidades educativas especiales”?
- k) ¿El diagnóstico de “necesidades educativas especiales” enfatiza las fortalezas de los niños más que las deficiencias?
- l) ¿El diagnóstico de necesidades educativas especiales describe los cambios requeridos en las actividades y la organización del centro para incrementar el juego, el aprendizaje y la participación?
- m) ¿El diagnóstico de necesidades educativas especiales describe los cambios requeridos en los planes de aprendizaje para potenciar la participación en la integración?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B2 | Organizar apoyos para la diversidad

INDICADOR B.2.5 | *El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los niños*

- a) ¿Se considera responsabilidad de todos los profesionales el apoyo a los niños que están aprendiendo el castellano como segundo idioma?
- b) ¿Se consideran igual de valiosos todos los idiomas?
- c) ¿Se evita pensar que un bajo dominio del castellano denota bajas capacidades en otras áreas en niños cuya lengua materna es diferente al castellano?
- d) ¿Se evitan los prejuicios sobre los padres / cuidadores y los abuelos de otros grupos étnicos?
- e) ¿Los profesionales entienden que a veces la timidez se debe a un bajo dominio del idioma mayoritario?
- f) ¿Se reconoce que todos los niños necesitan cuidado y sensación de seguridad y pertenencia?
- g) ¿La variedad de idiomas hablados en el centro beneficia a todos los niños?
- h) ¿Se intenta integrar las lenguas maternas en canciones, historias y poemas?
- i) ¿Se centran los apoyos en superar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación más que en hacer distinciones entre “los que tienen dificultades con la segunda lengua” y “los que tienen dificultades de aprendizaje”?
- j) ¿Hay intérpretes de lengua de signos o de cualquier otro idioma para apoyar a aquellos que lo necesitan?
- k) ¿Se cuenta con el apoyo de personas que comparten el origen cultural con los niños?
- l) ¿Se trata de potenciar la comunicación con los padres / cuidadores cuya lengua principal no es el castellano?
- m) ¿Se valoran todos los idiomas maternos de los niños del centro?
- n) ¿Se es consciente de que la procedencia de otros países o culturas constituyen posibles barreras para el juego, el aprendizaje y la participación?
- o) ¿El apoyo a los niños que aprenden el castellano como segundo idioma se dirige hacia todo tipo de barreras en las actividades y la organización del centro?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B2 | Organizar apoyos para la diversidad

INDICADOR

B.2.6 | *Las normas de conducta hacen que el centro funcione mejor*

- a) ¿Los profesionales continúan intentando aumentar la participación en el juego, el aprendizaje y las relaciones de un niño aunque su conducta sea problemática?
- b) ¿Se trata de dar respuesta a los problemas de conducta con estrategias para mejorar las actividades, las relaciones, la organización y la cultura del centro?
- c) ¿Las normas del centro están claras?
- d) ¿Se implica a los niños y a los padres / cuidadores en el establecimiento de las normas?
- e) ¿Las políticas de comportamiento ayudan a los centros a revisar la manera en que se desencadenan los conflictos para reducir esas situaciones?
- f) ¿Se enseña a los niños a resolver conflictos evitando recurrir a comportamientos agresivos?
- g) ¿Los profesionales dan ejemplo de tranquilidad a la hora de responder a las dificultades?
- h) ¿El apoyo que se ofrece a un niño para resolver conflictos implica la reflexión sobre la manera de mejorar el juego, el aprendizaje y la participación de todos?
- i) ¿Todos los profesionales aprenden cómo reducir el descontento y los comportamientos disruptivos?
- j) ¿Los profesionales consideran que las dificultades que un compañero tenga con un alumno concreto son un problema compartido, a resolver conjuntamente?
- k) ¿Se intenta elevar los sentimientos de valía personal de niños con baja autoestima?
- l) ¿Se utilizan los conocimientos de los padres / cuidadores y de los niños para superar el descontento y los comportamientos disruptivos?
- m) ¿Todos los niños contribuyen a superar el descontento y los comportamientos disruptivos?
- n) ¿Las políticas de apoyo al comportamiento buscan el bienestar de todos los niños?
- o) ¿Se intenta que todos los niños expresen sus emociones?
- p) ¿Se evita identificar los comportamientos agresivos como propios del género masculino?

Preguntas adicionales:

-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B2 | Organizar apoyos para la diversidad

INDICADOR

B.2.7 | *Existen pocas presiones para excluir a los niños considerados disruptivos*

- a) ¿Se considera que la exclusión es un proceso que podría reducirse a través del apoyo al juego, el aprendizaje, las relaciones y los cambios en las actividades?
- b) ¿Se llevan a cabo reuniones entre los profesionales, los niños, los padres / cuidadores y otros para intentar tratar los problemas antes de que se intensifiquen?
- c) ¿Se trata a todos los niños con cariño, por “dificiles” que se les considere?
- d) ¿Los profesionales comparten la responsabilidad de encontrar soluciones cuando uno de ellos experimenta dificultades con un niño?
- e) ¿Se es consciente de la relación entre la infravaloración de un niño y su descontento y sus comportamientos disruptivos?
- f) ¿Los profesionales abordan los sentimientos de infravaloración cuando surgen en minorías étnicas o grupos de clase social baja?
- g) ¿Se intenta reducir los conflictos entre grupos étnicos o sociales?
- h) ¿Los profesionales evitan agrupar a los niños en función de sus problemas de comportamiento o de su rendimiento?
- i) ¿Se planifica la vuelta al centro de los niños que han sido expulsados por razones de disciplina?
- j) ¿Se trata de eliminar todas las formas de exclusión disciplinaria, tanto temporal como permanente, formal o informal?
- k) ¿Todos los profesionales comparten el objetivo de reducir la exclusión disciplinaria?
- l) ¿Existen documentos claros sobre exclusiones disciplinarias tanto formales como informales?
- m) ¿El equipo directivo informa regularmente sobre expulsiones disciplinarias?
- n) ¿Se están reduciendo las exclusiones disciplinarias tanto formales como informales?

Preguntas adicionales:



Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B2 | Organizar apoyos para la diversidad

INDICADOR

B.2.8 | *Existen pocas barreras para el acceso*

- a) ¿Se evalúan todas las barreras para el acceso dentro de la cultura, la política y las prácticas de los centros, así como en las actitudes de los niños y de sus padres / cuidadores y en sus casas?
- b) ¿Los profesionales apoyan a los padres / cuidadores que quieren que sus niños asistan al centro, pero tienen dificultades para llevarlos?
- c) ¿Los padres y los profesionales colaboran para resolver las preocupaciones de los niños sobre la asistencia al centro?
- d) ¿Los profesionales facilitan el regreso a los niños que han tenido una enfermedad crónica o una ausencia corta o larga?
- e) ¿Existe asesoramiento para tratar las ausencias prolongadas de los niños?
- f) ¿En las actividades del centro se tienen en cuenta las experiencias de los niños que han estado fuera durante largos periodos de tiempo?
- g) ¿Se reconocen los efectos que tienen el bullying y la falta de amigos de referencia sobre la asistencia al centro?
- h) ¿Existe algún sistema eficaz para registrar e informar sobre la no asistencia al centro y para descubrir las razones del absentismo?
- i) ¿Se están reduciendo las barreras para la asistencia de los niños al centro?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

B2 | Organizar apoyos para la diversidad

INDICADOR

B.2.9 | *Se intenta eliminar el bullying (acoso escolar)*

- a) ¿Los profesionales, los padres / cuidadores, el equipo directivo y los niños comparten el punto de vista sobre lo que se considera bullying?
- b) ¿Los insultos o acciones que hacen sentir incómodos a los niños sirven para entender lo que es el bullying?
- c) ¿Se considera el bullying como un elemento importante en las relaciones de poder?
- d) ¿Se considera que el bullying se relaciona tanto con agresiones verbales y emocionales como con agresiones físicas?
- e) ¿Se entiende como bullying las amenazas de retirar la amistad a alguien?
- f) ¿Se considera que puede darse bullying entre cualquiera: profesionales, profesionales y niños, profesionales y padres / cuidadores y entre los propios niños?
- g) ¿Se consideran como aspectos del bullying los comentarios y comportamientos racistas, sexistas, homófobos y relacionados con la discapacidad?
- h) ¿Existen documentos sobre bullying que expongan con detalle qué comportamiento es aceptable y cuál inaceptable?
- i) ¿Existe una política anti-bullying claramente redactada, que pueda ser entendida por cualquiera?
- j) ¿Los niños y las niñas pueden comentar problemas sobre bullying y sentirse apoyados?
- k) ¿Los niños saben a quién dirigirse si experimentan bullying?
- l) ¿Existen personas dentro y fuera del centro a las que los profesionales puedan dirigirse si están siendo intimidados?
- m) ¿Se implica a los niños en el desarrollo de estrategias para evitar y eliminar el bullying?
- n) ¿Se guardan informes claros sobre los incidentes de bullying?
- o) ¿Se está reduciendo el bullying?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C.1 | Organizar el juego y el aprendizaje

INDICADOR

C.1.1 | *Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños*

- a) ¿Se organizan las actividades para apoyar el aprendizaje más que para desarrollar el currículum?
- b) ¿Se organizan las actividades para ampliar el aprendizaje de todos los niños?
- c) ¿Se organizan los agrupamientos de manera que se garanticen las amistades y la presencia de niños que hablan el mismo idioma?
- d) ¿Se trata de evitar los agrupamientos en función del nivel de logro, “capacidad”, deficiencia y “necesidades educativas especiales”?
- e) ¿Se reestructuran los grupos de vez en cuando para promover la cohesión social, por ejemplo, entre grupos étnicos?
- f) ¿Las actividades recogen las experiencias, intereses y procedencia de todos los niños, independientemente de sus logros, idioma, género, discapacidad, clase, raza, cultura o creencias religiosas?
- g) ¿Normalmente las actividades parten de una experiencia compartida que puede ser desarrollada de múltiples formas?
- h) ¿Los profesionales evitan los estereotipos sobre lo que se puede exigir a determinados grupos?
- i) ¿La planificación intenta eliminar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de niños que no están escolarizados?
- j) ¿Los profesionales planifican para reducir la necesidad de apoyo individual de los niños?
- k) ¿Los profesionales planifican el tiempo adicional que requieren algunos niños con limitaciones para utilizar ayudas técnicas en las actividades prácticas?
- l) ¿Las actividades permiten que los niños tengan diferentes estilos de aprendizaje?
- m) ¿Se respetan las creencias religiosas de los niños en todas las actividades?
- n) ¿Se realizan adaptaciones en las actividades para respetar las creencias religiosas de todos los niños?
- o) ¿Hay actividades que puedan realizarse de forma individual, en parejas, en pequeño grupo y en gran grupo?
- p) ¿Existen actividades suficientemente variadas (hablar, escuchar, dar palmadas, leer, cantar, dibujar, hacer teatro y títeres, resolver problemas, moverse, cocinar, usar la biblioteca, los materiales audiovisuales y los ordenadores)?
- q) ¿Los profesionales planifican actividades alternativas para niños más y menos activos?

Preguntas adicionales:

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C.1 | Organizar el juego y el aprendizaje

INDICADOR

C.1.2 | *Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños*

- a) ¿Los profesionales hablan claramente, utilizando palabras que los niños puedan entender?
- b) ¿Los profesionales son conscientes de la necesidad de utilizar gestos y expresiones faciales para la comunicación?
- c) ¿Todo el mundo en el centro sabe cómo llamar la atención de los otros antes de comunicarse con ellos, llamándoles por su nombre, por ejemplo?
- d) ¿Todo el mundo recibe la atención adecuada cuando intenta comunicarse?
- e) ¿El centro desarrolla un repertorio cultural variado de canciones y poemas?
- f) ¿Se ayuda a los niños a aprender el nombre de los otros?
- g) ¿Las actividades animan a hablar a los profesionales con los niños y a los niños entre ellos?
- h) ¿Las actividades promueven el desarrollo del lenguaje para pensar y hablar sobre el juego y el aprendizaje?
- i) ¿Se anima a los niños a expresarse, incluso cuando les resulta difícil?
- j) ¿Se fomenta el desarrollo del lenguaje con preguntas abiertas?
- k) ¿Los niños utilizan diversas formas de comunicación, cartas, teléfono, mensajes de correo electrónico?
- l) ¿Los niños y los profesionales se comunican con otros que no se expresan a través del lenguaje hablado?
- m) ¿Los profesionales responden a los intentos de comunicación de los niños más pequeños?
- n) ¿Los profesionales fomentan el aprendizaje de los niños más pequeños a través del juego, poemas, etc.?
- o) ¿Hay intérpretes para niños sordos o para quienes hablan otras lenguas?
- p) ¿Se permite que los niños utilicen Lengua de Signos o su lengua materna?
- q) ¿Los profesionales utilizan la Lengua de Signos en canciones y poemas?
- r) ¿Se anima a los niños con problemas serios de comunicación a utilizar formas no verbales para establecer contacto?
- s) ¿Los profesionales complementan su voz con el contacto físico, los gestos y la expresión facial con aquellos niños que lo necesitan?
- t) ¿Los profesionales utilizan medios para compensar la pérdida de información que proviene de las expresiones faciales y el lenguaje corporal con los niños con discapacidad visual?

Preguntas adicionales:

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C.1 | Organizar el juego y el aprendizaje

INDICADOR

C.1.3 | *Las actividades fomentan la participación de todos los niños*

- a) ¿Las actividades consiguen "enganchar" a los niños y les transmiten el gusto por el aprendizaje?
- b) ¿Se fomenta la autoexpresión a través del arte, la música y la danza, así como a través del lenguaje?
- c) ¿Se utilizan marionetas, muñecos y fotografías para analizar determinadas situaciones y emociones?
- d) ¿Se realizan foto-diarios para registrar y compartir actividades realizadas tanto dentro como fuera del centro?
- e) ¿Los profesionales amplían la variedad de historias, canciones, juegos y poemas que resultan familiares, recurriendo a los de otras culturas e idiomas?
- f) ¿Las actividades se construyen sobre las experiencias lingüísticas y culturales que los niños han tenido fuera del centro?
- g) ¿Las actividades se basan en los diferentes conocimientos y experiencias previas de los niños?
- h) ¿Los profesionales reconocen que intentar realizar una actividad puede ser más importante que el resultado final?
- i) ¿Los profesionales responden siempre positivamente a los esfuerzos creativos y artísticos de los niños?
- j) ¿Los profesionales se ponen a la altura de los niños para facilitar el contacto?
- k) ¿Los profesionales se aseguran de que los niños saben que una actividad va a empezar, por ejemplo, muestran su presencia antes de levantarlos, o darlos de comer?
- l) ¿Los profesionales reconocen los esfuerzos físicos o mentales que tienen que hacer algunos niños con discapacidades o enfermedades crónicas para finalizar algunas actividades, por ejemplo, si se usa lectura labial u otras ayudas para personas con baja visión?
- m) ¿Los profesionales proporcionan formas alternativas de acceder y comprender experiencias a aquellos niños que no pueden participar en determinadas actividades, debido a una discapacidad visual, por ejemplo?
- n) ¿Se anima a los niños con dificultades severas para la comunicación a participar en las actividades?
- o) ¿Los profesionales proporcionan a los niños con comunicación no verbal variedad de oportunidades para hacer elecciones, utilizando dibujos, fotografías y objetos?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C.1 | Organizar el juego y el aprendizaje

INDICADOR	C.1.4 <i>Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas</i>
	<p>a) ¿Las historias, canciones, poemas, conversaciones, visitas y visitantes animan a los niños a explorar procedencias y puntos de vista diferentes de los propios?</p> <p>b) ¿Se proporcionan oportunidades a los niños para aprender y jugar con otros que son diferentes a ellos en cuanto a su procedencia, raza, discapacidad o género?</p> <p>c) ¿Las actividades mejoran la comprensión de las diferentes procedencias, culturas, razas, género, discapacidad, orientación sexual y religión?</p> <p>d) ¿Los niños tienen la oportunidad de pasar tiempo con diferentes adultos, hombres y mujeres, personas con discapacidad, personas con diferentes edades y diferente procedencia étnica?</p> <p>e) ¿Las comidas están adaptadas a niños de diferentes culturas?</p> <p>f) ¿Los profesionales evitan el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por razones de discapacidad, la homofobia y ciertos comentarios discriminatorios?</p> <p>g) ¿Los profesionales respetan diferentes formas y estilos de vida?</p> <p>h) ¿Se intenta que los niños sean conscientes de la influencia que ejerce la cultura en las palabras que usamos, la comida que comemos, las plantas que vemos, los juegos a los que jugamos y las ropas que llevamos?</p> <p>i) ¿Los niños tienen oportunidades para aprender sobre niños de otros lugares y comunicarse con ellos?</p> <p>j) ¿En las actividades se muestra a personas viven oprimidas o en extrema pobreza?</p> <p>k) ¿Los profesionales proporcionan a los niños ropas y materiales que les ayuden a imaginar cómo se sentirían siendo otra persona?</p> <p>l) ¿Se transmite a los niños que está bien ser diferente?</p> <p>m) ¿Las actividades fomentan la exploración de la propia identidad y la valoración positiva de uno mismo?</p> <p>n) ¿Los recursos y las actividades reflejan variedad de idiomas, especialmente los utilizados por los padres / cuidadores y los niños?</p> <p>o) ¿Los profesionales entienden que hay distintas maneras de expresar interés por una tarea, además de permanecer sentado y trabajando en una mesa?</p> <p>p) ¿Los profesionales intervienen para fomentar la aceptación de los niños con discapacidad o para hacer frente a los comentarios negativos sobre niños que son física o culturalmente distintos?</p>

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C.1 | Organizar el juego y el aprendizaje

INDICADOR

C.1.5 | *Las actividades evitan los estereotipos*

- a) ¿Se reconoce que todas las culturas y religiones implican distintos puntos de vista y obligaciones?
- b) ¿Los profesionales evitan la formación de prejuicios en función de la herencia cultural o el color de la piel?
- c) ¿Se reconoce la multiculturalidad de los niños?
- d) ¿Se evitan los estereotipos sobre un cuerpo perfecto?
- e) ¿Se hace frente a las actitudes estereotipadas hacia las personas con discapacidad?
- f) ¿Los profesionales evitan los roles estereotipados en los juegos, por ejemplo, en función de la apariencia, el color del pelo o la piel?
- g) ¿Los libros, dibujos, muñecas y marionetas reflejan minorías étnicas sin recurrir a estereotipos?
- h) ¿Los materiales reflejan a las personas con discapacidad sin recurrir a estereotipos?
- i) ¿Se evitan los estereotipos asociados al género en relación con las expectativas de logro, roles futuros y ocupaciones o sobre quién ayuda en tareas concretas?
- j) ¿Los profesionales recurren a libros, dibujos, muñecos y representaciones que muestran personas desempeñando roles no estereotipados?
- k) ¿Los recursos y las actividades reflejan a hombres y mujeres realizando distintas tareas de la casa?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C.1 | Organizar el juego y el aprendizaje

INDICADOR

C.1.6 | *Se implica activamente a los niños en el juego y aprendizaje*

- a) ¿Los profesionales ofrecen oportunidades reales para que los niños puedan hacer elecciones sobre las actividades?
- b) ¿Se valoran los intereses, conocimientos y habilidades adquiridos por los niños y se utilizan en las actividades?
- c) ¿Los profesionales dejan que los niños lleven la iniciativa en los juegos y exploraciones, apoyándoles donde sea necesario?
- d) ¿Los profesionales se muestran como aprendices activos?
- e) ¿Se proporciona información clara sobre lo que se espera con cada actividad?
- f) ¿Los recursos están accesibles y se organizan de manera que fomenten el aprendizaje independiente?
- g) ¿El apoyo que reciben los niños les ayuda a progresar en su aprendizaje a partir de los conocimientos y habilidades que ya poseen?
- h) ¿Se ayuda a los niños a organizarse?
- i) ¿Se anima a los niños a reflexionar sobre lo que han hecho?
- j) ¿Se pregunta a los niños sobre los apoyos que necesitan?
- k) ¿Se pregunta a los niños sobre las actividades que les gustan?
- l) ¿Se evitan las actividades que tratan de agradar a los padres más que a los niños?
- m) ¿Se anima a los niños a ser independientes en su autocuidado, por ejemplo, se les anima a comer solos?
- n) ¿Se ayuda a los niños a aceptar las elecciones hechas por otros niños o adultos, aunque limiten sus propias elecciones?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C.1 | Organizar el juego y el aprendizaje

INDICADOR

C.1.7 | *Los niños cooperan en el juego y el aprendizaje (ver A.1.2.)*

- a) ¿Existen normas consensuadas sobre los turnos al hablar, escuchar, solicitar información y pedir ayuda?
- b) ¿Hay tiempos destinados a que los niños de diferentes edades jueguen juntos con su tutor?
- c) ¿Los niños se piden ayuda entre ellos?
- d) ¿Los niños comparten sus conocimientos y habilidades de buena gana?
- e) ¿Los niños rechazan educadamente la ayuda de otros cuando no la necesitan?
- f) ¿Las actividades de grupo permiten que los niños se dividan las tareas y después pongan en común lo que han aprendido?
- g) ¿Los niños aprenden a reunir en un informe conjunto las diferentes contribuciones de los miembros de un grupo?
- h) ¿Los niños son conscientes que todos deben recibir atención?
- i) ¿Los niños comparten la responsabilidad de ayudar a otros a superar dificultades?
- j) ¿Los profesionales ayudan a los niños a estar con otros adultos y con otros niños?
- k) ¿Los profesionales ayudan a los niños a entender la importancia de compartir?
- l) ¿Los profesionales y los niños entienden que, a veces, los otros prefieren jugar y aprender solos?
- m) ¿Los profesionales juegan con los niños aislados para hacerles sentir parte de un grupo?
- n) ¿Se impide que determinados niños monopolicen ciertos juegos?
- o) ¿Se enseña a los niños un repertorio de juegos de interior y de exterior en los que puedan participar niños con diferentes niveles de habilidad?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

INDICADOR

C.1 | Organizar el juego y el aprendizaje

C.1.8 | *Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños*

- a) ¿Se reducen al máximo las evaluaciones con fines diagnósticos?
- b) ¿Los profesionales asumen la responsabilidad del juego y el aprendizaje de todos los niños de sus clases?
- c) ¿Se anima a los niños a que comenten su propio juego y aprendizaje?
- d) ¿Se anima a los padres / cuidadores a que hagan comentarios sobre el juego y el aprendizaje de sus hijos?
- e) ¿Los informes de rendimiento reflejan todas las habilidades y conocimientos de los niños, como lenguas adicionales, sistemas de comunicación, hobbies e intereses?
- f) ¿Se hacen juicios respetuosos sobre los niños?
- g) ¿Se hacen juicios, basados en observaciones detalladas, sobre lo que los niños podrían hacer con apoyo?
- h) ¿Las evaluaciones se centran en lo que es importante aprender más que a lo que es fácil medir?
- i) ¿Las evaluaciones son siempre formativas, y mejoran el juego, el aprendizaje y la participación de los niños?
- j) ¿Los profesionales personalizan la evaluación en sus informes, evitando frases estándar?
- k) ¿Los profesionales evitan utilizar términos de capacidad en los informes escritos u orales sobre los niños?
- l) ¿Las valoraciones sobre los aprendizajes de los niños dan lugar a que se modifiquen las actividades?
- m) ¿Las evaluaciones permiten a los niños mostrar sus habilidades?
- n) ¿Se tiene en cuenta el estilo de aprendizaje de ciertos grupos de niños para dar respuesta a sus dificultades?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C.1 | Organizar el juego y el aprendizaje

INDICADOR

C.1.9 | *Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto*

- a) ¿Se anima a los niños a ser responsables?
- b) ¿Los profesionales evitan controlar a los niños a través de castigos y recompensas?
- c) ¿Los profesionales se apoyan entre ellos y a los niños para ser asertivos sin ser agresivos?
- d) ¿Los profesionales comparten sus preocupaciones y ponen en común sus conocimientos y habilidades para superar el descontento y los comportamientos disruptivos?
- e) ¿Se reconoce que para superar los sentimientos negativos sobre los niños, los profesionales pueden necesitar expresarlos en privado?
- f) ¿Los profesionales evitan etiquetar a determinados niños como problemáticos?
- g) ¿Cuando algún niño tienen problemas, los demás ayudan a calmarle en lugar de provocarle?
- h) ¿Se consulta a los niños sobre cómo mejorar la atmósfera del centro?
- i) ¿Los niños sienten que todos son tratados con justicia?
- j) ¿Si hay más de un adulto en la sala, comparten responsabilidades para el desarrollo de las actividades?
- k) ¿Los profesionales y los niños reconocen que es injusto que las niñas o los niños reciban más atención de los profesionales?
- l) ¿Se considera que los desacuerdos entre los niños pueden convertirse en oportunidades para aprender sobre sentimientos, relaciones y consecuencias de los actos?
- m) ¿Si se decide alejar a un niño de un actividad, se le explica la razón?
- n) ¿Los profesionales animan a los niños a que resuelvan entre ellos sus conflictos?
- o) ¿Los profesionales y los padres / cuidadores colaboran para superar comportamientos desafiantes?
- p) ¿Hay procedimientos, compartidos por los niños y los profesionales, para responder a comportamientos desafiantes extremos?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C1 | Organización del juego y del aprendizaje

INDICADOR

C.1.10 | *Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades conjuntas (ver a.1.3)*

- a) ¿Los profesionales cooperan en la planificación de actividades?
- b) ¿Comparten ideas y materiales para llevar a cabo las actividades?
- c) ¿Trabajan conjuntamente para apoyarse en las actividades?
- d) ¿Se planifican las actividades de modo que se potencie al máximo la implicación de todos los adultos?
- e) ¿Tras realizar actividades juntos, los profesionales comparten reflexiones sobre el juego, el aprendizaje y la participación de los niños?
- f) ¿Los profesionales agradecen comentarios de sus compañeros sobre la claridad de su lenguaje y la participación de los niños en las actividades, por ejemplo,?
- g) ¿Los profesionales modifican su enfoque de las actividades a partir del feedback proporcionado por sus compañeros?
- h) ¿Se apoyan y atienden unos a otros en momentos de estrés?
- i) ¿Los profesionales se implican en sesiones conjuntas de solución de problemas para debatir las barreras experimentadas por los niños para el juego, el aprendizaje y la participación?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C1 | Organización del juego y del aprendizaje

INDICADOR

C.1.11 | *Los profesores de apoyo / ayudantes apoyan el juego, aprendizaje y participación de todos los niños*

- a) ¿Los profesores de apoyo participan en la planificación y revisión de actividades?
- b) ¿Estos profesionales están vinculados a un grupo más que a unos niños en concreto?
- c) ¿El espacio está distribuido de modo que los profesores de apoyo puedan trabajar con los niños tanto en grupo como individualmente?
- d) ¿Estos profesionales se preocupan por fomentar la participación de todos los niños?
- e) ¿Tratan de potenciar al máximo la independencia de los niños a quienes apoyan?
- f) ¿Fomentan el apoyo entre iguales sobre todo en relación con los niños que experimentan dificultades?
- g) ¿Evitan interferir en las relaciones de los niños con otros niños y profesionales?
- h) ¿Se intenta conocer la opinión de los ayudante sobre de sus principales tareas?
- i) ¿Se han consensuado dichas tareas, para asegurarse de que no asuman responsabilidades para las que no han sido contratados?
- j) ¿Reciben remuneración por todas las tareas que asumen, como asistir a reuniones, preparar materiales y por la formación?
- k) ¿Todos los profesionales son conscientes de las responsabilidades incluidas en la descripción del puesto de trabajo de los profesores de apoyo?
- l) ¿Se reconoce que algunos niños con discapacidad pueden necesitar el apoyo de un asistente personal más que la de un profesor de apoyo?
- m) ¿Se pregunta a los niños con discapacidad sobre el tipo de apoyo que pueden necesitar y las características de la persona que debería proporcionar ese apoyo?
- n) ¿Se reconoce que los asistentes pueden actuar como defensores de algunos niños en determinados momentos?
- o) ¿Se intenta contratar a profesores de apoyo de ambos sexos?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C1 | Organización del juego y del aprendizaje

INDICADOR

C.1.12 | *Todos los niños participan cuando hay actividades especiales*

- a) ¿ Todos los niños pueden participar en los acontecimientos especiales y los viajes independientemente de sus habilidades, logros, deficiencias o ingresos familiares?
- b) ¿Se fomenta la participación de los padres / cuidadores en eventos especiales?
- c) ¿Se preparan las actividades de modo que los padres / cuidadores se puedan implicar plenamente en ellas (viajes, visitas)?
- d) ¿Todos los niños tienen la oportunidad de participar en actividades que beneficien a la comunidad?
- e) ¿Se organizan las actividades especiales y las salidas de manera que sean atractivas para todos los niños?
- f) ¿Existe transporte disponible si fuera necesario para incluir a todos los niños en una actividad?
- g) ¿Se anima a los niños a participar en actividades optativas como música, teatro y educación física?
- h) ¿Los niños elegidos para representar al centro en obras de teatro o juegos representan la diversidad de niños existente en el centro?
- i) ¿Las actividades físicas fomentan el deporte y la buena forma física de todos?
- j) ¿Los deportes incluyen actividades en las que todo el mundo pueda participar independientemente de su nivel de habilidades o discapacidad?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C2 | Movilización de recursos

INDICADOR

C.2.1 | *El centro está organizado para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación*

- a) ¿Está organizado el centro de modo que los niños puedan realizar elecciones y jugar independientemente?
- b) ¿El centro está limpio y es confortable?
- c) ¿Existe espacio para que los niños se desplacen cómodamente de una actividad a otra?
- d) ¿Las zonas donde se sientan los niños tienen moqueta o alfombra?
- e) ¿Existen zonas variadas para facilitar el juego independiente y en grupo?
- f) ¿Los profesionales y los niños ayudan a mantener organizados los espacios para las sesiones de juego, aprendizaje y participación?
- g) ¿Las distintas áreas están claramente señalizadas con símbolos de modo que puedan facilitar las elecciones?
- h) ¿Existen zonas donde los niños pueden sentarse y charlar con los amigos?
- i) ¿Existe un lugar cómodo en el que los padres / cuidadores, profesionales y bebés/niños/jóvenes puedan sentarse juntos para charlar?
- j) ¿Existe un lugar cómodo donde los bebés y los niños pequeños pueden descansar o dormir cuando quieran?
- k) ¿Existe un lugar tranquilo que permita a los niños estar solos cuando sienten que lo necesitan?
- l) ¿Los profesionales se aseguran de que el lugar es seguro y al mismo tiempo fomenta la independencia?
- m) ¿Se organizan las sesiones de modo que los niños puedan realizar actividades al aire libre y dentro del centro?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C2 | Movilización de recursos

INDICADOR C.2.2 | *Los recursos se distribuyen de un modo justo*

- a) ¿Los profesionales y los padres / cuidadores conocen los recursos económicos disponibles y cómo se distribuyen?
- b) ¿Dichos recursos se distribuyen de un modo justo para apoyar a todos los niños?
- c) ¿Se trata a los grupos equitativamente a la hora de utilizar las instalaciones y salas, a la hora de distribuir profesionales y cubrir posibles bajas?
- d) ¿Se asignan equitativamente los recursos para apoyar el trabajo de todos los profesionales?
- e) ¿Los profesionales conocen los recursos asignados al centro para apoyar a los niños “con necesidades educativas especiales”?
- f) ¿Los recursos asignados para dar respuesta a las “necesidades educativas especiales” se utilizan para mejorar la atención a la diversidad de niños / jóvenes?
- g) Hay recursos tanto para planificar como para formar a los profesionales sobre cómo evitar barreras en el juego, el aprendizaje y la participación?
- h) ¿Los profesionales utilizan los recursos con flexibilidad, distribuyéndolos de modo diferente si surgen cambios en los niños, los profesionales y en el centro?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C2 | Movilización de recursos

INDICADOR

C.2.3 | *Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos para apoyar el juego, aprendizaje y participación*

- a) ¿Se fomenta el intercambio de conocimientos y experiencias entre niños procedentes de diferentes países, regiones y áreas urbanas, por ejemplo?
- b) ¿Se reconoce y utiliza la capacidad de los niños para ofrecer apoyo emocional?
- c) ¿Los niños con mayores conocimientos o habilidades en determinadas actividades ayudan a los que tienen menos?
- d) ¿Se ofrecen oportunidades para que niños de diferentes edades se apoyen unos a otros?
- e) ¿Se elige una amplia variedad de niños para ayudar a otros?
- f) ¿Se considera a todo el mundo, independientemente de sus habilidades, logros o deficiencias, puede contribuir al aprendizaje de los demás?
- g) ¿Se utiliza la variedad de idiomas hablados por los niños en las actividades, como un recurso para el desarrollo del lenguaje?
- h) ¿Los niños que ha superado un determinado problema comentan su experiencia?
- i) ¿Si surgen comentarios discriminatorios, se utilizan para aprender acerca de los sentimientos?
- j) ¿Las barreras experimentadas por algunos niños, por ejemplo, en el acceso a determinados lugares de un edificio o para la participación en alguna actividad, se utilizan como tareas para la resolución de problemas?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C2 | Movilización de recursos

INDICADOR C.2.4 | *Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales*

- a) ¿Se conocen todas las habilidades y conocimientos de los profesionales, no sólo aquellas derivadas de su formación académica o de la descripción de su puesto de trabajo?
- b) ¿Se anima a los profesionales a utilizar con confianza todas sus habilidades?
- c) ¿Se fomenta que los profesionales utilicen y compartan todas sus habilidades y conocimientos con los niños y con otros compañeros?
- d) ¿Se fomenta que los profesionales desarrollen sus conocimientos y habilidades?
- e) ¿Se utiliza la variedad de idiomas hablados por los profesionales como un recurso para los niños?
- f) ¿Los profesionales entienden que como seres humanos tienen capacidad para trabajar con cualquier familia, independientemente de su procedencia, cultura e idioma?
- g) ¿Los profesionales con determinadas habilidades y conocimientos ofrecen su ayuda a otros?
- h) ¿Se emplean las diferencias en la cultura y la procedencia de los profesionales en las actividades?
- i) ¿Existen oportunidades tanto formales como informales para que los profesionales resuelvan sus preocupaciones sobre los niños sirviéndose de la experiencia de los demás?
- j) ¿Los profesionales ofrecen percepciones alternativas sobre las preocupaciones acerca de los niños?
- k) ¿Los profesores de apoyo y el equipo directivo comparten su experiencia con los profesionales?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C2 | Movilización de recursos

INDICADOR

C.2.5 | *Los profesionales desarrollan recursos compartidos para apoyar el juego, aprendizaje y participación*

- a) ¿Los profesionales desarrollan recursos compartidos reutilizables para apoyar el juego y el aprendizaje?
- b) ¿Se considera que un centro puede estar muy bien dotado aunque no disponga de juguetes o equipamiento costoso?
- c) ¿Se utilizan materiales reciclados y de segunda mano?
- d) ¿Existen en el centro objetos familiares y fotografías procedente de los hogares de los bebés / niños pequeños?
- e) ¿Todos los profesionales conocen los recursos disponibles para apoyar el juego y el aprendizaje?
- f) ¿Existen cuentos y libros de actividades para todas las edades y en todos los idiomas hablados por los niños?
- g) ¿Existe variedad de libros de canciones, CD s e instrumentos musicales?
- h) ¿Existen materiales adaptados, por ejemplo, en letra más grande, en versión auditiva, en Braille, disponibles para niños con discapacidad?
- i) ¿La biblioteca fomenta el aprendizaje independiente de todos?
- j) ¿Los profesionales comparten información de utilidad, como direcciones de Internet?
- k) ¿Existe un fondo documental audiovisual bien organizado?
- l) ¿Está integrado el uso de ordenadores en las actividades?
- m) ¿Se graban programas de televisión de utilidad?
- n) ¿Se utilizan equipos de sonido para poner cuentos y para apoyar el desarrollo del idioma?
- o) ¿Se utilizan las nuevas tecnologías que van apareciendo en el mercado, como por ejemplo, programas de reconocimiento de voz?
- p) ¿Se utilizan objetos de la vida diaria en actividades dentro del aula y al aire libre?
- q) ¿Existen marionetas, muñecos y fotografías para explorar determinadas situaciones y emociones?
- r) ¿Existen materiales que reflejen contextos familiares y contextos desconocidos (por ejemplo, fotografías de animales salvajes)?

Preguntas adicionales:

-
-
-

Indicadores con preguntas

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

C2 | Movilización de recursos

C.2.6 | *Se conocen y utilizan los recursos del entorno*

a) ¿Existe un inventario actualizado de recursos de la localidad que pueden apoyar la enseñanza y el aprendizaje?. Dicho inventario puede incluir:

- Bibliotecas	- Granjas
- Museos y galerías de arte	- Ríos, embalses, pantanos
- Artistas locales	- Edificios históricos
- Teatros / grupos de teatro	- Centros religiosos
- Cines	- ONGs
- Centros de danza / grupos de danza	- Servicios de atención al ciudadano
- Titiriteros	- Sindicatos
- Clubes deportivos y centros deportivos	- Partidos políticos
- Piscinas	- Gobiernos locales, provinciales, regionales, autonómicos
- Asociaciones de tiempo libre	- Estaciones de trenes, autobuses, aeropuertos, puertos marítimos
- Tiendas y otros negocios de la localidad	- Centros para mayores
- Compañías telefónicas	- Centros de día
- Centros de Correos y telégrafos	- Policía, bomberos, hospitales, servicios de ambulancias
- Grupos ecologistas	- Escuelas, centros de formación continua y superior
- Servicios y centros de reciclado	
- Parques y jardines	
- Invernaderos	
- Sociedades Históricas	

b) ¿Colaboran los miembros de las organizaciones locales en las actividades?

c) ¿Los padres / cuidadores y otros miembros de la comunidad son considerados un recurso de apoyo?

d) ¿Se implica a adultos con discapacidad en el apoyo a los niños?

e) ¿Se recurre a trabajadores del entorno para prestar apoyo a niños que experimentan dificultades?

f) ¿Se pueden utilizar los recursos existentes (por ejemplo, materiales de referencia, ordenadores, habilidades y conocimientos especiales) en algunos hogares, para apoyar a todos los niños?

g) ¿Se recurre a otros centros locales de atención a la infancia como fuentes de información, experiencia y apoyo?

Preguntas adicionales:

-
-
-

hoja resumen para la planificación

prioridades para la mejora

Por favor, señale entre las siguientes opciones la que refleje su vinculación con el centro:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Profesional | <input type="checkbox"/> Voluntario |
| <input type="checkbox"/> Equipo directivo | <input type="checkbox"/> Niño |
| <input type="checkbox"/> Padre / cuidador | <input type="checkbox"/> Otro (especificar) |

Por favor, escriba bajo los encabezados que aparecen seguidamente sus prioridades para la mejora del centro. Éstas se pueden basar en un indicador o grupo de indicadores o en una pregunta o grupo de preguntas. Ha de considerar las implicaciones que una prioridad en una dimensión, tiene sobre las otras.

DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas

Construir comunidad

Establecer valores inclusivos

DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas

Crear un centro para todos

Organizar los apoyos para la diversidad

DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas

Organizar el juego y el aprendizaje

Movilizar de recursos

cuestionario1

indicadores

Por favor, señale entre las siguientes opciones la que refleje su vinculación con el centro:

- Profesional
 Voluntario
 Equipo directivo
 Niño
 Padre / cuidador
 Otro (especificar)

¿En qué medida los siguientes enunciados describen su centro?
Por favor, marque una respuesta para cada enunciado

	totalmente de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	desacuerdo	necesito más información
Dimensión A. Creación de culturas inclusivas				
A.1.1 Todo el mundo se siente bienvenido				
A.1.2 Los niños se ayudan unos a otros				
A.1.3 Los profesionales trabajan bien juntos				
A.1.4. Los profesionales y lo niños se tratan con respeto unos a otros				
A.1.5. Los profesionales y los padres / cuidadores colaboran				
A.1.6 Los profesionales asocian lo que sucede en el centro con las vivencias de los niños en el hogar				
A.1.7 Los profesionales y el consejo escolar trabajan bien juntos				
A.1.8 Todos los grupos locales están implicados en el centro				
A.2.1 En el centro todos comparten el compromiso con la inclusión				
A.2.2 Las expectativas son elevadas para todos los niños				
A.2.3 Todos los niños son tratados por igual				
A.2.4 El centro ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos				
A.2.5 El centro ayuda a los padres / cuidadores a sentirse bien consigo mismos				
Dimensión B. Creación de políticas inclusivas				
B.1.1 Se da un trato justo a los profesionales en relación con las oportunidades de empleo y promoción				
B.1.2 Todos los profesionales nuevos reciben ayuda para la adaptación inicial				
B.1.3 Se anima a que todos los niños de la zona formen parte del centro				
B.1.4 El centro es físicamente accesible para todas las personas				
B.1.5 Se ayuda a todos los niños en su adaptación inicial				
B.1.6 Los profesionales preparan a los niños adecuadamente para pasar a otros centros				
B.2.1 Todos los apoyos están coordinados				
B.2.2 Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de niños				
B.2.3 La política de "necesidades educativas especiales" es inclusiva				
B.2.4 La normativa vigente sobre necesidades educativas especiales se utiliza para reducir las barreras para el juego, aprendizaje y participación de todos los niños				
B.2.5 El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los niños				
B.2.6 Las normas de conducta hacen que el centro funcione mejor				
B.2.7 Existen pocas presiones para excluir a los niños considerados disruptivos				

continúa

	<i>totalmente de acuerdo</i>	<i>ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>necesito más información</i>
B.2.8 Existen pocas barreras para la asistencia				
B.2.9 Se intenta eliminar el bullying (acoso escolar)				
Dimensión C. desarrollo de practicas inclusivas				
C.1.1 Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños				
C.1.2 Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños				
C.1.3 Las actividades fomentan la participación de todos los niños				
C.1.4 Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas				
C.1.5 Las actividades evitan los estereotipos				
C.1.6 Se implica activamente a los niños en el juego y el aprendizaje				
C.1.7 Los niños cooperan en el juego y el aprendizaje				
C.1.8 Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños				
C.1.9 Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto				
C.1.10 Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración				
C.1.11 Los profesores de apoyo / ayudantes apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños				
C.1.12 Todos los niños participan cuando hay actividades especiales				
C.2.1 El centro está organizado para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación				
C.2.2 Los recursos se distribuyen de un modo justo				
C.2.3 Se utilizan las diferencias entre los niños como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación				
C.2.4 Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales				
C.2.5 Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación				
C.2.6 Se conocen y utilizan los recursos del entorno				

¿Qué le gustaría cambiar de su centro?

1. -----
2. -----
3. -----
4. -----
5. -----

Cuestionario2

para padres / cuidadores

Este cuestionario se puede adaptar para su utilización en cada centro concreto

¿Qué edad tienen sus hijos que asisten a este centro?

¿Desde cuándo asiste a este centro cada uno de los niños?

¿En qué medida los siguientes enunciados describen el centro?
Por favor dénos su opinión marcando una sola casilla para cada enunciado

		totalmente de acuerdo			
		ni de acuerdo ni en desacuerdo			
		desacuerdo		necesito más información	
1.	Todo el mundo se siente bienvenido la primera vez que llega a este centro				
2.	Existe una atmósfera de alegría en el centro				
3.	Recibí excelente información sobre este centro antes de que mi hijo empezara				
4.	Cualquier niño de la localidad, independientemente de su procedencia o discapacidad, es bienvenido en el centro				
5.	El centro es accesible para todos los niños y adultos, incluyendo aquellos con discapacidad y a los padres con cochecitos de bebés				
6.	Las instituciones de la localidad están implicadas en el centro				
7.	De entre todos los centros de la localidad, yo quería que mi hijo asistiera a éste				
8.	Los profesionales y los niños se tratan unos a otros con respeto				
9.	Los profesionales piensan que todos los niños son igualmente importantes				
10.	Los profesionales ayudan a los niños a llevarse bien entre ellos				
11.	Mi hijo está haciendo amigos en el centro				
12.	Mi hijo convive en el centro con niños y adultos de procedencia variada				
13.	A mi hijo le gusta venir al centro				
14.	Mi hijo se siente seguro en el centro				
15.	Existen pautas de alimentación saludables				
16.	Los profesionales tratan a los padres / cuidadores como iguales				
17.	Los profesionales tienen una percepción positiva de los padres / cuidadores independientemente de que colaboren o no en las actividades				
18.	Si estoy preocupado sobre mi(s) hijo(s) se con quién puedo hablar				
19.	Si hablo con los profesionales sobre algo que me preocupa, sé que se me tomarán en serio				

continúa

		<i>totalmente de acuerdo</i>		
		<i>ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>		
		<i>desacuerdo</i>		
		<i>necesito más información</i>		
20.	Me mantienen informado sobre lo que ocurre en el centro			
21.	Los profesionales preguntan su opinión a los padres / cuidadores antes de hacer cambios			
22.	Los profesionales están interesados en conocer lo que sé sobre mi(s) hijo(s)			
23.	Me dan la oportunidad de discutir sobre el mejor modo de apoyar a mi(s) hijo(s) en el centro y en casa			
24.	Los profesionales y otros niños ayudan a los niños nuevos a sentirse como en casa			
25.	Los profesionales ayudan a los padres / cuidadores a familiarizarse con el centro			
26.	Los profesionales preparan adecuadamente a los niños para pasar a otros centros			
27.	Cuando los niños no asisten a clase los profesionales se interesan por conocer las razones			
28.	Los profesionales ayudan a los niños y a sus padres / cuidadores si tienen dificultades para asistir con regularidad			
29.	Los profesionales trabajan duro para ayudar a los niños a superar las dificultades			
30.	Los profesionales trabajan duro para evitar que un niño tenga que dejar el centro			
31.	El bullying es poco frecuente			
32.	Los profesionales trabajan bien juntos			
33.	Existen muchas actividades que interesan a mi hijo			
34.	Los niños aprenden sobre semejanzas y diferencias entre personas y modos de vida			
35.	La variedad de idiomas hablados en el centro beneficia a todos los niños			
36.	Los profesionales asocian las actividades en el centro con las vidas de los niños en sus casas			
37.	Los profesionales se aseguran de que todos los niños participen en las actividades			
38.	Los profesionales pasan suficiente tiempo jugando, hablando y trabajando con los niños			
39.	Se anima a los niños a realizar elecciones en sus juegos y aprendizaje			
40.	Los niños colaboran en el juego y el aprendizaje			

Continúa

	<i>totalmente de acuerdo</i>	<i>ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	<i>desacuerdo</i>	<i>necesito más información</i>
41. El centro está limpio y ordenado				
42. El centro está organizado adecuadamente para apoyar el juego y el aprendizaje				
43. Lo niños pueden jugar tanto fuera como dentro del centro				

¿Qué cambios le gustaría ver en el centro?

1. -----
2. -----
3. -----
4. -----

¿Qué otros comentarios le gustaría realizar acerca del centro?

Cuestionario3 para niños

Existe una explicación respecto a la recogida de los puntos de vista de los niños en el apartado 2, página 28, que destaca la cuidadosa observación y el desarrollo de modos creativos para motivar al niño, en vez de emplear métodos más formales. A continuación aparecen algunos enunciados que pueden favorecer las interacciones con los niños y ayudarles a sentirse activamente implicados en la mejora del centro

1. Me gusta venir a este sitio

2. Me gusta jugar aquí con mis amigos

3. A mis amigos les gusta jugar conmigo aquí

4. A mis profesores les gusta escucharme

5. A mis profesores les gusta ayudarme

6. Me gusta ayudar a mis profesores cuando tienen cosas que hacer

7. Algunos niños insultan a otros

8. A veces los niños no son muy amables conmigo

9. Cuando me siento triste siempre hay algún adulto que me presta atención

10. Cuando los niños se pelean el profesor sabe cómo arreglarlo

11. Me siento satisfecho de mis logros cuando consigo algo

12. A mis profesores les gusta que les cuente lo que hago en casa

13. Mi familia piensa que este es un buen sitio

Es posible obtener respuesta a cuestiones directas como:

- ¿Qué es lo que más te gusta de este sitio?

- ¿Con qué te gusta más jugar aquí?

- ¿Existe algo que no te guste de este sitio?

- ¿Qué cosas no te gustan?

Pueden utilizarse modos alternativos indirectos: por ejemplo marionetas para representar la voz de un niño

- Lo que mas me gusta de este sitio es

- Mis cosas favoritas para jugar son

- Lo que no me gusta de este sitio es

También se pueden utilizar fotografías o dibujos de actividades en el centro para facilitar las elecciones. Al niño se le puede pedir que señale, o que colorea, o que utilice una cara sonriente, neutral o triste para indicar su opinión

Cuestionario4

Mi centro de actividades extraescolares

Los profesionales que empleen este cuestionario pueden añadir preguntas propias. Habrán de asegurarse de que las opciones de respuesta se entienden claramente por parte de los niños que los rellenen.

Soy una niña Soy un niño

Estoy en el grupo: _____

Tengo _____ años

Por favor, señala la casilla que mejor refleje tu opinión sobre lo que se te pregunta a continuación

	totalmente de acuerdo		
	ni de acuerdo ni en desacuerdo		desacuerdo
1. Todo el mundo es bienvenido en este centro			
2. Cuando empecé a venir a este centro los adultos y los niños me ayudaron a sentirme como en casa			
3. Creo que éste es el mejor centro de la zona			
4. Mi familia está contenta con este centro			
5. A los adultos les gusta escuchar mis ideas			
6. Los adultos del centro son amables conmigo			
7. Conozco a los adultos por su nombre			
8. A los ayudantes del centro les gustan todos los niños por igual			
9. Cuando tengo un problema siempre hay un adulto para ayudarme			
10. Cuando hay una discusión entre niños los adultos lo resuelven de un modo justo			
11. Los ayudantes se llevan bien unos con otros			
12. Tengo buenos amigos en este centro			
13. Existen niños de procedencia variada en este centro			
14. Me siento seguro en este centro			
15. Algunos niños insultan a otros			
16. He sufrido acoso (bullying) en este centro			
17. Hay muchas cosas que me gusta hacer en este centro			

continúa

	<i>totalmente de acuerdo</i>	<i>ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	<i>desacuerdo</i>
18. A nadie se le deja de lado en las actividades			
19. Los adultos hablan con nosotros y participan en las actividades			
20. Puedo elegir lo que quiero hacer			
21. Los ayudantes se interesan por conocer los cambios que a los niños les gustaría que se hicieran en el centro			
22. Si faltó algún día un adulto se interesa por saber por qué no pude venir			
23. Creo que las normas son justas en este centro			
24. Todos ayudamos a mantener el sitio limpio y ordenado			
25. Hay un lugar al que puedo ir cuando quiero jugar tranquilamente o estar solo			

Las tres cosas que más me gustan de mi centro son

1. -----
2. -----
3. -----

Las tres cosas que no me gustan de mi centro son

1. -----
2. -----
3. -----

Lecturas adicionales

Ainscow, M. (1999) Understanding the development of inclusive schools, London, Falmer.

Alliance for Inclusive Education (2001) The inclusion assistant; helping young people with high level support needs in mainstream education, London, AIE.

Armstrong, F., Armstrong, D. and Barton, L. (eds) (1999) Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives, London, Fulton.

Balshaw, M. (1999) Help in the classroom (2nd edition), London, Fulton.

Barrow, G. (1998) Disaffection and inclusion: Merton's mainstream approach to difficult behaviour, Bristol, CSIE.

Bearne, E. (1996) Differentiation and diversity in the primary curriculum, London, Routledge.

Benjamin, S. (2002) The micro-politics of inclusive education, Buckingham, Open University Press.

Blair, M. and Bourne, J. with Coffin, C., Creese, A. and Kenner, C. (1999) Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools, London, The Stationery Office.

Booth, T., Swann, W. and Masterton, M. (eds) (1992) Curricula for diversity in education, London, Routledge.

Booth, T., Swann, W. and Masterton, M. (eds) (1992) Policies for diversity in education, London, Routledge.

Booth, T. and Ainscow, M. (1998) From them to us: an international study of inclusion in education, London, Routledge.

Brown, B. (1998) Unlearning discrimination in the early years, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Brown, B. (2001) Combating discrimination: persona dolls in action, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Bruce, T. (1996) Helping young children to play, London, Hodder and Stoughton.

Bruce, T. (2001) Learning through play: babies, toddlers and the foundation years, London, Hodder and Stoughton.

Bruce, T. and Meggit, C. (1999) Childcare and education, London, Hodder and Stoughton.

Clark, C., Dyson, A. and Millward, A. (eds) (1995) Towards inclusive schools? London, Fulton.

Coleman, A. (2003) Creative play, London, Scholastic.

Collins, M. (2001) Because we're worth it: enhancing self-esteem in young children, Bristol, Lucky Duck Publishing Ltd.

- Collins, M. (2001) *Circle time for the very young*, Bristol, Lucky Duck Publishing Ltd.
- Commission for Racial Equality (2000) *Auditing for equality*, London, CRE.
- Corbett, J. (2001) *Supporting inclusive education: a connective pedagogy*, London, Routledge.
- Denman, S., Moon, A., Parsons, C. and Stears, D. (2002) *The health promoting school*, London, Falmer.
- Department for Education and Employment (1999) 'Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils', in *The national curriculum handbook for primary teachers in England*, London, DfEE.
- Derman-Sparks, L. and the ABC Task force (1989) *Anti-bias curriculum – tools for empowering young children*, Washington, National Association for the Education of Young Children.
- Dickins, M. and Denziloe, J. (2002) *All together: how to create inclusive services for disabled children and their families*, London, National Children's Bureau.
- Dixon, A., Drummond, M. J., Hart, S. and McIntyre, D. (2004) *Learning without limits*, Milton Keynes, Open University Press.
- Drummond, M. J. (1993) *Assessing children's learning*, London, Fulton.
- Einon, D. (1999) *Pre-school play book*, London, Bloomsbury.
- Employers Organisation for Local Government (2001) *The equality standard*, London, EOLG.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. and Maw, J. (eds) (1998) *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Buckingham, Open University Press.
- Epstein, D. and Johnson, R. (1998) *Schooling sexualities*, Buckingham, Open University Press.
- Farrell, P., Balshaw, M. and Polat, F. (1999) *The management role and training of learning support assistants*, London, DfEE.
- Gillborn, D. and Gipps, C. (1996) *Recent research on the achievement of ethnic minority pupils*, London, The Stationery Office.
- Hart, S. (1996) *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*, London, Paul Chapman.
- Hart, S. (2000) *Thinking through teaching*, London, Fulton.
- Holden, C. and Clough, N. (2000) *Children as citizens; education for participation*, London, Jessica Kingsley.
- Hudak, G. M. and Kahn, P. (eds) (2001) *Labelling: pedagogy and politics*, London, Routledge.
- Jordan, L. and Goodey, C. (2002) *Human rights and school change: the Newham story*, Bristol, CSIE.
- Laevers, F. and Moons, J. (1997) *A box full of feelings; a teaching pack for young children*, Leuven, Belgium, Centre for Experimental Education.
- Language and Curriculum Access Service (LCAS) (1999) *Enabling progress in multilingual classrooms*, London, London Borough of Enfield.

- Leicester, M. (1991) *Equal opportunities in school: sexuality, race, gender and special needs*, Harlow, Longman.
- Lindon, J. (2000) *Helping babies and toddlers learn; a guide to good practice with under threes*, London, National Early Years Network.
- Marlowe, B. A. and Page, M. L. (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom*, London, Corwin Press/Sage.
- McNaughton, G. (2000) *Rethinking gender in early childhood education*, London, Paul Chapman.
- Mortimer, H. (2001) *The music makers approach – inclusive activities for young children with special educational needs*, Tamworth, NASEN.
- Murphy, P. F. and Gipps, C. (1999) *Equity in the classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, London, Falmer and UNESCO.
- Neall, L. (2002) *Bringing the best out in boys*, London, Hawthorn Press.
- Newson, E. and J. (1979) *Toys and playthings. A fascinating guide to the nursery cupboard*, Harmondsworth, Pelican.
- Office for Standards in Education (1999) *Raising the attainment of ethnic minority pupils: school and local education authority responses*, London, Ofsted.
- Potts, P. (ed) (2002) *Inclusion in the city*, London, Routledge.
- Potts, P., Armstrong, F. and Masterton, M. (1995) *Equality and diversity in education: learning, teaching and managing schools*, London, Routledge.
- Pre-school Learning Alliance (1999) *Inclusion in pre-school settings: support for children with special educational needs and their families*, London, Pre-School Learning Alliance.
- Rieser, R., Chapman, M. and Skitteral, J. (2002) *Inclusion in early years: disability equality in education course book*, London, Disability Equality in Education.
- Rieser, R. and Mason, M. (eds) (1990) *Disability equality in the classroom: a human rights issue*, London, ILEA.
- Richardson, R. and Wood, A. (2000) *Inclusive schools, inclusive society; race and identity on the agenda*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Riddell, S. (1992) *Gender and the politics of the curriculum*, London, Routledge.
- Roaf, C. (2002) *Co-ordinating services for included children*, Buckingham, Open University Press.
- Robinson, G., Sleight, J. and Maine, B. (1995) *No bullying starts today*, Bristol, Lucky Duck Publishing Ltd.
- Robinson, G. and Maine, B. (1997) *Crying for help; the no blame approach to bullying*, Bristol, Lucky Duck Publishing Ltd.
- Rogers, R. (1999) *Developing an inclusive policy for your school*, Bristol, CSIE.
- Rowan, L., Knobel, M., Bigum, C. and Lankshear, C. (2002) *Boys, literacy and schooling*, Buckingham, Open University Press.
- Rudd, B. K. (2002) *Talking is for kids; emotional literacy for infant school children*, Bristol, Lucky Duck Publishing Ltd.

- Rustemier, S. (2002) *Social and educational justice; the human rights framework for inclusion*, Bristol, CSIE.
- Rustemier, S. (2003) *Inclusion against the odds; the continuing education and life of Kirsty Arrondelle*, Bristol, CSIE.
- Rustemier, S. and Booth, T. (2005) *Learning about the Index in use: a study of the use of the Index for inclusion in schools and LEAs in England*, Bristol, CSIE.
- Rutter, J. (2003) *Supporting refugee children in 21st century Britain. A compendium of essential information*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Sapon-Shevin, M. (1999) *Because we can change the world; a practical guide to building co-operative, inclusive classroom communities*, Boston, Allyn and Bacon.
- Sebba, J. with Sachdev, D. (1997) *What works in inclusive education?* Ilford, Barnardo's.
- Shaw, L. (1998) *Inclusion in action, audio tape pack and guidebook*, Bristol, CSIE.
- Shaw, L. (2001) *Learning supporters and inclusion – roles, rewards, concerns and challenges*, Bristol, CSIE.
- Siraj-Blatchford, I. (1994) *The early years: laying the foundations for racial equality*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Siraj-Blatchford, I. and Clarke, P. (2000) *Supporting identity, diversity and language in the early years*, Buckingham, Open University Press.
- Skelton, C. and Francis, B. (2003) *Boys and girls in the primary classroom*, Buckingham, Open University Press.
- Tassoni, P., Beith, K., Eldridge, H. and Gough, A. (2002) *Diploma in Child Care and Education*, London, Heinemann.
- Thomas, G., Walker, D. and Webb, J. (1998) *The making of the inclusive school*, London, Routledge.
- Thomas, G. and Loxley, A. (2001) *Deconstructing special education and constructing inclusion*, Buckingham, Open University Press.
- Thomas, G. and Vaughan, M. (2004) *Inclusive education; readings and reflections*, Buckingham, Open University Press.
- Tizard, B. and Phoenix, A. (1993) *Black, white or mixed race? Race and racism in the lives of young people of mixed parentage*, London, Routledge.
- UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Paris, UNESCO.
- United Nations (1989) *UN Convention on the rights of the child*, London, UNICEF.
- Vaughan, M. (1995) 'Inclusive education in Australia: policy development and research', in Potts, P., Armstrong, F. and Masterson, M. (eds) *Equality and diversity in education: national and international contexts*, London, Routledge.
- Verney, C. (2004) *The singing day*, Stroud, Hawthorne Press.
- Warwick, I. and Douglas, N. (2001) *Safe for all: a best practice guide to prevent homophobic bullying in secondary schools*, London, Citizenship 21.

Weekes, D. and Wright, C. (1998) *Improving practice: a whole school approach to raising the achievement of African Caribbean Youth*, Nottingham, The Runnymede Trust.

Wertheimer, Alison (1997) *Inclusive education: a framework for change*, Bristol, CSIE.

Wilson, C. and Jade, R. (1999) *Talking and listening to disabled young people at school*, London, Alliance for Inclusive Education.

Winter, R. (1989) *Learning from experience: principles and practice in action research*, London, Falmer.

Wolfendale, S. (ed) (2000) *Special needs in the early years; snapshots in practice*, London, Routledge.

Wright, C., Weekes, D. and McClaughlin, A. (2000) *'Race', class and gender in exclusion from school*, London, Falmer.