



LLEGANDO A TODOS LOS ESTUDIANTES :
una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar
la inclusión y la equidad en la educación

Oficina Internacional
de Educación

unesco



unesco

Oficina Internacional
de Educación

IBE resource pack – members of the advisory group

Anupam Ahuja, *National Council of Educational Research and Training, India*

Ignacio Calderón Almendros, *University of Malaga, Spain*

Cynthia Duk, *Universidad Central de Chile*

Petra Engelbrecht, *North-West University, South Africa*

Maha Khochen-Bagshaw, *Consultant working in the Arab States*

Nerida Spina, *Queensland University of Technology, Australia*

Jess Whitley, *University of Ottawa, Canada*

AGRADECIMIENTOS

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (UNESCO-OIE) se complace en publicar esta nueva versión de la *Caja de Recursos para la Educación Inclusiva*.

Nos gustaría expresar nuestro especial agradecimiento a Renato Opertti (experto en educación de la UNESCO-OIE), Florence Migeon (experta en educación de la UNESCO) y Mel Ainscow (consultor) por sus contribuciones al desarrollo del Paquete de Recursos para la Educación Inclusiva.

También nos gustaría extender nuestro reconocimiento y agradecimiento al director de la UNESCO-OIE, el Sr. Yao Ydo, por su apoyo incondicional, su confianza y su orientación constructiva. Un cálido agradecimiento también a los colegas de la UNESCO-OIE Perrine Arsendeau y Carlos Bueno, que apoyaron la revisión y edición de esta Caja de Recursos.

Si hemos omitido involuntariamente a alguien que ha contribuido con este proyecto sin mencionar su nombre, pedimos disculpas y ofrecemos nuestro sincero reconocimiento por su inestimable ayuda.



unesco

Oficina Internacional
de Educación

Publicado en Ginebra, diciembre 2021, por: **UNESCO - IBE**

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO

Dirección: 199 1211 Ginebra 20 Suiza

Email: ibe.training@unesco.org

WWW.IBE.UNESCO.ORG

La información proporcionada en el material y los estudios de caso no representan necesariamente la opinión de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (UNESCO-OIE). Las denominaciones empleadas y la presentación del material, incluidos los mapas, no implican la expresión de ninguna opinión por parte de la UNESCO-OIE sobre el estatus legal de ningún país, territorio, ciudad o zona, o de sus autoridades, ni sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

Se autoriza a los usuarios a reproducir o traducir breves extractos citando la fuente: imprimir copias impresas para uso personal, siempre que no sea con fines de lucro privado o comercial. La UNESCO-OIE no se hace responsable del uso posterior del material ni de la exactitud de la información proporcionada. La UNESCO-OIE recomienda encarecidamente que se establezcan hipervínculos hacia el presente material en lugar de utilizarlo y publicarlo en cualquier otro sitio web con cualquier fin y no fomenta la publicación de PDFs en otros sitios web en ausencia de un acuerdo previo.

Los hipervínculos a otros sitios web se proporcionan para comodidad del usuario. La UNESCO-OIE no controla ni garantiza la exactitud, la pertinencia, la actualidad o la exhaustividad de esta información externa. La inclusión de hipervínculos a otros sitios web no pretende reflejar su importancia, ni respaldar las opiniones expresadas, ni los productos o servicios ofrecidos en estos sitios, ni las organizaciones que los mantienen. Además, la breve descripción de la información y los servicios ofrecidos en los sitios externos no es exhaustiva y no representa una evaluación de estos sitios por parte de la UNESCO-OIE.

PRÓLOGO

Stefania Giannini

subdirectora general de educación de la UNESCO

La inclusión social y educativa es una de las principales prioridades de la UNESCO. Se trata de una cuestión de justicia social, derechos humanos y dignidad humana. Tal y como se indica en la Agenda 2030, la inclusión implica hermanar la equidad y la calidad para garantizar que todos los estudiantes tengan la misma importancia. Las políticas de inclusión son imprescindibles para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), a saber, «garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y fomentar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos».

El reto de la inclusión se ha visto agudizado por la pandemia del COVID-19, la cual ha amplificado una crisis educativa preexistente y ha afectado con mayor dureza a aquellos estudiantes más vulnerables y marginados. Millones de personas se han visto excluidas del aprendizaje durante el cierre de las escuelas debido a su situación socioeconómica, su género, su discapacidad y su falta de acceso a la tecnología. La inclusión debe ser la vara de medir de la recuperación: hacer que todos los estudiantes vuelvan a la escuela, evaluar las pérdidas de aprendizaje y apoyar a los que tienen un acceso limitado o nulo a las oportunidades de aprendizaje a distancia.

Esta caja de recursos se enmarca en el compromiso de la UNESCO con la inclusión visto como una cultura y un proceso que afecta a la enseñanza, el aprendizaje, los planes de estudio y los entornos escolares, entre otros aspectos. Su objetivo es apoyar a los Estados Miembros en la aceleración de los esfuerzos hacia el ODS 4 para que los sistemas educativos funcionen para todos los niños y jóvenes.

Reaching out to all learners (Llegando a todos los estudiantes) es una caja de recursos para apoyar la inclusión y la equidad en la educación que se basa, en efecto, en la convicción y la visión de que la educación inclusiva implica involucrar a todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, afiliaciones, género, etnia, antecedentes lingüísticos y capacidades, respondiendo eficazmente a sus expectativas y necesidades. Se trata de apreciar que cada estudiante es especial y único, y de reconocer la diversidad como una fortaleza para conseguir que nuestras sociedades sean más cohesionadas y justas.

Es fundamental reforzar las conexiones del plan de estudios con las aspiraciones sociales y los retos a nivel mundial de manera que los estudiantes adquieran los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias necesarios para conformar sociedades más sostenibles, inclusivas, justas y cohesionadas. Como sabemos, el currículo es un potente motor de las políticas educativas y sociales. El currículo apoya el desarrollo de escuelas y prácticas inclusivas y puede fomentar el compromiso de diversas partes interesadas, tanto de dentro como de fuera del sistema educativo. Espero que esta caja de recursos sea una baza para transformar los sistemas educativos con el fin de liberar y desarrollar el potencial de cada estudiante.





Yao Ydo

Director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO

La UNESCO-OIE, como Centro de Excelencia Global en currículo y cuestiones conexas, hace hincapié en la pertinencia de un plan de estudios inclusivo para abordar la diversidad de todos los alumnos, independientemente de sus afiliaciones, género, contextos, circunstancias y capacidades. Entendemos la inclusión como un motor de una educación equitativa y de calidad, lo que implica que todos los estudiantes pueden tener la misma oportunidad de aprender.

Esta conceptualización ampliada de la educación inclusiva está bien plasmada en el ODS 4 “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”. Además, los desafíos educativos y las implicaciones de la pandemia han reforzado el desafío de entrelazar la inclusión, la igualdad y la calidad. La naturaleza del desafío sigue siendo la misma para cada contexto singular: marginados, excluidos, estudiantes de hogares más pobres, niñas, estudiantes en conflictos o entornos de riesgo, minorías lingüísticas y étnicas, orígenes indígenas y niños con capacidades diversas.

Posicionar la inclusión en el centro de la educación y de los sistemas educativos en la era posterior a la pandemia implica repensar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación para garantizar que cada alumno importe por igual. Estamos en un punto de inflexión en la historia en el que los responsables de la formulación de políticas y los líderes educativos tienen la oportunidad de avanzar en una agenda progresiva de educación inclusiva basada en lo que hemos aprendido durante la pandemia y dando efecto al principio político de que todos los estudiantes son especiales.

La UNESCO-OIE tiene en el centro de su mandato el desarrollo de recursos e instrumentos en el currículo y cuestiones conexas para acompañar a los Estados Miembros y a los interesados en la educación en la definición y aplicación de sus estrategias y prácticas educativas. Por lo tanto, esta caja de recursos tiene como objetivo apoyar el desarrollo de procesos curriculares efectivos para incorporar la inclusión en la educación.

Creemos que esta caja de recursos contribuirá a una comprensión más amplia de la teoría y la práctica de la educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo, y con un enfoque en los niveles escolares y de aula.

RESUMEN

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMIENTOS | 1 |
| PRÓLOGO | 2 |
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| LECTURAS RECOMENDADAS | 14 |
| ENLACES A RECURSOS RELEVANTES | 15 |
| ANEXO MARCOS PARA LAS TRES GUÍA | 16 |
| GUÍA 1 - LIDERAR EL DESARROLLO DE LA ESCUELA INCLUSIVA | 21 |
| Actividad 1 -Dar sentido a la inclusión y la equidad en la educación | 23 |
| Actividad 2 - Usar el marco de análisis de la escuela | 29 |
| Actividad 3 - Informes de prácticas | 31 |
| Actividad 4 - Realización de una consulta colaborativa | 42 |
| Anexo Métodos para recopilar evidencia en las escuelas | 47 |
| Lecturas recomendadas | 50 |
| Enlaces a recursos relevantes..... | 51 |
| GUÍA 2 - DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS | 53 |
| Actividad 1 - Conseguir una enseñanza y aprendizaje inclusivos | 55 |
| Actividad 2 - Usar el marco de análisis de enseñanza y aprendizaje | 62 |
| Actividad 3 - Informes de prácticas | 64 |
| Actividad 4 - Utilizar la consulta colaborativa para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje | 73 |
| Lecturas recomendadas | 78 |
| Enlaces a recursos relevantes..... | 79 |
| GUÍA 3 - TRABAJAR CON AGENTES EXTERNOS | 81 |
| Actividad 1 - Escuelas que colaboran con agentes externos | 83 |
| Actividad 2 - Usar el Marco de Análisis de Colaboración de la escuela | 89 |
| Actividad 3 - Informes de prácticas | 91 |
| Actividad 4 - Colaboración con agentes comunitarios | 100 |
| Lecturas recomendadas | 102 |
| Enlaces a recursos relevantess | 103 |





INTRODUCCIÓN

Esta caja de recursos se centra en el que posiblemente sea el mayor desafío al que se enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo: el de encontrar formas de incluir y garantizar el aprendizaje de todos los niños y niñas en las escuelas. En los países más pobres, el problema son principalmente los millones de niños y niñas que no pueden acceder a una educación formal. Mientras tanto, en los países más ricos, muchos jóvenes abandonan la escuela sin ninguna titulación que les sirva en el futuro. Así, algunos optan por dejar los estudios porque las lecciones les parecen irrelevantes y otros se inscriben en centros especiales alejados de la educación formal.

UNESCO estima que las niñas de 12 a 17 años corren un riesgo particular de abandonar la escuela en los niveles bajo y medio bajo, mientras que los niños corren más riesgo en los países de ingresos medios altos y altos.

Recientemente, los docentes se han enfrentado a nuevos desafíos sin precedentes en su búsqueda de formas de garantizar una educación de calidad para todos sus estudiantes en el contexto de la pandemia del COVID-19. Mientras que la naturaleza de estos desafíos varía según la ubicación, una preocupación común es hacia aquellos estudiantes que se sabe son vulnerables a la marginación o la exclusión, como aquellos de los hogares de menores ingresos, refugiados y personas en escenarios de conflicto, minorías étnicas y lingüísticas y originarias, y niños y niñas con discapacidades. De ello se deduce que los esfuerzos para asegurar la recuperación educativa después de la pandemia deben basarse en los principios de inclusión y equidad.

El material de recursos *Reaching Out to All Learners* (Llegando a todos los estudiantes) aborda los aspectos prácticos de la solución a estos problemas. En concreto, estos recursos se centran en tres cuestiones estratégicas:

- ¿Cómo pueden crecer las escuelas para responder positivamente a la diversidad de los estudiantes?
- ¿Cómo pueden desarrollarse prácticas docentes en el aula que garanticen que las lecciones sean inclusivas?
- ¿Cómo pueden las escuelas involucrar a las familias, a las escuelas asociadas y a la comunidad en general en sus esfuerzos por ser inclusivas y equitativas?

Aunque la caja de recursos puede ser leído individualmente, ha sido diseñado para fomentar formas de aprendizaje colaborativo en los siguientes escenarios:

- En el seno de una escuela o grupo de escuelas para fomentar el desarrollo de políticas y prácticas;
- En el marco de los cursos de formación del profesorado; y
- En el marco de talleres de formación continua para docentes.



En esta introducción se explica el contenido de la caja de recursos y cómo se pretende utilizarlo. Al final de este documento y de cada una de las tres guías se enumeran algunas sugerencias de lecturas adicionales y recursos relevantes. Antes de compartir cualquiera de estos materiales, es importante revisarlos en relación con los entornos culturales de comunidades específicas. A continuación, se introducen conceptos clave, seguidos de explicaciones del material en las tres guías que componen la caja de recursos.

INCLUSIÓN Y EQUIDAD

En muchos países, la educación inclusiva sigue considerándose una estrategia para atender a niños y niñas con discapacidades en entornos de educación general. Sin embargo, a nivel internacional se considera cada vez más como un principio que respalda, acoge e integra la diversidad entre todos los estudiantes. Esto significa que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnia, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidades. Como tal, este objetivo parte de la creencia de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa. El uso de la palabra «equidad» en estos materiales informativos pone de manifiesto este énfasis en aquello que es justo.

En el ámbito internacional, el año 2016 fue particularmente importante en relación con esta agenda política. Sobre la base de la Declaración de Incheon acordada en el Foro Mundial sobre Educación en mayo de 2016, tuvo lugar la publicación de la UNESCO del Marco de Acción de la Educación 2030. Este enfatiza la inclusión y la equidad como bases para una educación de calidad. También subraya la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación, desigualdades de género, disparidades e inequidades en el acceso, la participación y los procesos y resultados de aprendizaje.

El fomento de la inclusión y la equidad no es simplemente un cambio técnico u organizativo. Se trata más bien de un movimiento en una clara dirección filosófica que implica el desarrollo de una cultura acogedora y solidaria en el seno de las comunidades escolares. La creación de este cambio cultural requiere un compromiso compartido entre el personal de la escuela. Por lo tanto, es fundamental que quienes deben participar en este cambio tengan una idea clara de lo que se pretende. En concreto, los términos «inclusión» y «equidad» deben definirse claramente de manera que se dirijan a un amplio abanico de interesados.

INTRODUCCIÓN

Las siguientes definiciones, recogidas en la Guía de la UNESCO *para garantizar la inclusión y la equidad en la educación* (2017), son especialmente útiles:

- **La inclusión** es un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes
- **La equidad** consiste en garantizar la imparcialidad, donde se considera que la educación de todos los estudiantes tiene la misma importancia

El mensaje principal es, por tanto, sencillo: *todos los estudiantes importan e importan por igual*. La complejidad surge, sin embargo, cuando tratamos de convertir este principio en acción. Es probable que esto requiera cambios significativos en el pensamiento y la práctica docente en el seno de las escuelas. Esta caja de recursos se ha diseñado teniendo esto en cuenta: se trata del desarrollo del pensamiento, las políticas y la práctica.

CONTEXTOS

El paquete *Reaching Out to All Learners (Llegando a todos los estudiantes)* tiene como objetivo influir y respaldar el pensamiento y las prácticas inclusivas en las escuelas y en otros contextos educativos, como por ejemplo durante la educación preescolar y la educación superior. Una versión anterior del paquete se ha utilizado en muchos países desde que se introdujo por primera vez en 2016. Esta nueva versión se ha desarrollado a la luz de las lecciones de estas experiencias. En concreto, se proporciona una orientación más específica sobre cómo deben utilizarse los materiales de los recursos para facilitar el desarrollo del terreno.

La versión revisada también tiene en cuenta los nuevos e importantes retos que existen en los sistemas educativos de todo el mundo en relación con el impacto de la pandemia del COVID-19. Estos desafíos subrayan la necesidad de un énfasis aún mayor en los tipos de enfoques recomendados en esta caja de recursos, con su atención centrada en asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes reciban apoyo en su participación en la escuela.

Dados los nuevos desafíos que se presentan, también es necesario colocar aún más énfasis en la importancia de trabajar con las familias, otros servicios que atienden a los niños y niñas y a la comunidad en general. Esta versión revisada también considera la evidencia más reciente de que la colaboración entre escuelas puede reforzar la capacidad de cada una de ellas para responder a la diversidad de los estudiantes.

MOVILIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS

Tomando como referencia experiencias e investigaciones realizadas en diversas partes del mundo, *Reaching Out to All Learners (Llegando a todos los estudiantes)* se centra en hacer un mejor uso de la actual experiencia del profesorado. Esto se basa en una investigación que sugiere que cuando los

docentes participan en la toma de decisiones es probable que se promueva una cultura más robusta para la participación y el aprendizaje dentro de las escuelas. Esto también está en consonancia con el informe de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre el Futuro de la Educación¹, el cual afirma:

La respuesta educativa a la crisis de COVID-19 ha puesto de manifiesto la capacidad de los educadores para aprovechar sus conocimientos profesionales y movilizarse de forma colaborativa con una inventiva y creatividad que no podría haber conseguido una autoridad pública que se limitara a dar órdenes de arriba hacia abajo.

El informe concluye:

Los docentes deben ser más reconocidos y valorados; son participantes esenciales en la definición del futuro de la educación.

El punto de partida para reforzar la capacidad de las escuelas es, por tanto, el intercambio de ideas, conocimientos y prácticas docentes mediante la colaboración entre el personal. Esto también puede fomentar nuevas ideas y la experimentación de formas de trabajo alternativas. La investigación muestra que este aspecto puede estimularse a través de un compromiso con las percepciones de los estudiantes y las familias, y el conocimiento de la investigación académica en formas que desafían los supuestos que se dan por sentado, sobre todo en lo que respecta a la presencia, la participación y el logro de los grupos vulnerables de estudiantes.

IDEAS CLAVE

Sobre la base de este pensamiento, la caja de recursos ofrece una orientación detallada sobre cómo deben utilizarse los materiales. Esto implica un enfoque en:

- **Claridad en la interpretación:** La caja de recursos pretende fomentar el desarrollo de nuevas formas de abordar la diversidad entre los estudiantes. Entre los materiales, se da mucha importancia a la necesidad de una interpretación homogénea de los propósitos de esta estrategia.
- **Análisis de contextos:** El objetivo de la caja de recursos es llamar la atención sobre los aspectos del pensamiento, la política y la práctica docente actuales que pueden estar creando barreras al presentismo, la participación y los logros de algunos niños, niñas y jóvenes, y afrontar dichos aspectos.
- **Aprovechamiento de las prácticas docentes existentes:** Reconociendo que normalmente existen prácticas docentes eficaces que pueden aprovecharse en cualquier contexto, los procesos

1. International Commission on the Futures of Education. 2020. Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. Paris, UNESCO

INTRODUCCIÓN

recomendados en la caja de recursos fomentan la transferencia de conocimientos dentro de las escuelas y entre ellas, así como con las familias y la comunidad en general.

- **Trabajar en colaboración:** Es probable que el replanteamiento de la práctica docente en relación con la inclusión y la equidad implique períodos de turbulencia, ya que se cuestionan ideas tradicionales. Por ello, el material destaca la importancia de promover el apoyo mutuo entre los actores interesados.
- **Evaluación de progresos:** A medida que se utiliza la caja de recursos, es necesario recoger evidencias sobre la aplicación y el impacto de los cambios introducidos. Esto también puede ayudar a garantizar una aplicación eficaz.
- **Gestionar el cambio:** El uso de la caja de recursos tiene que ser gestionado y dirigido de manera colectiva. Así, las tres guías destacan la importancia de reforzar la práctica del liderazgo a todos los niveles, incluido en el aula.

Hay que considerar que la caja de recursos *Reaching Out to All Learners* está pensado para utilizarse de forma flexible en respuesta a contextos que se ubican en diferentes etapas de desarrollo y donde los recursos varían. Teniendo esto en cuenta, se hace un amplio uso de ejemplos de diferentes partes del mundo para fomentar el desarrollo de nuevas formas de llegar a todos los estudiantes. En el caso de las escuelas pequeñas, particularmente aquellas donde hay un solo docente, será útil que sea un colectivo de escuelas el que trabaje con el material.

EL MATERIAL

Reaching Out to All Learners (Llegando a todos los estudiantes) consta de tres guías interconectadas:

GUÍA 1. DIRIGIR EL DESARROLLO DE LA ESCUELA INCLUSIVA: esta guía ayuda a los directores y otros miembros del personal directivo a analizar y desarrollar sus escuelas para que todos sus estudiantes se sientan aceptados y apoyados en su aprendizaje.

GUÍA 2. DESARROLLO DE AULAS INCLUSIVAS: el objetivo de esta guía es ayudar a los docentes a desarrollar formas más efectivas de conseguir que todos los niños y niñas participen en sus clases.

GUÍA 3. PARTICIPACIÓN DE AGENTES EXTERNOS: Esta guía anima a las escuelas a colaborar entre sí, con las familias y con la comunidad en general.

Las tres guías hacen hincapié en los procesos de investigación acción colaborativa, dentro de los cuales se incentiva a quienes utilizan los materiales a trabajar juntos en el análisis y desarrollo de su pensamiento y sus prácticas docentes.

Cada una de las guías ofrece lo siguiente:

- Una introducción que explica el programa de la guía;
- Una «reflexión» basada en la evidencia que entregan experiencias e investigaciones internacionales;
- Un marco de indicadores y preguntas que pueden utilizarse para centrar las discusiones (véase el Anexo);
- Ejemplos ilustrativos sobre el terreno bajo la forma de informes de prácticas docentes; y
- Directrices para utilizar el material con el fin de estimular un proceso de análisis y desarrollo en el interior de una escuela.

Además, hay enlaces a lecturas adicionales y material audiovisual pertinente que pueden utilizarse para apoyar las actividades de desarrollo profesional en las escuelas.

COORDINACIÓN

Se recomienda que, al utilizar Reaching Out to All Learners (Llegando a todos los estudiantes), los centros escolares formen un grupo de coordinación compuesto por docentes (y, en su caso, por estudiantes, personal auxiliar y familiares) que tengan capacidad de liderazgo para utilizar la caja de recursos. Uno de los miembros de este grupo debería ser el director de la escuela u otro miembro del personal directivo.

El grupo de coordinación debe incluir a colegas que aporten un abanico de perspectivas sobre el trabajo de la escuela. También, estas personas deben estar dispuestas a identificar las diferencias entre los estudiantes como un estímulo para la reflexión y el cambio.

Las tareas del grupo son las siguientes:

- Proporcionar liderazgo al tiempo que el material de los recursos se utiliza para fomentar la inclusión y la equidad;
- Facilitar procesos de investigación colaborativa entre el personal y otros miembros de la comunidad escolar;
- Respaldarse y desafiarse mutuamente en relación con estas actividades; y
- Presentar y debatir sus experiencias en diversas instancias escolares.

Cabe señalar también que la participación en el grupo de coordinación puede abrir oportunidades de desarrollo profesional y de carrera.

Encontrar tiempo para que el grupo de coordinación trabaje con sus colegas en el uso de las actividades sugeridas en la caja de recursos será esencial. El desafío para los líderes escolares, por lo tanto, es encontrar formas de hacer esto posible. Aquí, es relevante señalar que la evidencia sugiere que la inversión de tiempo en el aprendizaje profesional entre los miembros del plantel da sus frutos en términos de formación de niños, niñas y jóvenes.

INTRODUCCIÓN

Cada una de las guías presenta una serie de actividades de desarrollo profesional. Estas se pueden usar individualmente como fundamento de una sola sesión de taller de una hora de duración o menos. Alternativamente, una jornada de desarrollo profesional podría diseñarse en torno a todas las actividades de una de las tres guías.

CAMBIO DE SISTEMA

Los materiales incluidos en Reaching Out to All Learners (Llegando a todos los estudiantes) también pueden utilizarse para respaldar los esfuerzos centrados en el desarrollo de una estrategia con el fin de promover la inclusión y la equidad en todo el sistema educativo. Esto puede darse a nivel nacional, regional o local. En estos contextos, debería utilizarse la Guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación de la UNESCO²: [Aqui](#)

Publicada por la UNESCO en 2017, esta guía tiene por objeto apoyar el cambio en todo el sistema para superar los obstáculos al acceso a una educación de calidad, la participación, los procesos de aprendizaje y los resultados, y garantizar que todos los estudiantes sean valorados y participen por igual. En la guía se presenta un marco de evaluación que se centra en cuatro dimensiones clave: conceptos, declaraciones políticas, estructuras y sistemas, y prácticas. Además, los datos de la investigación internacional incluidos en la guía ayudarán a quienes la utilicen a aprender de los progresos realizados por otros países, dirigidos al desarrollo de sistemas educativos más inclusivos y equitativos.

2. UNESCO. 2017. A Guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO. [Aqui](#)



LECTURAS RECOMENDADAS

AINSCOW, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7-16.

AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A., WITH FARRELL, P., FRANKHAM, J., GALLANNAUGH, F., HOWES, A. & SMITH, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

ANTONINIS, M., APRIL, D., BARAKAT, B. ET AL. (2020). All means all: An introduction to the 2020 *Global Education Monitoring Report on inclusion*. *Prospects*, 49, 103–109.

CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES (2016). Article 24. New York: United Nations <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>

DYSON, A., HOWES, A. & ROBERTS, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London, Routledge.

HEHIR, T., ET AL. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Instituto Alana, Sao Paulo. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>

KEFALLINO, A., SYMEONIDOU, S. & MEIJER, C.J.W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135–152.

OECD (2021). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*. Paris: OECD Publishing.

OPERTTI, R., WALKER, Z., & ZHANG, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education*. London: SAGE.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris: UNESCO.

UNITED NATIONS (2015).

Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations.

<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

ENLACES A RECURSOS RELEVANTES

Nota: Antes de presentar estos recursos a otras personas, es importante asegurarse de que son apropiados para el contexto concreto.

'Inclusion and Education: All Means All'. The animation video about The Global Education Monitoring Report 2020 is particularly useful as an introduction to the importance of inclusion in education:

<https://youtu.be/kEyjlqixq9c>

'The Universal Design for Learning'. A framework that is widely used internationally to make learning inclusive and transformative for everyone: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>

'Every school is inclusive: to some degree'. This interview explains international developments over the last 30 years in relation to inclusion and equity in education: <https://youtu.be/oKzO9ngdNcA>

'The Enabling Education Network (EENET)'. An information sharing network that focuses on issues relating to inclusive and enabling education, primarily in resource-poor contexts. Its information sharing activities are open to everyone: <https://www.eenet.org.uk/what-we-do>

'Prospects'. This journal special edition on the theme 'Inclusive education: New developments, new challenges' provides accounts of developments across the world:

<https://link.springer.com/journal/11125/volumes-and-issues/49-3>

'UNESCO Resources'. These are available in a range of languages to promote inclusion and equity in education: <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education/resources>

'Inclusive classrooms'. A selection of resources on a range of issues to do with practice:

<https://www.readingrockets.org/article/websites-blogs-and-media-about-inclusive-classrooms>

'Why we need LGBTQ education'. This talk by a young student could be used as prompt for discussion:

<https://www.youtube.com/watch?v=dWieTvjkj0k>

'Escuelas Inclusivas'. These materials in Spanish include videos of experiences of promoting inclusion in schools in Chile:

<http://oce.uaq.mx/index.php/galeria/galeria-de-videos/escuelas-inclusivas-oei-novasur-2015>

'School Education Gateway'. Provides a variety of resources in relation to a range of relevant themes:

<https://www.youtube.com/c/SchoolEducationGateway/videos>

'Edutopia'. Evidence-based learning practices focused on a range of topics:

<https://www.edutopia.org/videos>

ANEXO

MARCOS PARA LAS TRES GUÍAS

Cada una de las guías ha sido elaborada en torno a un marco de indicadores y preguntas que pretenden utilizarse para estimular el análisis y la planificación en el interior de las escuelas. Las guías son las siguientes:

GUÍA 1. LIDERAR EL DESARROLLO DE LA ESCUELA INCLUSIVA

1.1 Todo el mundo se siente seguro y bienvenido

- ¿Al llegar a la escuela, ¿se hace sentir bienvenidos a los estudiantes, a las familias y al resto de visitantes?
- ¿Se ofrece información accesible sobre el centro educativo?

1.2 Se valora a los estudiantes por igual

- ¿Se reconoce el trabajo de todos los estudiantes y se exponen distribuido por el edificio escolar y en las aulas?
- ¿Se incentiva a todos los estudiantes a participar en la totalidad de las actividades escolares?
- ¿Algunos estudiantes tienen un papel de liderazgo en la escuela?

1.3 Existen grandes expectativas colocadas sobre todos los estudiantes

- ¿Todos los estudiantes notan que se espera resultados de su parte?
- ¿Se celebran los logros de todos los estudiantes?

1.4 El personal y los estudiantes se tratan con respeto

- ¿Existe una relación afable y amigable entre el personal y los estudiantes?
- ¿Se respetan los diferentes idiomas, culturas y creencias religiosas?

1.5 Existe colaboración entre el personal y las familias

- ¿Existe una comunicación eficaz y fluida entre las familias y la escuela?
- ¿Los padres y madres sienten que participan en el apoyo al aprendizaje de sus hijos?

1.6 La escuela es accesible para todos los estudiantes

- ¿Se hacen esfuerzos para superar posibles obstáculos a la participación y el aprendizaje?
- ¿Pueden los estudiantes y adultos discapacitados acceder a todas las áreas del edificio?
- ¿Se ayuda a participar a aquellos estudiantes que hablan un idioma diferente?

1.7 El personal directivo respalda a los docentes para asegurarse de que todos los estudiantes participen y aprenden

- ¿Existen actividades frecuentes de desarrollo del personal centradas en la mejora de la enseñanza?
- ¿El personal directivo observa las clases y ofrece sugerencias de mejora?
- ¿Los docentes tienen la oportunidad de observar las prácticas de instrucción de los demás formadores?



1.8 La escuela hace un seguimiento de la asistencia, la , participación y los logros de todos los estudiantes

- ¿Existen sistemas para controlar la asistencia de los estudiantes a la escuela y a las clases?
- ¿Se ofrece a los estudiantes la oportunidad de comentar cómo se siente ser integrante de la escuela?
- ¿Se hace un seguimiento del progreso y los logros de cada estudiante?

GUÍA 2. DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

2.1 La enseñanza se planifica teniendo en cuenta a todos los estudiantes

- ¿Las actividades de las clases tienen en cuenta los intereses y las experiencias de los estudiantes?
- ¿Se utilizan métodos de enseñanza variados?
- ¿Los estudiantes comprenden el propósito de las actividades de la lección?

2.2 Las clases fomentan la participación de todos los estudiantes

- ¿Todos los estudiantes son llamados por su nombre?
- ¿Hay materiales que despierten el interés de los estudiantes?
- ¿Los estudiantes sienten que pueden hablar durante las clases?
- ¿Las lecciones son relevantes culturalmente?
- ¿Se fomenta que varones y mujeres hablen de forma equivalente?

2.3 Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje

- ¿Se estimula a los estudiantes a responsabilizarse de su propio aprendizaje?
- ¿El ambiente en el aula fomenta el aprendizaje independiente?

2.4 Se anima a los estudiantes a que se apoyen mutuamente en su aprendizaje

- ¿La disposición de las sillas en el aula anima a los estudiantes a interactuar?
- ¿Se espera que los estudiantes trabajen en parejas o en grupos?
- ¿Los estudiantes se ayudan mutuamente para alcanzar los objetivos de las clases?

2.5 Se proporciona apoyo a los estudiantes que muestran dificultades

- ¿Los docentes están atentos a los estudiantes que tienen dificultades?
- ¿Los estudiantes se sienten capaces de pedir ayuda?

2.6 La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo

- ¿Existen reglas claras para hablar y escuchar pidiendo el turno?
- ¿Sienten los estudiantes que las normas del aula son justas?
- ¿Se previene el bullying?

ANEXO

MARCOS PARA LAS TRES GUÍAS

2.7 Los estudiantes sienten que pueden hablar con alguien cuando tienen alguna preocupación o están descontentos

- ¿Se escuchan y atienden las preocupaciones de los estudiantes?
- ¿Los docentes están disponibles para que los estudiantes hablen con ellos en privado?

2.8 La evaluación contribuye al desempeño de todos los estudiantes

- ¿Los docentes utilizan las evaluaciones para estimular el aprendizaje?
- ¿Los estudiantes reciben comentarios constructivos sobre su trabajo?
- ¿Se ayuda a los estudiantes a repasar para las pruebas o los exámenes?
- ¿Los docentes garantizan que se respete la diversidad, incluso dentro de un sistema de evaluación formal unificado?

GUÍA 3. PARTICIPACIÓN DE ASOCIADOS

3.1 La escuela está organizada de tal forma que permite al personal relacionarse con asociados

- ¿Existe flexibilidad en la organización de la jornada escolar para que los miembros del personal tengan tiempo de relacionarse con asociados fuera de la jornada escolar?
- ¿Consideran los miembros del personal directivo que parte de su función consiste en establecer vínculos con asociados?

3.2 Los docentes implican a las familias para respaldar el aprendizaje de sus hijos e hijas

- ¿Se incentiva a los integrantes de la familia a acudir a la escuela para respaldar el aprendizaje y las actividades sociales?
- ¿Se celebran reuniones en las que los docentes y las familias debaten sobre el avance de sus hijos e hijas?
- ¿Se mantienen reuniones donde los docentes y las familias conversan sobre el avance de los niños y niñas?
- ¿Estas relaciones se adaptan a las diferencias culturales?

3.3 Se proporciona información periódica a las familias sobre el avance de sus hijos.

- ¿Reciben las familias informes sobre el avance de sus hijos?
- ¿Se contacta con las familias cuando su hijo o hija hace alguna aportación significativa en la escuela?
- ¿La escuela publica boletines informativos para mantener a las familias al corriente de las novedades relevantes?



3.4 La escuela es miembro de asociaciones escolares

- ¿Es la escuela un miembro activo de alguna red o asociación escolar?
- ¿El personal directivo participa en la coordinación de las redes o asociaciones escolares?

3.5 Los docentes tienen oportunidades ocasionales de visitar escuelas asociadas para compartir prácticas docentes

- ¿Se fomentan y organizan las visitas a otras escuelas?
- ¿La institución incentiva a los docentes de otras escuelas a realizar una visita?

3.6 El personal directivo respalda a sus colegas de las escuelas asociadas en el análisis de políticas y prácticas docentes

- ¿Participa el director de la escuela y otros miembros del personal directivo en los procesos de revisión de pares junto a colegas de otras escuelas?
- ¿Está la escuela dispuesta a prestar apoyo cuando otra escuela tiene dificultades?

3.7 La escuela colabora estrechamente con otros organismos que se ocupan de los niños y niñas y sus familias

- ¿El personal de los servicios de salud, bienestar social y protección de la infancia participa en el trabajo de la escuela?
- ¿Tiene la escuela vínculos con organizaciones de voluntariado, incluidos grupos de apoyo a las familias?

3.8 La escuela tiene vínculos sólidos con organizaciones de la comunidad local

- ¿La escuela tiene vínculos con empresas locales e instituciones religiosas, de enseñanza superior y comunidades originarias?
- ¿Utiliza la escuela los medios de comunicación para promover su trabajo?





LIDERAR EL DESARROLLO DE LA ESCUELA INCLUSIVA

GUÍA 1

El objetivo de la Guía 1 es ayudar al personal directivo a analizar y favorecer el desarrollo de sus escuelas para que todos los estudiantes se sientan aceptados y apoyados en su aprendizaje. Aborda la siguiente pregunta general:



¿Cómo pueden crecer las escuelas para responder positivamente a la diversidad de los estudiantes?

La Guía está pensada para que los centros escolares analicen su situación actual en relación con la inclusión y la equidad, con el fin de establecer conceptos para avanzar. Aunque los materiales pueden utilizarse de diferentes maneras para adaptarse a contextos particulares, se recomienda el uso de una serie de actividades vinculadas para fomentar el análisis y el desarrollo en las escuelas.

Las actividades son:

- **ACTIVIDAD 1: Dar sentido a la inclusión y la equidad en la educación**
- **ACTIVIDAD 2: Usar el marco de análisis de la escuela**
- **ACTIVIDAD 3: Informes de prácticas**
- **ACTIVIDAD 4: REALIZACIÓN DE UNA CONSULTA COLABORATIVA**

Todas estas actividades implican proyectos estructurados de grupo que pretenden estimular la participación en el debate, el intercambio de experiencias y los esfuerzos por encontrar formas más eficaces de involucrar a todos los estudiantes en las actividades escolares.

Se prevé que, tras haber participado en estas actividades, los involucrados acuerden y pongan en práctica un plan de acción para el avance de su escuela.



ACTIVIDAD 1

DAR SENTIDO A LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

OBJETIVO

Orientar a los participantes sobre qué se entiende por inclusión y equidad en la educación

PROCESO

1. Leer el material de debate «Hacia una escuela para todos».
2. Comentar el contenido con un compañero.
3. En grupos más amplios (de cuatro a seis personas), debatir las siguientes cuestiones:
 - ¿Qué opinas de las definiciones de inclusión y equidad que se presentan?
 - ¿Estás de acuerdo en que las escuelas pueden alcanzar la excelencia centrándose en el avance de todos sus estudiantes?
 - ¿Qué opinas sobre la idea de una cultura escolar inclusiva?
4. Presenta tus conclusiones a los demás grupos y considera las implicancias para las futuras acciones en la escuela.

MATERIAL DE DEBATE: HACIA UNA ESCUELA PARA TODOS

‘Las evidencias son concluyentes: la equidad en la educación entrega sus frutos. Los sistemas educativos de mayor desempeño en los países de la OCDE son los que combinan calidad y equidad. En dichos sistemas educativos, la gran mayoría de los estudiantes pueden alcanzar habilidades y conocimientos de alto nivel que dependen de sus capacidades e iniciativa, más que de su origen socioeconómico’

OECD (2012)

En todo el mundo, los niños y niñas ingresan a la escuela desde diferentes orígenes, tienen diferentes experiencias educativas y abandonan el sistema con resultados muy variados. En la mayoría de los países, los niños y niñas más pobres tienden a salir perdiendo de manera más flagrante, obtienen los peores resultados y asisten a las escuelas de menor desempeño.

Las niñas de entre 12 y 17 años corren especial riesgo de abandonar la escuela en los países de ingresos medios-bajos y bajos, mientras que los niños corren más riesgo en los países de ingresos medios-altos y altos. Recientemente, las escuelas se han enfrentado a desafíos sin precedentes al intentar encontrar formas de garantizar una educación de calidad para todos sus estudiantes en el contexto de la pandemia del COVID-19.

Sin embargo, hay países tanto de ingresos altos como bajos que han progresado en la resolución de estos desafíos y que, al mismo tiempo, tienen un alto nivel general. La consecuencia es que las escuelas pueden alcanzar la excelencia centrándose en el progreso de todos sus estudiantes. Estos materiales pretenden ayudar a los centros escolares a considerar las implicancias prácticas de esta forma de pensar. Las ideas que presentan se basan en los resultados de la experiencia e investigación internacional.

INCLUSIÓN Y EQUIDAD

En muchos países, la educación inclusiva sigue considerándose una estrategia para atender a niños y niñas con discapacidades en entornos de educación general. Sin embargo, a nivel internacional se acepta cada vez más como un principio que apoya y acoge la diversidad entre todos los estudiantes. Esto significa que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnia, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidades. Como tal, este objetivo parte de la creencia de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa. El uso de la palabra «equidad» en estos materiales informativos pone de manifiesto este énfasis en aquello que es justo.

El fomento de la inclusión y la equidad no es simplemente un cambio técnico u organizativo. Se trata más bien de un movimiento en una clara dirección filosófica que implica el desarrollo de una cultura receptiva y solidaria en el interior de las comunidades escolares. La creación de este cambio cultural requiere un compromiso compartido entre el personal docente. Por lo tanto, es fundamental que quienes necesitan participar en este proceso tengan una idea clara de lo que se pretende. En concreto, los términos «inclusión» y «equidad» deben definirse claramente de manera que se dirijan a un amplio rango de interesados.

Las siguientes definiciones, recogidas en la Guía de la UNESCO para garantizar la inclusión y la equidad en la educación (2017), son especialmente útiles:

- **La inclusión** es un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la asistencia, la participación y los logros de los estudiantes
- **La equidad** consiste en garantizar la imparcialidad, donde se considera que la educación de todos los estudiantes tiene la misma importancia

El mensaje principal es, por tanto, sencillo: todos los estudiantes importan e importan por igual. La complejidad surge, sin embargo, cuando tratamos de convertir este principio en acción. Es probable que esto requiera cambios significativos en el pensamiento y la práctica docente en el seno de las escuelas. La caja de recursos ha sido diseñada teniendo esto en cuenta: se trata del desarrollo del pensamiento, las políticas y la práctica docente dentro de las escuelas.

UNA CULTURA INCLUSIVA

No existe un modelo único de escuela inclusiva. Sin embargo, lo que tienen en común las escuelas altamente inclusivas es que son lugares acogedores y que apoyan a todos sus estudiantes, sobre todo para aquellos con discapacidades y otros que experimentan dificultades de aprendizaje y/o socialización. Esto no impide que estas escuelas se comprometan a mejorar los logros de todo su alumnado. De hecho, utilizan estrategias para mejorar el desempeño que son típicas de todas las escuelas eficaces. El énfasis en el apoyo a los estudiantes vulnerables contribuye a estas estrategias.

Las escuelas con éxito son inclusivas en el sentido de que se espera que todos los estudiantes progresen en su aprendizaje. También son seguras, receptivas y libres de violencia, incluyendo violencia de género. Esto no ocurre por casualidad. Más bien se produce como resultado de la forma en que se gestiona la escuela para crear una atmósfera en la que todos (los estudiantes, el personal y las familias) se sientan valorados y respaldados. Otro factor clave es el énfasis puesto en el seguimiento y el apoyo al progreso de todos los estudiantes.

Cuando las escuelas consiguen avanzar en una dirección más integradora, suele haber cierto consenso entre los adultos en torno a los valores de respeto a la diferencia y al compromiso de ofrecer a todos los estudiantes acceso a las oportunidades de aprendizaje. Aunque es poco probable que este consenso sea pleno, es indicativo del desarrollo de una cultura de inclusión.

En dichos contextos, es probable que haya un alto nivel de colaboración del personal, de resolución conjunta de problemas y de responsabilidades compartidas. Es posible que valores y compromisos similares se extiendan al estudiantado y entre las familias y otros actores involucrados en la comunidad asociada a la escuela. También es probable que estas escuelas se caractericen por formas de organización (como el apoyo especializado que se entrega dentro del aula, en lugar del aislamiento) y prácticas docentes que son participativas por definición (como el trabajo cooperativo en grupo).

ORGANIZACIÓN Y RELACIONES

Lo que vemos en las escuelas más inclusivas son formas de organización que se proponen coordinar las acciones del personal y de los niños y niñas tras unos principios acordados. Estas formas tienen que funcionar de manera que no reduzcan el criterio de los docentes individuales para ejercer la actividad según sus propias preferencias. La enseñanza es una práctica compleja y a menudo imprevisible que requiere cierto grado de improvisación. De hecho, podría decirse que una característica importante de una escuela inclusiva es el grado en que los docentes están dispuestos a ajustar sus prácticas a la luz de la información que reciben de los participantes de sus clases.

En consecuencia, los docentes deben tener suficiente autonomía para tomar decisiones en el instante que tengan en cuenta la individualidad de sus estudiantes y la singularidad de cada experiencia. Lo que se necesita, por tanto, es un estilo de trabajo bien coordinado y cooperativo que dé a cada docente la confianza necesaria para improvisar en la búsqueda de las respuestas más adecuadas para todos los estudiantes en sus clases.

Las relaciones son la clave para establecer una mayor coordinación. Los investigadores han sugerido que las relaciones escolares pueden estructurarse de una de estas tres maneras: individualista, competitiva o cooperativa.

En las escuelas con una forma de organización individualista, los docentes tienden a trabajar solos para alcanzar objetivos que pueden no estar relacionados con los de sus colegas. En consecuencia, hay poco sentido de propósito común, no se comparten conocimientos y el respaldo a los individuos es limitado. Además, este tipo de escuelas suelen evolucionar hacia una forma de organización más competitiva.

En un sistema competitivo, los docentes (y los estudiantes) se esfuerzan por desempeñarse mejor que sus colegas, reconociendo que sus destinos están vinculados negativamente porque el éxito de un individuo probablemente se vea reforzado por el fracaso de los demás. En esta lucha por el éxito, en la que todos ganan y todos pierden, es casi inevitable que los individuos celebren las dificultades de sus colegas, ya que es probable que estas aumenten sus propias posibilidades de éxito.

Está claro que el enfoque organizativo que más probabilidades tiene de crear un ambiente de trabajo positivo dentro de la escuela es el que hace hincapié en la cooperación. Por lo tanto, el objetivo debe ser fomentar un sistema en el que los esfuerzos de los individuos se coordinen para maximizar su impacto colectivo. En una escuela así, es más probable que los individuos se esfuercen para beneficiarse mutuamente, reconociendo que todos comparten un propósito común y, efectivamente, un destino común. Además, los docentes saben que su desempeño puede verse influido de manera positiva por el desempeño de los demás. En este caso, los individuos se sienten orgullosos cuando un colega es exitoso y es reconocido por su capacidad.

DAR RESPUESTA A LOS OBSTÁCULOS

Al igual que todos los cambios políticos importantes, los avances en relación con la inclusión y la equidad requieren una estrategia eficaz para su implementación. En concreto, requieren un nuevo pensamiento que coloque la atención en las barreras a las que se enfrentan algunos niños y niñas y que los marginan como resultado de factores contextuales, como planes de estudio y formas de evaluación inadecuados, escasa capacitación y apoyo a los docentes y formas de enseñanza que no tienen en cuenta la diversidad de los estudiantes.

Los obstáculos también pueden tener que ver con los supuestos en los que se basa la práctica docente. Esto significa que el progreso en relación con la inclusión es complejo, depende del contexto y está relacionado con sistemas de marginación profundamente arraigados que clasifican y segregan a los estudiantes según su raza, capacidades, sexo, etnia y situación socioeconómica.

El resultado es que la superación de tales barreras es el medio más importante para desarrollar formas de educación que sean eficaces para todos los niños y niñas. De este modo, la atención a la inclusión y la equidad se convierten en un modo de lograr la mejora general de los sistemas educativos.

UTILIZAR EVIDENCIA

Para avanzar, es importante saber quién está incluido, quién se siente marginado y quién está excluido. Por lo tanto, tenemos que hacer preguntas como las siguientes: ¿Quiénes de nuestros estudiantes están excluidos? ¿Cuáles son las barreras que experimentan estos estudiantes?

Utilizar evidencia en relación con estas preguntas puede ayudar a fomentar el desarrollo de prácticas docentes que sean más eficaces para llegar a los estudiantes de difícil acceso. En concreto, esto puede crear un espacio para el replanteamiento, poniendo en paréntesis las formas de trabajo existentes en una escuela. Las técnicas más sólidas para generar evidencia incluyen el uso de la observación de las clases, a veces a través de grabaciones de vídeo, y los comentarios recogidos de los estudiantes sobre las decisiones de enseñanza y aprendizaje en la escuela (véase la Guía 2 para más información al respecto).

En determinadas condiciones, estas estrategias proporcionan pausas que estimulan el autocuestionamiento, la creatividad y la acción. Al hacerlo, pueden conducir a un replanteamiento de los problemas percibidos que, a su vez, llama la atención del docente sobre las posibilidades que se han pasado por alto para abordar las barreras a la participación y el aprendizaje. De este modo, las diferencias entre los estudiantes, el personal y las escuelas se convierten en un catalizador para la mejora.

DOCENTES APRENDIENDO JUNTOS

La evidencia de la OCDE sugiere que los países donde los docentes creen que su profesión es valorada logran mayores niveles de equidad en los resultados del aprendizaje. Con esto en mente, las escuelas necesitan ser reformadas de manera que los docentes se sientan respaldados para responder positivamente a la diversidad de estudiantes, contemplando las diferencias individuales no como problemas a solucionar sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. De este modo, la consideración de las dificultades experimentadas por los estudiantes puede contribuir a una agenda para el cambio y las ideas en cuanto a cómo podrían lograrse tales transformaciones.

Todo esto apunta a la importancia de las formas de liderazgo que alientan a los colegas a desafiar las suposiciones de los demás sobre los estudiantes particulares y lo que pueden lograr. Como se explicó anteriormente, estudios previos sugieren que esto puede conducir a las escuelas a desarrollar una "cultura inclusiva". Dentro de tales escuelas, hay un consenso entre los adultos en torno a los valores del respeto a la diferencia y el compromiso de ofrecer a todos los estudiantes acceso a oportunidades de aprendizaje.

Este consenso puede no ser total y no elimina necesariamente todas las tensiones o contradicciones en la práctica. Por otro lado, es probable que haya un alto nivel de colaboración del personal y resolución conjunta de problemas, y valores y compromisos similares pueden extenderse al plantel estudiantil, a las familias y a otros actores de interés de la comunidad. El resultado es que el personal más experimentado dentro de la escuela tiene que crear un clima dentro del cual el aprendizaje profesional puede tener lugar.

EL PAPEL DEL LIDERAZGO

Una escuela que se basa en una estructura cooperativa que fomenta el compromiso con la evidencia es probable que aproveche mejor la experiencia de todos los miembros de su comunidad. Lo hace proporcionando fuentes para el desarrollo y el enriquecimiento profesional que fomenten el aprendizaje y el crecimiento, y alentando actitudes positivas para la introducción de nuevas formas de trabajo.

Esto puede requerir nuevas ideas y prácticas docentes entre los directores de escuela y sus colegas directivos, que tienen que:

- Desafiar el statu quo de los enfoques tradicionales de la enseñanza;
- Inspirar una clara visión mutua de lo que debería y podría ser la escuela;
- Predicar con el ejemplo, utilizando procedimientos cooperativos; y
- Alentar a los miembros del personal a persistir y seguir esforzándose juntos para incorporar nuevos conocimientos y
- Promover relaciones colaborativas con familias y la comunidad.

El personal directivo también debe hacer hincapié en la creación de equipos cooperativos y en el uso de la investigación para estimular la experimentación de nuevas formas de trabajo.



ACTIVIDAD 2

USAR EL MARCO DE ANÁLISIS DE LA ESCUELA

OBJETIVO

Iniciar el proceso de análisis de la escuela en relación con la inclusión y la equidad.

PROCESO

1. Se presenta a los participantes el Marco de Análisis de la Escuela señalando que los indicadores y las preguntas se basan en la investigación internacional respecto a los factores asociados con el avance en el desarrollo de escuelas inclusivas y equitativas.
2. Utilizando una escala de valoración de cuatro puntos, los participantes individuales puntúan el desempeño de su escuela con respecto a los indicadores, de forma que:
 - A significa:** La escuela tiene un buen desempeño. Hay varios puntos fuertes significativos y ninguna debilidad evidente.
 - B significa:** La escuela funciona bastante bien. En general, los puntos fuertes superan a los débiles.
 - C significa:** La escuela no está funcionando muy bien. En conjunto, los puntos débiles superan a los fuertes.
 - D significa:** La escuela tiene un mal desempeño. No hay puntos fuertes evidentes y sí varias debilidades significativas
3. Los participantes comparten sus ideas sobre este proceso y discuten las implicancias para los próximos pasos en relación con estas preguntas:
 - ¿Cuáles son los puntos fuertes que nuestra escuela puede aprovechar?
 - ¿Cuáles son los principales retos y cómo se pueden abordar?
 - ¿Cuáles deberían ser los próximos pasos?

MARCO DE ANÁLISIS DE LA ESCUELA

1.1 Todos se sienten bienvenidos

- ¿Los estudiantes en la escuela se sienten seguros?
- Al llegar a la escuela, ¿se hace sentir bienvenidos a los estudiantes, a las familias y al resto de los visitantes?
- ¿Se ofrece información accesible sobre el centro educativo?

1.2 Se valora a los estudiantes por igual

- ¿Se reconoce el trabajo de todos los estudiantes y se exponen alrededor de las instalaciones y en las aulas?
- ¿Se incentiva a todos los estudiantes a participar en la totalidad de las actividades escolares?
- ¿Tienen algunos estudiantes un papel de liderazgo en la escuela?

1.3 Existen grandes expectativas para todos los estudiantes

- ¿Todos los estudiantes notan que se esperan logros de ellos?
- ¿Se celebran los logros de todos los estudiantes?

1.4 El personal y los estudiantes se tratan con respeto

- ¿Existe una relación afable y amigable entre el personal y los estudiantes?
- ¿Se respetan los diferentes idiomas, culturas y creencias religiosas?

1.5 Existe colaboración entre el personal y las familias

- ¿Existe una comunicación eficaz y fluida entre las familias y la escuela?
- ¿Los padres y madres sienten que participan en el apoyo al aprendizaje de sus hijos?

1.6 La escuela es accesible para todos los estudiantes

- ¿Se hacen esfuerzos para superar posibles obstáculos a la participación y el aprendizaje?
- ¿Pueden los estudiantes y adultos con discapacidad acceder a todas las áreas del edificio?
- ¿Se ayuda a participar a aquellos estudiantes que hablan un idioma diferente?

1.7 El personal directivo apoya a los docentes para asegurar que todos los estudiantes participan y aprenden

- ¿Hay actividades frecuentes de desarrollo docente centradas en la mejora de la enseñanza?
- ¿El personal directivo observa las clases y ofrece sugerencias de mejora?
- ¿Tienen los docentes la oportunidad de observar clases dictadas por otros educadores?

1.8 La escuela controla la asistencia, participación y logros de todos los estudiantes

- ¿Existen sistemas para controlar la asistencia de los estudiantes a la escuela y durante las clases?
- ¿La escuela está al tanto de razones específicas por las que los estudiantes no asisten a la escuela debido a prácticas en la comunidad escolar más amplia?
- ¿Se ofrece a los estudiantes la oportunidad de comentar cómo es ser parte de la escuela?
- ¿Se hace un seguimiento del progreso y los logros de cada estudiante?



ACTIVIDAD 3

INFORMES DE PRÁCTICAS

OBJETIVO

Aprender de las experiencias de otras escuelas que han avanzado en el fomento de la inclusión y la equidad.

PROCESO

1. Los participantes leen individualmente uno de los cuatro informes, de modo que una cuarta parte del grupo examina cada uno de ellos.
2. Se forman grupos con los participantes que han leído el mismo informe. Una vez debatido el documento, acuerdan una síntesis de las ideas clave que han surgido.
3. Los grupos se reúnen y explican los reportes que han leído y las ideas clave que han surgido de la discusión.
4. Se reflexiona sobre las lecciones que han extraído de esta actividad y sus implicancias para su escuela.

INFORMES DE PRÁCTICAS

Estos ejemplos pretenden estimular el debate sobre lo que las escuelas deben hacer a fin de afrontar los retos asociados a la inclusión y la equidad. Al leer los informes es importante recordar que los contextos y los recursos son diferentes. Por lo tanto, los enfoques utilizados por las escuelas en estos ejemplos tendrían que cambiar para adaptarse a circunstancias diferentes.

El factor común en los cuatro ejemplos es el énfasis puesto en el uso de evidencia para analizar las barreras a las que se enfrentan algunos estudiantes y la importancia de los esfuerzos colectivos a la hora de abordar estas dificultades. Esto también apunta a la importancia del liderazgo para conseguir avanzar.

INFORME 1 HABLAR SOBRE LA INCLUSIÓN

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- ¿Cuán diversa es tu escuela?
- ¿Qué hace la escuela en respuesta a las diferencias entre los estudiantes?
- ¿Qué acciones se requieren para mejorar esta situación?

Volverse más inclusivo implica aprender a vivir con las diferencias y, de hecho, aprender a aprender de las diferencias. Este relato describe cómo, durante un período de doce meses, una escuela primaria llevó a cabo un proyecto para fortalecer sus enfoques de enseñanza en relación con esta idea. Esto implicó un enfoque basado en la indagación que estimuló un debate considerable. Significativamente, los propios estudiantes desempeñaron un papel clave en lo sucedido.

EL CONTEXTO. La escuela atiende a unos 200 estudiantes en el rango de edad 3-11. Ha atendido a una comunidad multicultural durante muchos años. Actualmente, hay 23 nacionalidades diferentes, con 19 lenguas diversas habladas entre las familias. La diversidad étnica no solo está relacionada con los niños y niñas que asisten a la escuela sino también con el personal. Al comentar sobre esto, el director explicó:

“Cualquier cosa religiosa o cultural de la que no estoy seguro, siempre hay alguien a quien puedo preguntar”.

El lema de la escuela, “Todos diferentes, todos iguales”, refleja el compromiso del personal para garantizar que se valoren las diferencias y se trate con respeto el origen de todos. Esto no es solo un lema, sin embargo, es una filosofía profundamente arraigada en toda la comunidad escolar.

Una subdirectora recién nombrada tomó la iniciativa de coordinar esfuerzos para fortalecer el compromiso con la inclusión en la escuela. Comenzó organizando una reunión de personal para informar a sus nuevos colegas. Luego, repitió esta sesión informativa para el personal administrativo, los organizadores del almuerzo y el equipo de asistentes de apoyo. De esta forma, casi todos estaban informados de lo que se proponía.

RECOGIDA DE EVIDENCIA. A lo largo de las consultas que tuvieron lugar, la escuela pudo identificar niños y niñas cuyo avance era motivo de preocupación. Se recopiló más información de las familias usando un cuestionario, que hubo que traducir para algunas de ellas. Otra reunión de personal se orientó al debate sobre cómo se podrían recopilar las opiniones de los menores. Esto comenzó con una consideración de prácticas existentes en la escuela para escuchar la voz de los estudiantes. La escuela también llevó a cabo una encuesta de opinión entre niños y niñas, utilizando cuestionarios. Estos fueron traducidos para aquellos niños que lo necesitaban. En los primeros años, las encuestas se realizaron como actividades para toda la clase.

La subdirectora analizó las respuestas de cada clase y luego de toda la escuela. Aunque esto requirió mucho tiempo, ella creía que era realmente útil para llamar la atención sobre los problemas en el centro que necesitaban atención. Tanto es así que decidió realizar otra encuesta más adelante para ver si se comprobaban cambios en las opiniones de los niños y niñas sobre la institución. También consideró que era particularmente importante para capturar las opiniones de los recién llegados. Además, el personal completó cuestionarios que podrían ser revisados junto con las pruebas documentadas en las diversas reuniones que se llevaron a cabo.

CÓMO ENFOCARSE. En una reunión posterior, el personal tuvo la oportunidad de examinar la evidencia que se había recogido. Comprensiblemente, todos querían ver cómo habían respondido sus propias clases, y comparar los resultados con los del resto de la escuela.

Como resultado, se decidió asignar un período de dos semanas para el uso de varias actividades de opinión de los estudiantes en cada clase. La subdirectora organizó un cronograma para esto y también les recordó a los docentes quiénes eran los niños y niñas que debían recibir especial atención. A medida que cada docente realizaba las actividades en sus clases, un compañero observaba el proceso, contemplando específicamente la forma en que respondieron los niños y niñas individualmente. De esta manera, fueron capaces de integrar las actividades de opinión de los estudiantes en su enseñanza y aprendizaje diarios, algo que posteriormente se convirtió en parte de la práctica habitual en toda la escuela.

Durante este mismo período, el personal directivo y los asistentes de apoyo también participaron en un programa de observaciones, centrándose en particular en la participación de los niños y niñas a los que se había dirigido. Se consideró necesario adaptar los horarios de observación que utilizaban para dejar más espacio para comentarios. Lo que era lo más inusual fue la forma en que todo esto se concentró en un período de dos semanas. Esto dio lugar a un momento de intenso debate dentro de la escuela.

La idea de hacer observaciones mientras se realizaban las actividades de opinión de los estudiantes tuvo mucho éxito en el sentido de que la atención de todos se centró en este período de tiempo en particular. El personal sintió que las observaciones les ayudaron mucho, les ofrecieron muchos sentimientos positivos y les hicieron ver las cosas desde diferentes ángulos.

Más adelante en el año, se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes. Dirigidos por la directora y la subdirectora, resultó ser útil tener a alguien más en la sala que pudiera tomar notas, mientras avanzaban las conversaciones, para que los protagonistas no se distrajeran. Cada docente de clase propuso niños y niñas para los grupos focales, incluidos algunos de los que recibían atención especial. La subdirectora comentó: 'Nosotros elegimos deliberadamente a esos niños y niñas porque realmente queríamos darles la oportunidad de expresarse por sí mismos'.

IMPACTO. Hacia el final del año escolar había una fuerte evidencia de que las estrategias utilizadas habían llevado a cambios significativos en el pensamiento y la práctica en una escuela que ya estaba muy comprometida con la respuesta a la diversidad del estudiantado. Como parte de este proceso, la seguridad en la escuela se convirtió en un tema de discusión, algo que no se había previsto.

No había duda de que los niños y niñas pensaban que su escuela se había convertido en un lugar más feliz para estar y un mejor ambiente para aprender. Sin embargo, podría decirse que el impacto más importante fue la forma en que se abrió un intenso período de discusión sobre lo que significa la inclusión. De esto surgió una aún mayor compromiso por garantizar que no se pase por alto a ningún niño o niña.

Curiosamente, mientras todo esto sucedía en la escuela, los puntajes en las pruebas nacionales mejoraron significativamente. El director explicó: 'Estos son nuestros mejores resultados'. Parece, por lo tanto, que los esfuerzos para fortalecer la inclusión habían contribuido a la mejora general del aprendizaje.

INFORME 2 ESTUDIANTES INVISIBLES

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- En su escuela, ¿hay estudiantes a los que no se les presta suficiente atención?
- ¿Qué sabe con respecto a estos estudiantes?
- ¿Cómo podría obtener más información sobre sus experiencias en la escuela?

Se invitó a un grupo de seis docentes de un importante centro de educación secundaria a formar un grupo de investigación. Estos docentes tuvieron la sensación de que algunos jóvenes no se sentían parte de la escuela. También se intuía una conexión entre este hecho y una generalizada falta de interés en el estudio por parte de esos estudiantes.

Con esta consideración, el equipo decidió identificar a los estudiantes de 9^º curso que parecían mostrar este desinterés a través del historial de castigos y reconocimientos que reciben mediante la evaluación de comportamiento de la escuela.

UNA MUESTRA. Al observar lo que ocurría durante las primeras semanas del trimestre, el grupo de investigación se sorprendió cuando descubrió que alrededor del 25% de los estudiantes (igual número de chicos que de chicas) parecían ser «invisibles». Más sorprendente aún fue que, a diferencia de lo que se esperaba, estos estudiantes mostraban diversos niveles de capacidades. En consecuencia, el equipo decidió investigar más a fondo las experiencias de estos estudiantes para averiguar qué información aportaba este hecho con respecto a las prácticas docentes dentro de la escuela. Para ello, observaron a los estudiantes en clase para ver cuáles eran sus experiencias de aprendizaje e interacciones. El objetivo era observar las clases «a través de los ojos de los estudiantes».

Se decidió focalizar la observación en 12 estudiantes, seis de cada sexo. De este modo, se centró la atención en cuatro áreas principales: la interacción y la relación entre estudiantes y docentes; la interacción de los estudiantes con las tareas establecidas; la interacción de los estudiantes con los compañeros; y la disposición general de los estudiantes. A continuación, el grupo elaboró resúmenes sintéticos sobre sus descubrimientos.

RECIBIENDO ATENCIÓN. Aunque había pequeñas diferencias en lo observado, al personal le llamó la atención lo similares que eran las experiencias de los estudiantes. En concreto, se dieron cuenta de que rara vez en clase se nombraba o se interpelaba a los estudiantes objeto de la observación. Más bien, se les veía trabajar en sus tareas en silencio. A menudo, terminaban estas tareas antes que los demás estudiantes, pero sin reclamar atención. Durante las sesiones de preguntas y respuestas que involucraban a toda la clase, se mostraban generalmente poco asertivos en su lenguaje corporal, y la mitad de ellos apenas levantaba la mano o respondía a alguna pregunta.

Como consecuencia de estas reacciones inesperadas, el equipo decidió llevar a cabo debates grupales con los estudiantes para averiguar qué tenían que decir sobre sus experiencias en el aula y en la escuela en general. Su intuición era que estos estudiantes querían pasar desapercibidos, que estaban contentos de no ser el centro de atención en las clases. Sin embargo, una vez más, sus suposiciones fueron contradichas por los testimonios de los estudiantes.

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES. Durante los debates grupales se pidió a los estudiantes que identificaran y escribieran una experiencia de aprendizaje reciente en la que se hubieran sentido involucrados y comprometidos con el aprendizaje, y a la inversa, actividades en las que no se hubieran sentido involucrados o comprometidos. A continuación, se les pidió que se expresaran sobre estas experiencias y que debatieran cuestiones relacionadas con la equidad y el hecho de ser o no escuchados en la escuela. Se les avisó que no se mencionarían los nombres de los docentes o las asignaturas y que todo lo que dijeran se trataría de forma confidencial.

Los estudiantes fueron capaces de describir aquello que consideraban que funcionaba y aquello que no funcionaba. También eran muy conscientes, y a veces dolorosamente conscientes, de que algunos estudiantes recibían más atención que ellos. Entre otras cosas, expresaron su oposición a copiar textos y su gusto por las actividades en las que podían pensar por sí mismos, siempre que se les explicaran las tareas y se «sintieran parte» de la actividad.

Algunos estudiantes hablaron apasionadamente sobre cómo se sentían al ser ignorados durante las clases y su sensación de que eso era injusto. Por ejemplo, una chica explicó que a veces levantaba la mano para pedir consejo. Al ver que el docente se dirigía hacia ella, se decepcionaba cuando un incidente en otra parte del aula distraía la atención del educador.

Otros estudiantes se quejaban de que, aunque asistían todos los días, se esforzaban y terminaban los deberes a tiempo, rara vez recibían elogios. Mientras tanto, se dieron cuenta de que los estudiantes potencialmente conflictivos eran a menudo recompensados por lo que parecían breves períodos de comportamiento pasivo.

ANÁLISIS Y ACCIONES. A continuación, se analizaron las notas de observación y las transcripciones y se agruparon los segmentos del diálogo según similitud temática. Los miembros del grupo de personal identificaron las secciones que les llamaban la atención, que les hacían detenerse y pensar, o que les enseñaban algo nuevo sobre sus estudiantes, y sobre las prácticas y creencias en el interior de la escuela. Este proceso se repitió varias veces hasta que, finalmente, los extractos se organizaron en torno a los siguientes temas: actividades de aprendizaje, copia, trabajo en grupo, obtención de ayuda y explicación de las tareas, tratamiento de los estudiantes ruidosos y silenciosos, conversación con el profesor y elogios a los estudiantes «buenos» y «malos».

Dado que la experiencia de recolección de evidencia había resultado expresiva para el equipo, decidieron consultar a la directora de la escuela sobre los pasos a seguir. En consecuencia, se decidió presentar los resultados en una reunión del equipo directivo. En dicha reunión, algunos colegas directivos se mostraron evidentemente sorprendidos y desconcertados por la evidencia. Por lo tanto, se organizó una reunión de toda la escuela para debatir las implicancias de la información recolectada.

INFORME 3 REPENSAR LA AGENDA

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- ¿Se emplea evidencia en su escuela para analizar las experiencias de aquellos estudiantes que generan preocupación?
- ¿En qué medida se consideran las miradas de los estudiantes?
- ¿Se reúnen los docentes para resolver los problemas juntos?

En algunos casos, un compromiso inicial con la evidencia puede llevar al personal a repensar la forma en que formulan sus agendas de investigación. Esto sucedió en una escuela secundaria que tiene aproximadamente el 40% de los estudiantes de una minoría étnica.

El director decidió que quería investigar la desafección en la escuela. Siete niños habían sido suspendidos de forma permanente durante el año anterior y se había observado que una cantidad desproporcionada de estos estudiantes, cinco en total, pertenecían a un grupo étnico minoritario. Concentrándose en este hecho, se formó un grupo de investigación del personal dirigido por el subdirector para averiguar más sobre el tema.

EL FOCO. El grupo de personal asumió que las dificultades estaban relacionadas con que los niños y niñas fueran parte de una subcultura joven dentro de su comunidad, y como resultado de una brecha generacional problemática entre los menores y sus familias. Un directivo explicó

‘En general [las suspensiones permanentes] no sucedieron como consecuencia de incidentes aislados, sino por una serie de incidentes que no pudimos encontrar una manera de resolver con éxito... Nuestro enfoque, ante todo, es apoyar al estudiante, y la suspensión permanente es en gran medida un último recurso para nosotros’.

Continuó explicando que cuando surgían problemas con estos niños y niñas, generalmente tenían el apoyo de las familias para tratarlos, agregando:

'... era muy raro que un miembro de la familia no estuviera trabajando junto a nosotros para tratar de encontrar una solución exitosa'.

El educador agregó que estos niños y niñas habían mostrado signos de desafección en la etapa inferior de la escuela. Cuando se le preguntó si el personal hubiera sentido que esto podría estar relacionado con el origen étnico o la cultura, expuso su creencia de que las familias de estos jóvenes probablemente desconocían en gran medida el estilo de vida de sus hijos fuera del hogar. Basado en destellos de información de una subcultura, que algunos miembros del personal habían obtenido al escuchar conversaciones informales entre estudiantes, también sospecharon que estos estudiantes entraron en contacto con actividades relacionadas con las drogas, peleas organizadas y la cultura de pandillas. Con respecto al comentario sobre el punto de vista de los estudiantes sobre la gravedad de la exclusión, lo único que todos mostraban en común era que la juzgaban grave.

USO DE EVIDENCIA. El equipo de investigación del personal identificó a 26 estudiantes cuyo comportamiento les resultaba motivo de preocupación. 24 de ellos resultaron ser niños y niñas y la mayoría tenían entre 8 y 10 años. Se utilizó una base de datos de comportamiento para llevar a cabo este análisis, aunque más tarde los miembros del equipo se dieron cuenta de que podrían haber confiado en su intuición.

El personal condujo grupos focales para cada clase, los cuales eran orientados por preguntas similares, y eran observadas por un miembro del equipo pastoral. Además, se entrevistó a algunos miembros del personal sobre sus puntos de vista en relación con las sanciones y el comportamiento de los estudiantes.

En general, los estudiantes reconocieron que mostraban un comportamiento desafiante en la escuela. Sentían que, aunque a menudo eran castigados por ello, las acciones de la escuela eran generalmente justas. No podían elegir un docente o una materia en particular con los que sintieran que fueron tratados de manera menos justa que otros estudiantes, o donde se portaron peor. Tendían a compartir puntos de vista similares sobre lecciones, aprendizaje, sanciones recibidas y razones para sentirse en descontento independientemente de su origen étnico, y ninguno de sus motivos para la actitud desafiante y la desafección parecían estar relacionadas con cuestiones raciales. Todos los estudiantes se dieron cuenta de que la suspensión era grave y que impactaba significativamente en sus futuras oportunidades de carrera. También comentaron que sus familias estarían molestas y decepcionadas con ellos si se confirmaba la expulsión.

REPENSANDO. El foco de atención del grupo cambió, sin embargo, cuando, en un análisis más detallado, se volvió evidente que una característica común de estos estudiantes era que tenían niveles de lectura significativamente más bajos que sus edades cronológicas de lectura, en algunos casos en más de tres años. En cambio, sólo uno de ellos reconoció que tenía un problema de lectura, y ese

era un estudiante de séptimo año. Claramente, esto podría deberse a que estos jóvenes no querían verse a sí mismos como poseedores de una debilidad, o porque creían que les sería suficiente con ‘arreglárselas’.

El subdirector explicó que habían encontrado que alrededor del 40% de todos sus estudiantes entre los grados 7 y 11 tenían niveles de lectura por debajo de sus edades cronológicas, siendo algunas de las brechas “absolutamente impactantes”. Agregó que el personal no tenía pleno conocimiento de esta cifra y, de igual forma, probablemente tampoco estarían conscientes de aquellos jóvenes en sus clases que tenían problemas de lectura y escritura, ni la intensidad de su lucha. A pesar de que algunos de ellos sabían sobre los bajos niveles de alfabetización en la escuela, todavía, explicó, confrontaban la correlación entre los niveles bajos de lectura y la desafección en los grupos focales. Aunque un número relativamente pequeño de estudiantes podría haber sido suspendido debido a un marco de desafección más grave, el dato indicaría una cantidad mucho mayor de estudiantes que no se sentían comprometidos como podrían debido a su bajo nivel de alfabetización.

Se informó un caso relativo a un docente que, sin conocer muy bien a los estudiantes, les pidió que leyeran frente a la clase. En lugar de admitir su incapacidad para leer, el estudiante podría responder con una actitud desafiante o, lo que es menos evidente, simplemente desconectarse. Se observó que los resultados del aprendizaje tendían a descender hacia al final del Año 7 y durante el Año 8, no solo por la inminente adolescencia y la presión de los pares, sino también porque a los estudiantes les resultaba mucho más difícil aún leer y escribir.

Como resultado de este replanteamiento, en el curso escolar siguiente hubo un gran esfuerzo puesto en fomentar la alfabetización en todo el currículo, particularmente en los años 7 y 8.

EJEMPLO 4 «**CONVERTIRSE EN UNA COMUNIDAD ORIENTADA A RESOLVER PROBLEMAS**»

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- ¿En qué medida su centro escolar se ocupa de los niños y niñas que exhiben una actitud desafiante?
- ¿Dispone su centro de una política referente al comportamiento de los estudiantes? Si es así, ¿tiene en cuenta a los niños y niñas con comportamientos problemáticos y se asegura de que reciben el apoyo que necesitan?
- ¿Qué ideas extrae de este informe de prácticas, especialmente en lo que respecta al desarrollo profesional?

La escuela primaria es popular entre las familias de la zona y en los últimos años ha recibido dos informes de inspección positivos. Lo que llama la atención de un visitante a la escuela es la diversidad entre los estudiantes, algunos de los cuales tienen discapacidades, y la forma en que la idea de apoyo parece impregnar todo lo que sucede. Durante la asamblea de la mañana, por ejemplo, los niños y niñas con discapacidades se sientan junto a sus compañeros. La directora recuerda a un niño en concreto que gritaba en la asamblea. «No había forma de no dejarle entrar», comenta.

Ocasionalmente, durante la asamblea, un estudiante hace lo que parece ser un ruido o comentario inapropiado, pero que no parece molestar al resto de los niños y niñas. A veces, un miembro del personal se acerca a un niño para tranquilizarlo con un suave toque en el brazo o con un comentario en forma de susurro. Del mismo modo, también se observa a niños y niñas que ocasionalmente incitan a sus vecinos a callarse o a permanecer sentados. Mientras los estudiantes salen tranquilamente del edificio en sus filas de clase, una niña da un suave codazo a un joven con síndrome de Down para mostrarle la dirección correcta.

PROPORCIONAR APOYO. Este énfasis en proporcionar apoyo de estudiante a estudiante está siempre presente y claramente arraigado en el modelo social de la escuela en su totalidad. Aparte de las asambleas, es evidente en muchos otros contextos, como las aulas, el patio, el gimnasio y el comedor. Se trata de una actividad discreta que se da por sentada, de manera que no es tarea de ningún individuo o grupo. Más bien es una responsabilidad compartida. La directora explica con evidente satisfacción que muchas familias expresan ahora su orgullo por el hecho de que los niños y niñas estén aprendiendo a cuidar de los demás.

Por supuesto, nada de esto ha ocurrido por casualidad. En toda la escuela se puede comprobar cómo los adultos modelan formas de apoyar a los niños y niñas de manera que no creen dependencia, y que ofrecen su consejo cuando lo consideran necesario. Así, por ejemplo, en una ocasión se aconsejó a un niño que «no era necesario tomarle la mano». Estos consejos también pueden proporcionarse a los adultos. En una clase, donde los niños y niñas se preparaban para su hora de educación física, el docente dijo a un nuevo integrante del personal auxiliar: «Déjala que lo haga ella sola, es buena vistiéndose».

Sin embargo, este enfoque empático del apoyo es quizás más evidente en las aulas, donde, una vez más, parece haber una mezcla perfecta de intervención adulta empática y sutil, complementada con mucha cooperación entre los niños y niñas.

POLÍTICAS. Los docentes reconocen que hacen hincapié en rutinas claras con la creencia de que esto beneficia al aprendizaje. En este contexto, el personal sostiene que los planes de clase acordados han hecho una valiosa contribución, sobre todo en lo que respecta a la participación y el aprendizaje de los niños y niñas con discapacidades, quienes, según se informó, responden especialmente bien a la rutina que exigen estas estrategias.

La política referente al comportamiento de los estudiantes en la escuela apenas es evidente durante las clases. Hay un pequeño número de «reglas de oro» que se espera que todo el mundo siga. Luego, los integrantes de cada clase determinan sus propias reglas adicionales. Las clases también tienen un «libro de conductas» en el que se anotan buenos y malos comportamientos en concreto. Tres anotaciones negativas dan lugar a una sanción, pero esto parece ser algo que rara vez sucede.

La directora explicó que cada semana tiene lugar una «asamblea de celebración» en la que los niños y niñas traen sus trabajos para mostrarlos a toda la escuela. La directora se complace con la forma en que la mayoría de los niños aplauden lo que podría parecer un avance muy pequeño de los niños y niñas con discapacidades. La directora también menciona que muchas de las familias se han dado cuenta del progreso realizado por estos niños y niñas a lo largo de los años.

DESARROLLO DEL PERSONAL. Al sondear a los integrantes de la escuela para obtener más información sobre qué ha facilitado el desarrollo de estas políticas y prácticas, se hace evidente un tema clave. Se sugiere que lo ocurrido implica un proceso social de aprendizaje profesional. Alentados por los niños y niñas cuyo comportamiento inusual y desafiante exige experimentación y creatividad, los equipos de personal parecen haber desarrollado una mayor capacidad de trabajar colaborativamente para resolver problemas. De este modo, el trabajo en equipo parece haberse convertido en una característica distintiva del quehacer de la escuela. A este respecto, la directora afirma: «*Cuando funciona bien es realmente impresionante*».

Un factor importante es la gestión y el uso del tiempo. En una escuela muy ajetreada, con tantas exigencias que se solapan, el tiempo es siempre un problema para el personal. Los docentes disponen de poco tiempo para alejarse de los niños y niñas durante la jornada escolar y, por supuesto, la presencia de jóvenes que necesitan apoyo adicional se suma a esta presión. Sin duda esta ha sido la situación en este caso, sobre todo porque el comportamiento inusual y las dificultades de aprendizaje de algunos estudiantes suponen nuevos y considerables desafíos para los docentes. En consecuencia, se consideró necesario dedicar un tiempo semanal para que el equipo de educadores hablara sobre los problemas a los que se enfrentaban.

Parece, por tanto, que, a través de la resolución cooperativa de problemas y el apoyo mutuo, el personal de la escuela ha adquirido mayor confianza sobre la posibilidad de encontrar formas de tratar la actitud extremadamente problemática de algunos estudiantes y, al hacerlo, encontrar formas de superar las dificultades de aprendizaje. La directora lo expresó de la siguiente manera: «No se trata de una planificación complicada por escrito. Es el momento de hablar. Las cosas se transforman».

FORMAS DE LIDERAZGO. Una de las funciones más importantes de la directora ha sido la de fomentar un sentimiento de propósito común entre el personal. Impulsada por un fuerte compromiso personal con la igualdad de oportunidades, parece haber tenido un éxito notable a la hora de liderar a toda la comunidad escolar (personal, estudiantes y familias) de forma que se ha conseguido un compromiso con la inclusión educativa. En consecuencia, hay evidencia de un acuerdo considerable con respecto al significado de ciertos principios clave, en particular la noción de inclusión.

Como hemos visto, la escuela también tiene una comprensión bien elaborada de las metas del apoyo. Además, se reconoce el potencial de las diferencias para enriquecer la vida de las personas al estimular la creatividad. En consecuencia, la presencia de niños y niñas con problemas extremos de comportamiento ha alimentado un proceso gracias al cual esta escuela se ha convertido en una comunidad orientada a resolver problemas.





ACTIVIDAD 4

REALIZACIÓN DE UNA CONSULTA COLABORATIVA

OBJETIVO

Planificar y llevar a cabo un proceso de consulta colaborativa al interior de la escuela..

PROCESO

1. Se forma un grupo que planificará y coordinará la consulta colaborativa.
2. El grupo utiliza la Guía de consulta colaborativa y su anexo para llevar a cabo el proceso.
3. Tras la consulta colaborativa, el grupo acuerda un resumen de las conclusiones y las comparte con otros miembros de la escuela.
4. El proceso da lugar a un plan de acción que se aplicará en la institución.

GUÍA DE CONSULTA COLABORATIVA

Esta guía esboza un proceso para llevar a cabo la consulta colaborativa en una escuela. Debe utilizarse con cierta flexibilidad, teniendo en cuenta los factores y las circunstancias locales. El proceso debe ser dirigido por un grupo de coordinación creado en el interior del centro, teniendo en cuenta las ideas surgidas de las discusiones del Marco de Análisis de la Escuela.

El proceso de consulta colaborativa consta de seis etapas que se solapan entre sí:

1. Analizar nuestro contexto. Para desarrollar estrategias eficaces a fin de llegar a aquellos estudiantes vulnerables a la marginalidad, la exclusión y el bajo desempeño, es necesario analizar el contexto de la escuela y su comunidad. De este modo, se pueden desarrollar ideas iniciales sobre los tipos de barreras que experimentan estos estudiantes y las acciones que podrían ser necesarias para superarlas. Por eso, es útil contar con miembros del equipo de investigación que tengan diferentes perspectivas sobre la dinámica escolar.

Cuestiones a tener en cuenta:

- ¿Qué estudiantes se sienten perdidos en nuestra escuela?
- ¿Qué sabemos de estos estudiantes?
- ¿En qué grupo(s) debemos centrar nuestra atención?
- ¿Cuáles son nuestras ideas iniciales sobre los factores que conducen a su marginalidad?

2. Recolección de evidencia. A partir de algunas intuiciones iniciales, hay que tomar medidas para recoger evidencia adicional de diversa índole a fin de profundizar el análisis. En este caso, la evidencia puede adoptar muchas formas (véanse sugerencias en el Anexo). Es probable que se empiece por examinar el material estadístico disponible en la escuela, como datos sobre asistencia y desempeño, o cualquier otra evidencia a nivel local. Esto puede servir para identificar a los individuos y grupos que son motivo de preocupación. Además, da una imagen general de lo que está sucediendo en la escuela en relación con estos estudiantes. El siguiente paso implica un análisis mucho más específico de la situación utilizando evidencia cualitativa, incluida la información proporcionada por los propios estudiantes. La investigación ha descubierto que estos datos pueden ser un medio poderoso para el avance de las escuelas, sobre todo porque pueden cuestionar las suposiciones del plantel sobre por qué algunos estudiantes son vulnerables a la marginalidad, la exclusión y el bajo desempeño. También puede llamar la atención sobre aquellos estudiantes a los que se está ignorando.

Cuestiones a tener en cuenta:

- ¿Qué información adicional necesitamos sobre estos estudiantes?
- ¿Cómo podemos recoger, registrar y analizar esta información?
- ¿Quién debe participar?

3. Interpretar la evidencia. Una vez recogidos y examinados los distintos tipos de evidencia, el equipo de coordinación deberá planificar cómo alentar un amplio debate en la comunidad escolar sobre las cuestiones que deben examinarse. Con tal fin, es probable que se incluya el tema en las agendas del equipo directivo, en las reuniones del personal, en el consejo de estudiantes y en los grupos de padres y madres. Algunas escuelas también han encontrado útil la participación en estas discusiones de representantes de las instituciones asociadas, sobre todo porque los «externos» pueden hacer preguntas y observar patrones que los «internos» están pasando por alto. En cierto sentido, se trata de una forma de «convertir lo familiar en desconocido» para fomentar procesos de reflexión más profundos en el seno de la comunidad escolar. Cuando está bien dirigido, es un medio de reunir a las personas en torno a un propósito común.

Cuestiones a tener en cuenta:

- ¿Qué sugieren los datos sobre la experiencia de este grupo de estudiantes?
- ¿Qué factores parecen estar asociados a su escaso avance?
- ¿Quién debe participar en la interpretación de estos datos?
- ¿Qué podemos hacer para abordar estos factores?
- ¿Qué aspectos de nuestra escuela hay que tener en cuenta?

4. Avanzando. Una vez establecidas las áreas de desarrollo, será necesario que el grupo formule estrategias para implicar a la comunidad escolar en el avance. En este caso, el enfoque general se basa en el supuesto de que las escuelas tienen más información de lo que utilizan y que el punto de partida lógico para el desarrollo es un análisis detallado de las formas de trabajo existentes. Esto permite identificar y compartir las buenas prácticas y, al mismo tiempo, llamar la atención sobre formas de trabajar que pueden estar creando barreras a la asistencia, la participación y el aprendizaje de algunos estudiantes. Llegados a este punto, conviene recordar el viejo dicho de que la mejora de la escuela es técnicamente sencilla, pero socialmente compleja. En otras palabras, es probable que la planificación de las acciones necesarias sea relativamente sencilla; el desafío para el grupo de coordinación es encontrar la manera de que todo el mundo participe. Inevitablemente, las estrategias que se adopten dependerán de la naturaleza de las áreas que se aborden.

Cuestiones a tener en cuenta:

- ¿Qué acciones proponemos para mejorar la experiencia de este grupo de estudiantes?
- ¿Qué aspectos de nuestra escuela debemos cambiar?
- ¿Quién debe participar en el avance?
- ¿Qué medidas debemos tomar para que participen?

5. Involucramiento de actores asociados. La participación de actores asociados, especialmente las familias, será importante a medida que la escuela avance en sus planes. Además, hay evidencia considerable de que la colaboración entre escuelas puede añadir valor a los esfuerzos de cada una de ellas por desarrollar formas de trabajo más equitativas. Esto muestra cómo la colaboración entre instituciones puede ayudar a reducir la polarización de estas para beneficiar en particular a los estudiantes excluidos en las márgenes del sistema y cuyo desempeño y actitudes son preocupantes.

También hay evidencia de que, cuando los centros educativos intentan desarrollar formas de trabajo más colaborativas, esto puede repercutir en la forma en que los docentes se perciben a sí mismos y a su trabajo. En concreto, el hecho de compartir y comparar prácticas docentes puede llevar al personal escolar a ver a los estudiantes con bajo desempeño desde una perspectiva diferente. En lugar de representar simplemente problemas que se asumen como insuperables, estos estudiantes pueden ser percibidos como entregando retroalimentación sobre las dinámicas existentes en el aula y en la escuela. De este modo, pueden ser vistos como fuentes de información de cómo estas disposiciones pueden desarrollarse de manera que beneficien a todos los miembros de la escuela.

Cuestiones a tener en cuenta:

- ¿A quiénes debemos involucrar fuera de la escuela?
- ¿Cómo podemos hacer que participen?
- ¿De qué manera pueden añadir valor a nuestros esfuerzos?

6. Seguimiento del avance. A medida que la escuela avanza en sus planes, es necesario que el proceso de aplicación se supervise cuidadosamente y con frecuencia. También será necesario recolectar evidencia a fin de determinar el impacto en términos de asistencia, participación y logros de los estudiantes. El grupo juega un papel clave en la coordinación de este trabajo. El personal directivo también debe participar en la recolección, generación e interpretación de la información con el fin de crear una actitud investigativa en toda la escuela. Se prevé que, a medida que estas actividades se desarrollen, su impacto será más amplio. De este modo, el enfoque inicial en los grupos de estudiantes considerados «de riesgo» puede cuestionar las prácticas docentes existentes en las escuelas. Esto entrega al trabajo centralidad en los planes de desarrollo general de las escuelas.

Cuestiones a tener en cuenta:

- ¿Cuáles son los resultados que buscamos?
- ¿Qué esperamos que ocurra en el proceso de consecución de estos resultados?
- ¿Cómo supervisamos estas acciones y su impacto en la asistencia, la participación y el avance de los estudiantes?

CONSIDERACIONES IMPORTANTES

Al pensar en este tipo de consulta colaborativa, es esencial reconocer que no ofrece una receta sencilla para promover la inclusión y la equidad que pueda ser tomada y replicada de un escenario a otro. Por el contrario, define un enfoque de mejora que utiliza procesos de análisis contextual para diseñar estrategias que se adapten a circunstancias concretas. Esto implica un compromiso con diversas formas de evidencia, lo que conduce al desarrollo de estrategias determinadas a nivel local.

Lo más distintivo de este enfoque es que es dirigido desde el interior de las escuelas. Sin embargo, es previsible que esto dé lugar a períodos de «turbulencia» organizativa. La naturaleza de este fenómeno

GUÍA 1 - LIDERAR EL DESARROLLO DE LA ESCUELA INCLUSIVA

variará de un lugar a otro. Pero, en general, surge como resultado de las reacciones de los individuos dentro de un centro a las ideas y enfoques que perturban el statu quo de su vida cotidiana. No obstante, cabe señalar que hay evidencia proveniente de estudios previos que sugiere que, sin períodos de disrupción, es poco probable que se produzcan cambios exitosos y duraderos. En este sentido, las turbulencias pueden considerarse una indicación útil de que las cosas están en movimiento. Al mismo tiempo, este dato subraya la importancia de un liderazgo sensible y solidario.





ANEXO

MÉTODOS PARA RECOPIRAR EVIDENCIA EN LAS ESCUELAS

Los métodos de investigación pueden adoptar muchas formas. Cuando se utilizan eficazmente, pueden ayudar a desarrollar una comprensión más profunda de la manera en que los estudiantes construyen el significado de sus experiencias. Esto puede, a su vez, estimular la experimentación y el aprendizaje profesional.

ESTADÍSTICAS

En la actualidad, los centros escolares disponen de gran cantidad de información estadística sobre la asistencia, el comportamiento y el desempeño de los estudiantes. A menudo son un excelente punto de partida para una investigación desarrollada en la escuela.

En los últimos años, el alcance y la sofisticación de estos datos han mejorado, hasta el punto de que ahora se puede seguir el progreso de grupos e individuos con bastante detalle, lo que aporta una idea mucho más clara del valor que una escuela está aportando a sus estudiantes. Si es necesario, se puede recolectar más material estadístico relevante mediante encuestas sobre la opinión de los estudiantes, los integrantes del plantel y, según corresponda, las familias y cuidadores.

Sin embargo, la información estadística por sí sola nos dice muy poco. Lo que hace que estos datos cobren vida es que las «personas de dentro» empiecen a examinar y a preguntarse juntas su significado, aportando experiencias y un conocimiento detallado al proceso de interpretación. Aun así, hay que tener en cuenta las limitaciones. Las estadísticas ofrecen patrones de lo que existe: nos dicen cómo son las cosas, pero no nos permiten entender por qué son así o cómo han llegado a serlo. Por eso, los expertos en metodología tienden a promover la idea de utilizar métodos de investigación mixtos. También es la razón por la que la evidencia recogida mediante enfoques cualitativos es necesaria para complementar los datos estadísticos. Más concretamente, los métodos de investigación cualitativa pueden ayudarnos a abordar las cuestiones del «cómo» y el «por qué», para determinar qué acciones hay que emprender a fin de iniciar una transformación en una escuela.

MÉTODOS CUALITATIVOS

Estos métodos pueden adoptar muchas formas. Si se utilizan de manera eficaz, pueden ayudarnos a comprender mejor el modo en que los participantes en las escuelas y las aulas construyen el significado de sus experiencias. Los métodos posibles son los siguientes:

- **Las entrevistas suelen ser un elemento clave en la recolección de datos.** Hay muchos enfoques posibles para realizar entrevistas en el marco de la consulta colaborativa en la escuela. Pueden estar



ANEXO

MÉTODOS PARA RECOPILAR EVIDENCIA EN LAS ESCUELAS

guiadas por una serie de preguntas preestablecidas que requieren respuestas casi predecibles. Por otro lado, pueden adoptar la forma de un debate centrado en torno a una serie de temas que se plantean. Las entrevistas pueden realizarse de forma individual o grupal. Los grupos focales son un método atractivo, sobre todo cuando se realiza una investigación con estudiantes, entre otras cosas porque es posible incluir a un grupo más amplio de participantes. Sin embargo, existe el peligro, sobre todo con los jóvenes, de que las opiniones de personas especialmente seguras de sí mismas puedan condicionar las aportaciones de los demás.

- **Hacer paseos didácticos.** Los paseos didácticos son visitas organizadas por grupos de colegas a las áreas de aprendizaje de un centro. En algunos casos, también pueden participar los estudiantes. Estos paseos pueden centrarse en un programa previamente acordado o mantenerse abiertos para que los participantes puedan elegir «aquello que les llama la atención». Durante y después del paseo, se alienta a los colegas a reflexionar sobre lo que han visto de forma que se fomente el intercambio de ideas y los profesionales se desafíen mutuamente. Otra versión de este enfoque involucra a equipos de personal de las escuelas asociadas en la recolección de ejemplos del trabajo de niños y niñas, de manera que se incentiva a los participantes a reconsiderar sus definiciones de calidad.
- **Observación.** Se trata de un elemento esencial en los intentos de mejorar las prácticas docentes en una escuela, ya que las investigaciones sugieren que es poco probable que se produzcan esos avances sin cierta exposición a la forma de la enseñanza bajo diferentes estrategias. Las observaciones pueden adoptar diferentes modalidades, dependiendo de la naturaleza del programa de mejora. Así, por ejemplo, pueden guiarse por un conjunto de indicadores relativamente focalizados o, en el otro extremo, por una serie de preguntas o temas abiertos. Además, acontecimientos inesperados pueden dejar expuesto algo importante para la investigación. Aprender a observar en las aulas y en el entorno escolar es un desafío: siempre hay mucho que hacer y es fácil distraerse. A veces resulta útil hacer grabaciones de vídeo, aunque, de nuevo, este método de registro tiene ventajas y limitaciones. Por un lado, resulta útil reproducir la grabación para ver los fragmentos con más detalle, y es bueno que los grupos de colegas debatan sobre una grabación de vídeo. Por otro lado, la cámara solo puede grabar lo que está dentro del encuadre y pueden perderse acontecimientos importantes.
- **Escuchar a los estudiantes.** Las discusiones con los estudiantes son un estímulo especialmente poderoso para el desarrollo profesional. Pueden estar guiadas por una serie de preguntas preestablecidas o, por el contrario, pueden adoptar la forma de un debate centrado en una serie de temas que se plantean. Las entrevistas pueden realizarse de forma individual o grupal. Los docentes pueden utilizar este enfoque como parte de las discusiones con pequeños grupos de estudiantes, en el contexto de toda la clase o con estudiantes individuales. También puede implicar que los estudiantes actúen como investigadores en su centro, siempre que reciban la formación y el apoyo adecuados.



- **Ver las cosas de otra manera.** Más allá de los procedimientos convencionales de observación y entrevista, es posible utilizar enfoques más creativos para captar las opiniones de los demás, especialmente las de los niños y niñas. Acompañar a grupos de jóvenes durante una jornada escolar puede proporcionar a los adultos una visión nueva, y a veces inquietante, de lo que supone ser un estudiante en su centro. Por ejemplo, en un instituto secundario resultó sorprendente para el personal descubrir cómo algunos estudiantes pasan todo el día sin oír a un adulto decir su nombre. Estas experiencias nos recuerdan las formas sutiles en que algunos jóvenes llegan a sentirse marginados. Los métodos visuales también pueden ser una forma especialmente poderosa de involucrar a los niños y niñas. Así, por ejemplo, los dibujos pueden ser útiles como estímulo para las entrevistas individuales o grupales. Del mismo modo, pedir a los estudiantes que tomen fotografías de diferentes aspectos de su experiencia escolar ha demostrado ser particularmente útil para permitir a los adultos, y a otros menores, ver la vida escolar a través de los ojos del estudiante que ha tomado la fotografía.



LECTURAS RECOMENDADAS

AINSCOW, M. & SANDILL, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-16.

HARGREAVES, D.H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-27.

HARRIS, J., CARRINGTON, S. & AINSCOW, M. WITH COMBER, B, EHRICH, L., KLENOWSKI, V., SMEED, J. & SPINA, J. (2017). *Promoting equity in schools: collaboration, inquiry and ethical leadership*. London: Routledge.

JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R.T. (1989). *Leading the cooperative school*. Edina: Interaction Book Co.

OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.

RIEHL, C.J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.

SCHLEICHER, A. (2015). *Schools for 21st-Century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. OECD Publishing: Paris.

SLEE, R. (2010). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.

ENLACES A RECURSOS RELEVANTES

Nota: Antes de presentar estos recursos a otras personas, es importante asegurarse de que son apropiados para el contexto concreto

'Inclusive education: Approaches, scope and content'. This UNESCO video includes a helpful example of a school that has made progress in relation to inclusion:

<http://www.ibe.unesco.org/en/video/48th-ice-2008-approaches-scope-and-content>

'Inclusive education'. These videos and support materials argue that inclusion is a way of thinking and acting that demonstrates universal acceptance and promotes a sense of belonging for all learners:

https://www.alberta.ca/inclusive-education.aspx?fbclid=IwAR1wDha676UhfYASb5FENZpH_6iiVWl_cfrKhcorOfyyCYeu7Wj6B-kKdrimeE

'Young people's views on inclusive education'. This video, made in Tanzania and Uganda, shows the benefits of listening to the views of young people:

<https://www.youtube.com/watch?v=lyYGeW2nJVg>

'The Index for Inclusion'. This review and development framework has been used in many countries across the world to promote inclusion in schools:

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

'Empowerment, equity and excellence'. This presentation addresses the theme of changing education systems in relation to inclusion and equity: https://www.youtube.com/watch?v=ir058B2_Z1A

'Gender is like an ocean'. This video, which chronicles the journey of a high school student as he transitions from female to male, explains how peers and teachers became allies in making classrooms more inclusive. Gender is like an ocean.

'Inclusive School Reform: Reflection, Action Planning and Monitoring of Impact'. A tool developed as part of the Inclusive School Communities Project: Inclusive School Reform.

'Learning walks'. Teachers visiting, observing & reflecting on their peer's work in another class):

<https://www.youtube.com/watch?v=AUTIIOfma90&t=106s>

'Your Schools Inclusion Quotient'. A review instrument designed to give a sense of where a school is on their journey towards inclusion: Your Schools Inclusion Quotient.





DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

GUÍA 2

Esta segunda guía ayuda al plantel docente a desarrollar formas más eficaces de hacer participar a todos los estudiantes en sus clases. Aborda la siguiente pregunta:



¿Qué formas de práctica docente en el aula garantizan que las clases sean inclusivas?

Los materiales de la guía están pensados para que los docentes de diversos contextos educativos, incluidos los de primera infancia y los de enseñanza superior, analicen sus formas actuales de trabajar en relación con la inclusión y la equidad, con el fin de determinar ideas para avanzar.

Aunque los materiales pueden utilizarse de diferentes maneras para adaptarse a circunstancias concretas, se recomienda una serie de actividades vinculadas. Estas actividades son:

ACTIVIDAD 1: CONSEGUIR QUE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE SEAN INCLUSIVOS -

Incentiva a los participantes a pensar en cómo se puede desarrollar la enseñanza y el aprendizaje inclusivos en su escuela.

ACTIVIDAD 2: USAR EL MARCO DE ANÁLISIS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE - Inicia el proceso de análisis de la enseñanza y el aprendizaje en relación con la inclusión y la equidad.

ACTIVIDAD 3: INFORMES DE PRÁCTICAS - Aprender de las experiencias de otras escuelas que han avanzado en la promoción de la inclusión y la equidad en la enseñanza y el aprendizaje.

ACTIVIDAD 4: UTILIZAR LA CONSULTA COLABORATIVA PARA DESARROLLAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE INCLUSIVOS - Un procedimiento para analizar y fomentar prácticas inclusivas.

Todas estas actividades implican proyectos de grupo estructurados que pretenden estimular la participación en debates, el intercambio de experiencias y los esfuerzos por encontrar formas más eficaces de implicar a todos los estudiantes en las clases.

Una vez realizadas estas actividades, los participantes deben acordar un plan de acción para desarrollar una estrategia de promoción del desarrollo profesional en el interior de sus escuelas. De este modo, el aprendizaje tanto de los adultos como de los niños y niñas se convierte en un elemento central de la política escolar basada en los principios de la inclusión y la equidad. Al final de este documento se sugieren otras lecturas y enlaces a recursos relevantes.



ACTIVIDAD 1

CONSEGUIR UNA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INCLUSIVOS

OBJETIVO

Incentivar a los participantes a pensar en cómo se puede desarrollar la enseñanza y el aprendizaje inclusivos en su escuela.

PROCESO

1. Leer el material de debate «Desarrollo de prácticas inclusivas».
2. Comentar el contenido con un compañero.
3. En grupos más amplios (de cuatro a seis personas), debatir las siguientes cuestiones:
 - ¿Cuáles son las ideas más interesantes de este documento de debate?
 - ¿Qué opina de la idea de que los docentes aprendan los unos de los otros?
 - ¿En qué medida se utilizan los enfoques de aprendizaje cooperativo en sus centros escolares?
4. Presente sus conclusiones a los demás grupos y considere las implicancias para las futuras acciones en la escuela.

MATERIAL DE DEBATE: DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Al leer este material, tenga en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Su centro incentiva a los docentes a colaborar en el desarrollo de las prácticas educativas?
- ¿Se incentiva a los docentes a innovar para encontrar formas más eficaces de hacer participar a todos los estudiantes en las clases?
- ¿Se tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes?

Como se subraya en la carpeta de recursos Reachig Out to All Learners (Llegando a todos los estudiantes), el punto de partida para el desarrollo de prácticas inclusivas en un centro escolar es un examen minucioso de cómo los enfoques existentes pueden estar actuando como barreras para la participación y el aprendizaje de algunos integrantes de la clase. Al mismo tiempo, se identificarán las prácticas incentivadoras que se pueden compartir y aprovechar. Este documento de debate ofrece sugerencias sobre cómo hacer que el cambio ocurra en una escuela.

APRENDER DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Los enfoques recomendados hacen mucho hincapié en la necesidad de observar las prácticas docentes en el aula y de escuchar atentamente a los involucrados. Por ejemplo:

Esta es una clase formada por niños y niñas de 9 años de diversos orígenes. Dos estudiantes, que están sentados en una mesa aislada, están en contacto constante con lo que se denomina un facilitador en temas de inclusión. La clase hoy está haciendo dulces para el Eid o Fiesta del sacrificio árabe, con un intenso debate sobre los valores asociados a las oraciones y las tradiciones, incluida la importancia de donar a los niños y niñas desfavorecidos en esta época sagrada. Con muchas respuestas e ideas en torno al tema, los dos estudiantes trabajan en diferentes hojas de tareas impresas, bastante simplificadas y ampliadas, con ilustraciones y líneas, para conectar imágenes relacionadas entre sí con la ayuda del facilitador en temas de inclusión. Durante el debate en clase, no se les pide que participen y su atención se centra en la hoja de trabajo que se les ha entregado.

Esta experiencia plantea muchos interrogantes. Los dos chicos en cuestión están presentes en una clase normal y, dadas sus aparentes dificultades de aprendizaje, posiblemente este no sería el escenario en algunos países. Además, tienen la ventaja de contar con una gran cantidad de atención individual, lo cual les resulta muy difícil de conseguir a las familias en otros países. Por otro lado, su ubicación física en una mesa separada, en un lado alejado de los demás estudiantes, sugiere que siguen estando marginados, sobre todo porque la docente auxiliar tiende a situarse entre ellos y el resto de la clase cuando se dirige a los primeros.

Entonces, ¿estos estudiantes están incluidos o no? ¿Podemos extraer lecciones de esta intervención que puedan servir de base para el desarrollo de prácticas más inclusivas en otras escuelas? ¿Y cómo se podrían utilizar los recursos disponibles de forma más eficaz?

EL USO DE LOS RECURSOS DISPONIBLES

Una característica de las clases que parece ser eficaz para fomentar la participación de los estudiantes es la forma en que se utilizan los recursos disponibles, especialmente los humanos, para apoyar el aprendizaje, como en este ejemplo:

Se dice que el pequeño país asiático de Laos es uno de los más pobres del mundo. Definitivamente, este aula tiene pocos recursos materiales. El docente dedica los primeros diez minutos de la clase a hablar con los niños y niñas sobre un tema relacionado con la naturaleza. Su exposición se ilustra con un dibujo que ha hecho y que está pegado en la pizarra. De repente, los niños y niñas estudiantes se dividen en grupos de tres a cinco y comienzan a debatir. El docente les ha planteado una pregunta derivada de su presentación inicial. Por la rapidez con la que todo sucede, es evidente que la clase está acostumbrada a trabajar de esta manera. Lo que también es bastante notorio es el cambio de ambiente. El lenguaje corporal y las expresiones faciales sugieren que estos niños y niñas, que antes parecían más bien pasivos, están ahora mucho más comprometidos con la agenda que el docente ha planificado.

Ejemplos como este nos recuerdan que, en cualquier aula, los estudiantes representan una rica fuente de experiencias, inspiración, desafío y apoyo que, si se aprovecha, puede inyectar una enorme cantidad de energía adicional en las tareas y actividades que se proponen. Sin embargo, todo esto depende de las habilidades del docente para sacar partido de esta energía. Esto es, en parte, una cuestión de actitud, que depende del reconocimiento de que los estudiantes tienen la capacidad de contribuir al aprendizaje de los demás.

El uso del trabajo cooperativo grupal en algunos países ha dado muestras de su potencial para crear condiciones en el aula que pueden maximizar la participación y, al mismo tiempo, lograr altos niveles de aprendizaje para todos los estudiantes. De hecho, hay pruebas sólidas que sugieren que en los casos en que los docentes son virtuosos en la planificación y gestión de las actividades de aprendizaje cooperativo grupal como parte de su repertorio, el resultado puede ser la mejora de los resultados en términos de desarrollo académico, social y psicológico. También se ha comprobado que estos enfoques son un medio eficaz para apoyar la participación de «estudiantes excepcionales». Por ejemplo, los que son nuevos en una clase, los niños y niñas de diferentes orígenes culturales o lingüísticos y los que tienen discapacidades. Sin embargo, es importante subrayar de nuevo la necesidad de tener capacidad para organizar este tipo de práctica docente en el aula. Los enfoques grupales mal gestionados suelen dar lugar a una considerable pérdida de tiempo y, de hecho, pueden presentar oportunidades para aumentar la dispersión.

Dada la solidez de los argumentos a favor del aprendizaje cooperativo, sería razonable suponer que el uso de estos enfoques debería estar muy extendido. Sin embargo, aunque es habitual ver a los niños y niñas sentados en grupos alrededor de las mesas, un análisis más profundo confirma que a menudo

están trabajando en tareas individuales. En este sentido, pueden estar obteniendo lo peor de ambos mundos. El trabajo individual requiere una concentración que puede verse perturbada por los debates grupales incidentales fomentados por este tipo de disposición de las sillas.

LA COOPERACIÓN EN EL AULA

Un eficaz trabajo en grupo puede adoptar diversas formas, pero su característica principal es que la realización de la tarea requiere la participación activa de todos los individuos de un grupo de trabajo, y que un integrante del grupo no puede tener éxito sin que los demás tengan éxito. Por lo tanto, es esencial que los miembros del grupo perciban la importancia de trabajar juntos, respetándose mutuamente e interactuando de forma útil.

El aspecto más importante del trabajo cooperativo es la aceptación por parte de los integrantes de un grupo de que solo pueden alcanzar sus objetivos si los demás miembros alcanzan los suyos. Podemos referirnos a esto como interdependencia positiva: la idea de que «uno no puede aprender sin los demás».

La interdependencia positiva puede lograrse de diferentes maneras, dependiendo de la naturaleza de las tareas establecidas, el contenido de la lección y la experiencia previa de los estudiantes. Por ejemplo:

- Se puede pedir a los estudiantes que trabajen en parejas preparando una declaración conjunta sobre un tema que serán responsables de presentar a un grupo más grande o, posiblemente, a toda la clase;
- Un grupo de estudiantes puede participar en una tarea que solo puede completarse si comparten los materiales que tienen los distintos participantes;
- A los participantes individuales de un grupo se les pueden asignar funciones concretas. Por ejemplo, presidente, registrador, secretario, ponente;
- Se puede pedir a cada participante del grupo que realice el primer borrador de una tarea que debe ser completada por todo el grupo; y
- Se puede decir a un grupo que se le calificará como resultado del desempeño añadido completado por los miembros individuales.

Al pedir a los estudiantes que trabajen de forma cooperativa estamos, en efecto, introduciendo un conjunto adicional de objetivos a alcanzar. Además de intentar alcanzar sus metas académicas, los estudiantes deben tener en cuenta objetivos relacionados con sus habilidades para trabajar con otros. Esto significa que la complejidad y las exigencias del trabajo colaborativo deben introducirse cuidadosamente y aumentar de forma gradual. Las dificultades iniciales pueden minimizarse, por ejemplo, pidiendo a cada estudiante que trabaje con un compañero conocido en una tarea relativamente sencilla. La naturaleza de las exigencias de la tarea, así como el tamaño y la complejidad del grupo, pueden incrementarse gradualmente a medida que los estudiantes adquieren habilidad y confianza.

UN LENGUAJE PRÁCTICO

Hay pruebas sólidas provenientes de estudios que sugieren que la mejor manera de desarrollar formas de trabajo inclusivas es que los docentes de una escuela aprendan unos de otros. El mensaje es sencillo: para fomentar la cooperación entre los estudiantes, hay que empezar por reforzar la cooperación entre el personal. De este modo, el objetivo es «mover el conocimiento» al interior de una escuela para que las mejores prácticas estén disponibles para todos los niños y niñas.

La investigación señala la importancia de crear un clima en el que se produzca este tipo de aprendizaje profesional. En el centro del proceso está la discusión sobre la práctica docente, como en el siguiente ejemplo:

La escuela atiende a una comunidad pobre de una ciudad de la India. Tras una clase en la que los niños y niñas participan en una actividad de juego de rol sobre las familias, los docentes explican cómo se había planificado. El año anterior, el director de la escuela había fomentado reuniones ocasionales los sábados por la mañana para debatir su trabajo. En las paredes de la escuela hay preciosos carteles elaborados durante estas reuniones. Los docentes explican que estos debates les han alentado a probar diferentes enfoques educativos. Sin embargo, explicaron que no fueron sólo las reuniones. También habían desarrollado la idea de lo que llamaban «enseñanza en colaboración», por la que ocasionalmente tenían oportunidades de trabajar juntos en las aulas de los demás. Esto es, sobre todo, lo que ha estimulado su experimentación. Cuando se les preguntó cómo encontraban el tiempo, explicaron que a veces el director se hacía cargo de una clase para liberar a un docente para que trabajara con un colega. Otras veces, pudieron juntar dos clases, pero esto suele significar que deben trabajar fuera, ya que las aulas están demasiado llenas.

El núcleo de este tipo de procesos, en los que el aprendizaje profesional tiene lugar al interior de una escuela, es el desarrollo de un lenguaje común con el que los colegas pueden hablar entre sí y, de hecho, consigo mismos, sobre aspectos detallados de su práctica docente. Sin ese lenguaje de la práctica los docentes tienen dificultades para experimentar con nuevas posibilidades.

Gran parte de lo que hacen los docentes durante los intercambios intensivos que se producen se realiza desde la intuición. Además, hay poco tiempo para detenerse a pensar. Por eso, tener la oportunidad de ver a los colegas trabajando es tan crucial para el éxito en la mejora de la práctica docente. Es a través de las experiencias compartidas que los colegas pueden ayudarse mutuamente a articular lo que hacen en la actualidad y definir lo que les gustaría hacer. También se crea un espacio en el que los supuestos asumidos sobre determinados grupos de estudiantes pueden ser sometidos a una crítica mutua.

Una participación con evidencia de diversa índole para estudiar la enseñanza en el seno de una escuela puede ayudar a generar ese lenguaje de la práctica docente. Esto puede, a su vez, fomentar el desarrollo de prácticas que sean más eficaces para atraer a los estudiantes a los que es difícil llegar. En concreto, puede crear un espacio para el replanteamiento, colocando los discursos existentes en suspenso y cuestionando las formas habituales de trabajar.

El punto de partida de estos procesos suele ser la consideración de las pruebas estadísticas sobre el avance de los estudiantes. Sin embargo, la necesidad de profundizar en los factores que influyen en el progreso suele requerir la intervención de formas cualitativas de evidencia. Las técnicas más poderosas para generar evidencia incluyen el uso de la observación de las clases, a veces a través de grabaciones de vídeo, y la evidencia recolectada de los estudiantes sobre las características de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela.

Todo esto es coherente con la idea de la «evaluación para el aprendizaje», un enfoque que implica que los docentes ayudan a sus estudiantes a entender lo que necesitan aprender y cómo. Esto significa ofrecer a los estudiantes oportunidades para debatir sus objetivos de aprendizaje, y para reflexionar y hablar sobre sus avances y próximos pasos a seguir.

En este enfoque subyace el reconocimiento de que todas las actividades de enseñanza y aprendizaje ofrecen oportunidades de evaluación, y que la evaluación para el aprendizaje debe incorporarse en la práctica diaria del aula como medio para analizar continuamente el progreso de todos los integrantes de la clase de manera que se actualice la enseñanza y se proporcione retroalimentación para mejorar el aprendizaje.

CREAR INTERRUPCIONES

En las condiciones adecuadas, estos enfoques basados en la evidencia proporcionan interrupciones que ayudan a convertir lo familiar en desconocido de manera que estimulan el autocuestionamiento, la creatividad y la acción. Al hacerlo, pueden conducir a un replanteamiento de los problemas percibidos que, a su vez, llama la atención del docente sobre las posibilidades que se han pasado por alto para abordar las barreras a la participación y el aprendizaje. De este modo, las diferencias entre los estudiantes, el personal y las escuelas se convierten en un catalizador para la mejora.

La preocupación por el principio de equidad significa que también hay que centrarse en el pensamiento que subyace a las acciones y en las repercusiones de dicho pensamiento en las prácticas. En concreto, hay que ocuparse de las actitudes y los supuestos que influyen en lo que hacen los docentes, algunos de los cuales pueden ser inconscientes, y por la forma en que estos pueden modificarse mediante el diálogo con los demás, especialmente con los propios estudiantes.

Un sólido enfoque para introducir este tipo de aprendizaje profesional son los estudios de lecciones, un procedimiento sistemático para el desarrollo de la enseñanza que se ha consolidado en Japón y otros países asiáticos. El objetivo de los estudios de lecciones es mejorar la eficacia de las experiencias que los docentes ofrecen a todos sus estudiantes. La atención se centra en una lección concreta, que se utiliza como base para reunir evidencia sobre la calidad de las experiencias que reciben los estudiantes. Estas lecciones se denominan lecciones de investigación y se utilizan para examinar la respuesta de los estudiantes a las actividades planificadas. Un reciente proyecto de investigación en Europa, «Reaching the hard to reach (Llegando a aquellos difíciles de llegar)», ha explorado cómo los estudiantes formados como investigadores pueden contribuir a estos procesos de aprendizaje profesional.



ACTIVIDAD 2

USAR EL MARCO DE ANÁLISIS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

OBJETIVO

Iniciar el proceso de análisis de la enseñanza y el aprendizaje en relación con la inclusión y la equidad.

PROCESO

1. Se presenta a los participantes el Marco de Análisis de la Enseñanza y el Aprendizaje, señalando que los indicadores y las preguntas se basan en estudios internacionales respecto a los factores que se asocian con las estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas y equitativas.
2. Utilizando una escala de valoración de cuatro puntos, los participantes individuales califican la enseñanza y aprendizaje en su escuela con respecto a los indicadores, siendo que:
 - A significa:** La escuela lo está haciendo bien. Hay varios puntos fuertes importantes y ninguna debilidad evidente.
 - B significa:** La escuela funciona bastante bien. En general, los puntos fuertes superan a los débiles.
 - C significa:** La escuela no está funcionando muy bien. En conjunto, los puntos débiles superan a los fuertes.
 - D significa:** La escuela tiene un mal desempeño. No hay puntos fuertes evidentes y sí varias debilidades importantes.
3. Tras ello, los participantes deberán reflexionar sobre las siguientes preguntas:
 - ¿Cuáles son los puntos fuertes que nuestra escuela puede aprovechar?
 - ¿Cuáles son los principales desafíos y cómo se pueden abordar?
 - ¿Cuáles deberían ser los siguientes pasos?
4. Por último, los participantes comparten sus ideas sobre este proceso y debaten las implicancias para los próximos pasos.

MARCO DE ANÁLISIS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

2.1 La enseñanza se planifica teniendo en cuenta a todos los estudiantes

- ¿Las actividades de las clases tienen en cuenta los intereses y las experiencias de los estudiantes?
- ¿Se utilizan métodos de enseñanza variados?
- ¿Los estudiantes comprenden el propósito de las actividades de la lección?

2.2 Las clases fomentan la participación de todos los estudiantes

- ¿Todos los estudiantes son llamados por su nombre?
- ¿Hay materiales que despierten el interés de los estudiantes?
- ¿Los estudiantes sienten que pueden hablar durante las clases?
- ¿Las lecciones son culturalmente relevantes?
- ¿Se alienta a niños y a niñas a hablar de forma equitativa?

2.3 Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje

- ¿Se incentiva a los estudiantes a responsabilizarse de su propio aprendizaje?
- ¿El ambiente en el aula fomenta el aprendizaje independiente?

2.4 Se alienta a los estudiantes a que se apoyen mutuamente en su aprendizaje

- ¿La disposición de las sillas en el aula incentiva a los estudiantes a interactuar?
- ¿Se espera que los estudiantes trabajen en parejas o en grupos?
- ¿Los estudiantes se ayudan mutuamente para alcanzar los objetivos de las clases?

2.5 Se proporciona apoyo a los estudiantes que muestran dificultades

- ¿Los docentes están atentos a los estudiantes que tienen dificultades?
- ¿Los estudiantes se sienten capaces de pedir ayuda?

2.6 La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo

- ¿Existen reglas establecidas para hablar y escuchar en turnos?
- ¿Sienten los estudiantes que las normas del aula son justas?
- ¿Se previene el bullying?

2.7 Los estudiantes sienten que pueden hablar con alguien cuando tienen alguna preocupación o están descontentos

- ¿Se escuchan y atienden las preocupaciones de los estudiantes?
- ¿Los docentes están disponibles para que los estudiantes hablen con ellos en privado?

2.8 La evaluación contribuye al desempeño de todos los estudiantes

- ¿Utilizan los docentes las evaluaciones para estimular el aprendizaje?
- ¿Los estudiantes reciben comentarios constructivos sobre su trabajo?
- ¿Se ayuda a los estudiantes a repasar para las pruebas o los exámenes?
- ¿Garantizan los docentes que se respete la diversidad, incluso dentro de un sistema de evaluación formal unificado?



ACTIVIDAD 3

INFORMES DE PRÁCTICAS

OBJETIVO

Aprender de las experiencias de otras escuelas que han hecho avances en el fomento de la inclusión y la equidad.

PROCESO

1. Los participantes leen individualmente uno de los cuatro informes, de modo que una cuarta parte del grupo examina cada uno de ellos. Se explica que los informes pueden tener contextos diferentes en términos de políticas nacionales y recursos disponibles.
2. Se forman grupos integrados por las personas que han leído el mismo informe. Una vez debatido éste, acuerdan un resumen de las ideas clave.
3. Los grupos se reúnen y explican los informes que han leído y las ideas clave que han surgido de su discusión.
4. Se reflexiona sobre las lecciones que se han extraído de esta actividad en relación con las siguientes preguntas:
 - ¿Qué hemos aprendido de estos informes de prácticas?
 - ¿Cuáles son las implicancias de lo que debería ocurrir en nuestra escuela?
 - ¿Cuáles deberían ser los siguientes pasos?

INFORMES DE PRÁCTICAS

Estos ejemplos pretenden estimular el debate sobre aquello que las escuelas deben hacer para fomentar el desarrollo de prácticas inclusivas. Al leer los informes es importante recordar que los contextos y los recursos son diferentes. Por lo tanto, los enfoques utilizados por las escuelas en estos ejemplos tendrían que cambiar para adaptarse a circunstancias diferentes en el seno de comunidades diversas.

El factor común en los cuatro ejemplos es el énfasis puesto en el uso de evidencias para analizar las barreras a las que se enfrentan algunos estudiantes y la importancia de los esfuerzos colectivos a la hora de abordar estas dificultades. Esto también apunta a la importancia del liderazgo para conseguir avances.

INFORME 1 LOS DOCENTES SALEN DE SU ZONA DE CONFORT

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- ¿Los docentes de su centro tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes a la hora de planificar las clases?
- ¿Qué opina sobre el enfoque de estudio de lecciones?
- ¿Tiene la oportunidad de hablar sobre la práctica docente con sus colegas?

Tres docentes de un centro secundario adoptaron la idea del estudio de lecciones, un enfoque de desarrollo profesional basado en la investigación. Al planificar una clase conjunta de teatro, identificaron a los estudiantes de cada una de sus clases que consideraban especialmente vulnerables. Pensaron que, si consideraban la lección teniendo en cuenta a estas personas, podrían crear formas nuevas y diferentes de facilitar el aprendizaje de todos sus estudiantes. Así, por ejemplo, un docente se refirió a un estudiante que entendía el idioma, pero que no hablaba ni siquiera cuando se le invitaba a participar. Otro docente se centró en uno de sus estudiantes que tenía graves dificultades para leer.

Esto llevó a los docentes a debatir cómo podrían planificar la lección de forma diferente. Por ejemplo, consideraron hacer que los estudiantes escribieran en la pizarra y que ensayaran verbalmente lo que querían decir, en lugar de escribir los argumentos.

ESCUCHAR A LOS ESTUDIANTES. Además, el trío decidió que debía trabajar con algunos de sus estudiantes antes de impartir la lección para hacerse una idea de cómo preferían aprender. También querían pensar en la mejor manera de planificar para que sirviera de apoyo a las numerosas diferencias entre los estudiantes. Para ello, seleccionaron a siete estudiantes, cada uno de un origen étnico diferente, seis de los cuales habían nacido fuera del país.

Los docentes reunieron a estos jóvenes a la hora del almuerzo y les pidieron que clasificaran sus preferencias en cuanto a las diferentes actividades que se pueden realizar en el aula. Como resultado de estos debates, decidieron que ellos, como educadores, dejarían más espacio para la toma de decisiones de los estudiantes durante la lección que estaban planeando juntos.

El objetivo general de la clase planificada era desarrollar la confianza y el conocimiento de diversas técnicas teatrales. Cada docente impartió la lección con sus colegas observando, haciendo cambios a la luz de los habituales debates que tuvieron lugar a medida que avanzaban. Se observó que estas discusiones se centraban crecientemente en detalles y, como resultado, derivaban en un mayor énfasis en el desafío mutuo y la reflexión personal, como se ilustra a continuación.

REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA. Después de una de las lecciones, tuvo lugar una conversación en la que se escuchó a los docentes «pensar en voz alta» sobre su propia forma de trabajar como resultado de ver a su colega impartir la lección:

Docente 1: «Me pareció que había mucho ruido. Sabía que eso no suponía un problema, pero me sentía un poco incómodo porque no puedo imaginarme tener el mismo nivel de ruido en mi clase y ser capaz de mantener el control. No estoy seguro de si les dejaría portarse así».

Docente 2: «Se nota que tú (docente 3) has trabajado mucho en grupo con tu clase. Has construido esa relación de dejarles trabajar de forma más autónoma a lo largo del tiempo, por lo que no se trata de algo puntual».

Docente 1: «Yo estructuraría más mi clase. Les diste las dos tareas juntas. No las repasaste antes de empezar la clase, sino que circulaste entre ellos cuando estaban haciendo la primera tarea, las características dramáticas, para comprobar que lo estaban haciendo bien para la segunda tarea. Yo dividiría la tarea en dos, la primera sería la realización del elemento dramático y la segunda sería reflexionar sobre cuáles son los aspectos importantes de cada elemento dramático. Haría una tarea, luego pararía a todos los estudiantes y les haría volver a prestarme atención. Tras ello, les indicaría qué hacer para la segunda tarea. Puede que les esté haciendo un flaco favor, pero no creo que puedan afrontarlo solos. O tal vez solo quiero sentirme en control».

Docente 2: «Me ha sorprendido mucho cómo los estudiantes se han dedicado a leer los paquetes de información en sus grupos. Me da envidia. Lo que me ha sorprendido es la forma en que has sido capaz de darles instrucciones y confiar en que las lean. Es evidente que les has enseñado a ser autónomos».

Todo esto llevó a considerar los diferentes estilos de enseñanza utilizados por los miembros del trío:

Docente 1: «Creo que (la docente 3) tiene un estilo muy calmado. Y eso se contagia a los estudiantes. He visto cómo circulaba por la clase. Ese estilo tranquilo no funcionaría con mi grupo, ¿o quizás yo les he acostumbrado así? Tienen una capacidad de producción mucho más baja y se necesita mucha energía para conseguir que pongan el lápiz sobre el papel. También hay muchos problemas de comportamiento. Al final de la clase me siento agotado. ¿Si permaneciera más tranquilo, ellos también se tranquilizarían? Me pondría nervioso si mis estudiantes fueran capaces de ser tan independientes. No les indicaste todo lo que tenían que hacer. Mis estudiantes no podrían hacer eso, ¿o quizás se trata de mis expectativas sobre mi estudiante? En parte tiene que ver con quiénes son los estudiantes, pero también con las expectativas».

Replanteamiento. La conversación continuó con la consideración sobre las formas de activar los puntos fuertes ocultos de los estudiantes:

Docente 2: «También me gustó la forma en que elegiste a los líderes de cada grupo. Has elegido a personas que sabías que tendrían confianza para dirigir».

Docente 1: «No aprovechamos sus puntos fuertes lo suficiente. Por ejemplo, el estudiante Y tiene un mal desempeño en todo, pero es un atleta del equipo de la ciudad. El estudiante X está muy

implicado en los cadetes, quizás sería bueno para dirigir esta actividad. El hecho de que no sea muy bueno hablando, no significa que no podamos aprovechar sus puntos fuertes en otras áreas».

Docente 2: «No sé qué es lo que les motiva, a qué grupos o clubes pertenecen, qué les estimula. Tenemos que demostrarles que son buenos en algo y aprovechar sus puntos fuertes».

Al final del proceso, los tres docentes comentaron que se habían visto obligados a replantearse la planificación y la simplificación de sus clases. Se dieron cuenta de que los nuevos enfoques les habían dado la oportunidad de aprender fuera de lo que llamaban sus «zonas de confort» y, al hacerlo, de ir más allá de sus expectativas sobre las capacidades de sus estudiantes.

INFORME 2 DESAFIAR LAS EXPECTATIVAS

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- ¿Qué estudiantes son motivo de preocupación en su centro?
- ¿Qué aspectos de su avance son preocupantes?
- ¿Cómo podría obtener más información sobre las experiencias de estos estudiantes?

En esta escuela primaria, los expedientes de evaluación mostraban que una proporción significativa de niños y niñas tenía problemas con la escritura, en comparación con sus resultados en matemáticas. A pesar de lo que muchos docentes anticipaban, centrarse únicamente en los niños varones no estaba en absoluto justificado, dado que algunos de esos niños también eran los estudiantes que obtenían mejores resultados y que muchas niñas apenas superaban a los niños con peores resultados.

RECOLECCIÓN DE EVIDENCIA. Un grupo de investigación del personal reunió evidencia sobre este asunto y entrevistó a un pequeño número de niños y de niñas mientras escribían. Algunos de estos estudiantes expresaron su miedo al fracaso. Los miembros del grupo estaban fascinados por los datos obtenidos y se preguntaban hasta qué punto esos miedos con respecto a la escritura se habían extendido a todos los estudiantes.

Con esta idea en mente, los docentes decidieron elaborar un cuestionario, que fue cumplimentado por todos los niños y niñas de quinto y sexto año, con la ayuda de docentes auxiliares que escribieron para algunos estudiantes. Los miembros del grupo de investigación del personal mostraron su desconcierto y se sintieron intrigados por aquellos factores que los niños y niñas identificaban como barreras para lograr una buena escritura, empezando a considerar cómo podrían cambiar sus propias prácticas docentes para mitigar algunos de estos problemas.

AMPLIACIÓN DEL DEBATE. Se decidió que era el momento de involucrar al resto del personal de la escuela. Así, el grupo decidió utilizar los datos de las entrevistas y los cuestionarios, junto con ejemplos de la escritura de los niños y niñas, para planificar una jornada de desarrollo profesional docente.

En dicha jornada se hizo hincapié en la interpretación por parte de los docentes de las evidencias de «sus» niños y niñas y en cómo podrían responder en términos de su propia práctica docente. La reunión generó un gran debate, y muchos docentes dieron ejemplos de cómo pensaban probar nuevas ideas en relación con los conocimientos adquiridos. Los docentes auxiliares participaron en estos debates, aportando valiosas y específicas percepciones de su trabajo individual con los estudiantes.

Algunos elementos de «diversión» durante el día, por ejemplo, probar una actividad teatral relacionada con la escritura de un cuento, también ayudaron a recordar las buenas relaciones que siguen existiendo en la escuela y fomentaron la discusión sobre las prioridades frente a los numerosos desafíos. Aun así, las entrevistas de seguimiento con algunos docentes revelaron que les costaba entender cómo cambiar su práctica dentro de los límites impuestos por la política de la escuela. De hecho, solo más adelante, después de que los inspectores consideraran que la calidad de la enseñanza en la escuela era sólida, los docentes empezaron a confiar de nuevo en su propio juicio para determinar cómo podían desarrollar su práctica docente.

SEGUIMIENTO. Es significativo que, dos años más tarde, varios integrantes del personal sigan utilizando los datos del cuestionario para mejorar. También se probaron diferentes enfoques para fomentar la escritura, con un énfasis continuo en la verificación de estos aspectos con los niños y niñas en cuestión.

INFORME 3: **CENTRARSE EN LOS DETALLES**

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- ¿Cómo consigue que participen aquellos estudiantes de su clase que tienen dificultades para concentrarse?
- ¿Tiene la oportunidad de hablar con sus colegas sobre sus prácticas docentes en el aula?
- ¿A veces le sorprenden los estudiantes?

Durante la fase inicial de una clase de lectura en esta escuela primaria, los niños y niñas estaban sentados en círculo sobre una alfombra, cada uno con su libro de lectura en la mano. En su introducción a la clase, la docente habló de la idea de los «personajes principales» de una historia. Utilizó preguntas para sacar a relucir los conocimientos de los niños y niñas. Por ejemplo: «¿Cómo llamamos a la persona que escribe un libro?».

TRABAJO EN PAREJAS. A continuación, se pide a los niños y niñas que trabajen en parejas, hablando de los personajes principales de sus propios libros. La docente recorre el círculo de niños

y niñas indicando con quién debe trabajar cada uno. A continuación, explica que cada estudiante deberá hablar sobre lo que ha comentado su par. Un niño, José, debía trabajar con ella.

Tras unos momentos inmersos en esta actividad, se hizo evidente que bastantes participantes de la clase seguían sin entender qué había que hacer. En consecuencia, la docente detuvo la clase y dio más aclaraciones sobre la tarea. A continuación, los niños y niñas hablaron en parejas durante unos cinco minutos.

HACER CONEXIONES. Por último, se pide a los integrantes de la clase que terminen de hablar con su par y, a continuación, cada uno se encargue de informar a la clase. Tras escuchar el resumen de cada niño y niña, la docente escribió ciertas palabras en la pizarra. De vez en cuando, les preguntaba para obtener el vocabulario adecuado. Por ejemplo: «¿Te gustaría?», «¿Por qué no?». Muchas de las preguntas parecían tener como objetivo establecer conexiones con las experiencias cotidianas de los niños y niñas, profundizar en su pensamiento y, al mismo tiempo, ampliar su vocabulario. Por ejemplo: «Ser expulsado, ¿qué significa eso?». A pesar de que esta fase de la lección llevó cierto tiempo y supuso mucho rato de escucha, los niños y niñas siguieron participando. De hecho, hacia el final del proceso, la docente felicitó a todos los niños y niñas por su concentración. A continuación, les hizo leer las palabras que había enumerado de forma coral.

Se les dijo que ahora tenían que volver a sus mesas y realizar una tarea de escritura sobre lo que pasaría si su personaje visitara la escuela. ¡Mientras se dirigían a sus asientos, una niña, que se sentía claramente involucrada en lo que se había debatido, preguntó si eso iba a suceder de verdad!

Los niños y niñas se sentaron en cinco mesas, aparentemente agrupados en función de su nivel de lectura. Cuando empezaron a trabajar, la docente distribuyó varias hojas de trabajo. A continuación, se dirigió a algunas mesas para ayudar a los estudiantes en el inicio. Al cabo de un rato, detuvo la clase y les pidió que escucharan a un niño leer su texto en voz alta, para ayudarle a determinar dónde debían situarse los puntos finales de cada frase.

LAS DOCENTES APRENDEN JUNTOS. Después, la docente habló con una de sus colegas menos experimentadas que había observado la clase. Discutieron, por ejemplo, sobre el cuidado que la docente parecía tener con el lenguaje y su uso de las preguntas para indagar sobre la comprensión de los niños y niñas. También hablaron de su uso del debate por parejas. Al parecer, los niños y niñas están familiarizados con este enfoque, ya que lo habían utilizado en clases anteriores. Ambas docentes estaban impresionadas por la concentración de los estudiantes y su capacidad de expresión.

La docente más joven mencionó la forma en que su colega había elegido trabajar con José. Al parecer, esto había sido por casualidad, aunque ella lo había dirigido al frente de la clase, para «vigilarlo de cerca». Al parecer, José puede ser muy molesto a veces. Hablan de diferentes tácticas para vigilar a los estudiantes potencialmente difíciles.

SORPRESAS. Tal vez el aspecto más interesante del debate se refiera a las formas de atender a las diferencias dentro de la clase. La docente se refirió a una experiencia en los primeros años de su carrera que había influido en su forma de pensar. Comentó: «*Todos los niños y niñas tienen cosas que nos sorprenden... todos pueden sorprendernos*».

Las dos colegas recordaron las diferentes maneras en que esta clase había permitido oportunidades para las «sorpresas», mientras que, al mismo tiempo, ofrecía a los individuos diversos grados de apoyo para que pudieran participar. Recordaron, por ejemplo, la forma en que se alentó a algunos niños y niñas a responder mediante el uso de preguntas cuidadosamente evaluadas. También comentaron cómo la docente había ofrecido sutilmente diferentes niveles de apoyo una vez que los niños y niñas comenzaron la tarea de escritura. Así, por ejemplo, pasaba inmediatamente a dar instrucciones orales adicionales a quienes suponía que las necesitarían. También repartió hojas de instrucciones adicionales a algunos niños y niñas, pero de una manera que no llamara la atención sobre su necesidad de ayuda extra. De este modo, todos los niños y niñas participaban en una clase común, dentro de la cual compartían un programa similar, pero de un modo que intentaba responder a sus necesidades particulares.

Las dos docentes consideraron que sus debates les habían ayudado a reflexionar en detalle sobre aspectos de su propio pensamiento y práctica. En este sentido, la experiencia demostró el valor de la oportunidad de observar la práctica docente y el tiempo de calidad para participar en un debate pormenorizado de su experiencia compartida.

INFORME 4: COORDINAR EL APOYO AL APRENDIZAJE

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- ¿Todos los estudiantes de su centro tienen alguien con quien hablar cuando experimentan dificultades, violencia o acoso?
- ¿Tiene sistemas de control que le permitan movilizar el apoyo cuando sea necesario?
- ¿Este informe señala la presencia de elementos en su escuela que podrían necesitar revisión?

Situado en un gran complejo de viviendas sociales en las afueras de una ciudad, el colegio tiene unos 900 estudiantes de entre 11 y 16 años. El problema de la pobreza tiene un enorme impacto en su trabajo.

La escuela se enfrenta a un problema particular de movilidad de los estudiantes. Por ejemplo, de los 160 estudiantes que se graduaron el verano pasado, solo 100 habían empezado el siguiente curso. Mientras tanto, en los cinco años anteriores, 227 estudiantes habían formado parte del sistema en un momento u otro.

También existe una forma más oculta de movilidad, con estudiantes que se desplazan entre los hogares de diferentes padres, o de otros miembros de sus familias. Se dice que la mala salud es una influencia

dominante en el ausentismo de una manera que, según los integrantes de la escuela, no se entiende en círculos más amplios.

La estrategia de la escuela para fomentar la inclusión tiene dos elementos interconectados. Estos elementos son: *el seguimiento del avance y el apoyo al aprendizaje*.

SEGUIMIENTO DEL AVANCE. La estrategia de seguimiento implica un complejo entramado de muchas tácticas diferentes, todas ellas destinadas a ayudar al personal y a los estudiantes a centrarse en el crecimiento de cada uno de ellos. En este caso, el director de la escuela tiene muy claro que «¡tenemos que saber lo que está pasando!».

De varias maneras, la información actualizada sobre la asistencia, el esfuerzo y el avance se utiliza para motivar, para celebrar el éxito y, por supuesto, para identificar las barreras al progreso. En este caso, el análisis de evidencia es el medio por el que se puede hacer un uso adecuado de los equipos de apoyo a los estudiantes que se van a utilizar. Al mismo tiempo, es importante señalar que se alienta a todos los estudiantes para que obtengan buenos resultados.

Los docentes reciben regularmente hojas de cálculo que resumen el progreso de cada estudiante. Estos progresos se debaten con los sujetos, especialmente con aquellos que son motivo de preocupación, y se fijan objetivos individuales.

Cada miembro del equipo directivo es responsable de supervisar un departamento de asignaturas. Además, el personal directivo asume una función de supervisión más amplia en toda la escuela. Esto significa que los docentes cuentan con un considerable apoyo directo a la hora de hacer frente a los incidentes perturbadores en sus clases.

APOYO AL APRENDIZAJE. Al visitante a la escuela le llama la atención la preocupación por proporcionar a los estudiantes apoyo para su aprendizaje. Es inusual la forma en que los integrantes de la escuela son capaces de articular los propósitos del apoyo y su sensibilidad frente a posibles peligros. También es impresionante la forma en la que el personal de diferentes categorías trabaja conjuntamente para proporcionar una estrategia de apoyo que dé la sensación de «unidad». Como resultado, el soporte parece estar fácilmente disponible, en la medida en que cualquier persona lo necesita.

La filosofía inclusiva de la escuela la ha llevado a asumir responsabilidades más amplias como centro de recursos para los estudiantes con dificultades físicas, algunos de los cuales utilizan sillas de ruedas, y otros clasificados como teniendo graves dificultades de aprendizaje. Esto significa que se requiere de un apoyo aún mayor por parte de los adultos. Sin embargo, lo interesante en este caso es que, dado que estos estudiantes pasan la mayor parte del tiempo en clases regulares, el apoyo que se les proporciona a ellos está disponible para otros que lo requieran.

En toda la escuela, entre los estudiantes y el personal, se percibe y se da por sentado que los discapacitados tienen derecho a estar en la institución. De hecho, se considera que su presencia tiene una influencia positiva.

La razón general para proporcionar apoyo a los estudiantes en la escuela se explica en términos del objetivo de «acceso con apoyo flexible». Es decir, el apoyo solo se proporciona cuando es necesario y se retira lo antes posible. Como comentó un docente, «si no lo necesitas, se te retira».

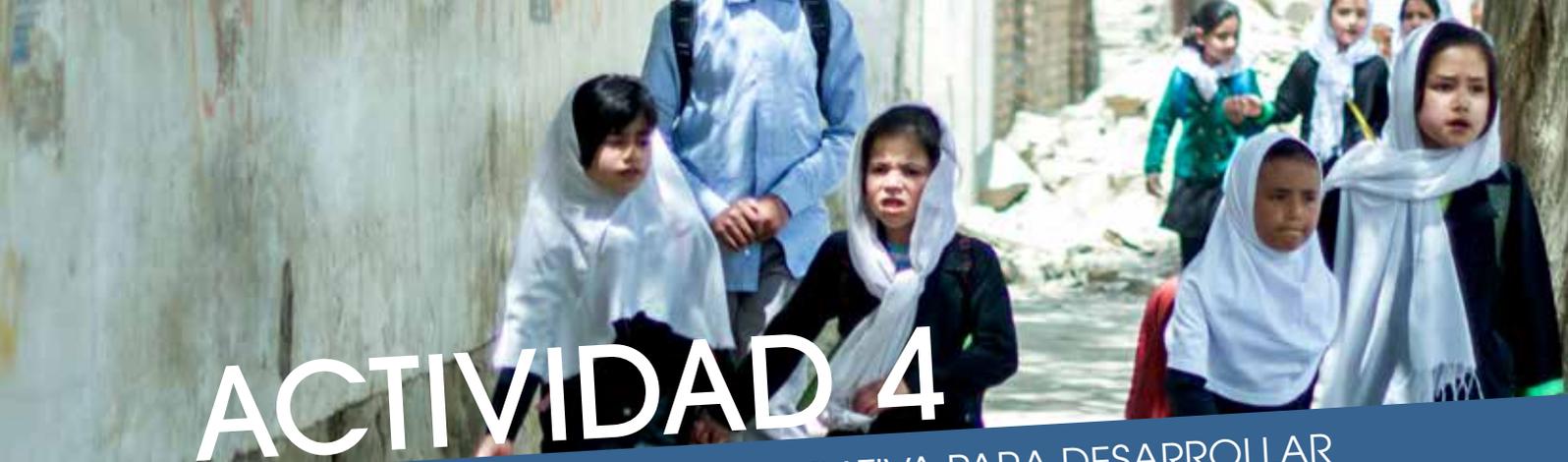
LA IMPORTANCIA DEL ETHOS. En muchos aspectos, las estructuras organizativas de la escuela son bastante tradicionales. Sin embargo, lo que es sorprendentemente diferente es la naturaleza de las relaciones de trabajo que atraviesan horizontalmente estos sistemas más bien jerárquicos. Una de las directoras adjuntas lo explicó en términos de lo que considera el ethos que impregna el trabajo de cada persona, sea cual sea su estatus. Comentó:

«Los integrantes del personal están mucho más cerca de los estudiantes aquí que en otras escuelas. Se trata de un enfoque mucho más holístico».

Recordó que cuando llegó por primera vez a la institución, esto le pareció «increíblemente singular», especialmente las altas expectativas que el personal tiene para los estudiantes. Una joven docente habló del apoyo que había recibido, señalando que «aprendes todo de quienes te rodean». Un jefe de departamento explicó que los cambios en las actitudes y las expectativas habían sido paralelos a los avances significativos en las prácticas del aula. Comentó:

«Para ser honesto, gran parte de mis primeros años de docencia los dediqué a cuidar a los niños y niñas. Ahora todos nos centramos en mejorar el desempeño y hay un creciente ethos de escuela como centro de aprendizaje. Sin embargo, nuestra verdadera fuerza es el trabajo en equipo de todo el personal».

Es significativo que los debates en la escuela parecen volver a menudo al tema de la colaboración. Como resultado, las muchas presiones bajo las que la escuela tiene que trabajar parecen haberse convertido en una ventaja.



ACTIVIDAD 4

UTILIZAR LA CONSULTA COLABORATIVA PARA DESARROLLAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE INCLUSIVOS

OBJETIVO

Introducir un procedimiento para analizar y fomentar la enseñanza y el aprendizaje inclusivos.

PROCESO

Las instrucciones que se presentan aquí sirven para guiar un proceso de consulta colaborativa destinado a hacer que las prácticas docentes en el aula sean más inclusivas. Este enfoque debe utilizarse con cierta flexibilidad, teniendo en cuenta los factores y las circunstancias a nivel local. Se supone que el proceso será dirigido por un grupo de coordinación creado en un centro escolar.

EL LENGUAJE DE LA PRÁCTICA

Estas sugerencias se basan en los datos de la investigación internacional sobre las estrategias para fomentar formas de enseñanza que sean eficaces para involucrar a todos los integrantes de una clase. Esto sugiere que es improbable que se produzca un desarrollo de la práctica docente, especialmente entre los docentes más experimentados, si no se conoce cómo luce la enseñanza diferente, y si no se conoce a alguien que ayude a los docentes a entender la diferencia entre lo que están haciendo y lo que aspiran a hacer.

El núcleo de este tipo de procesos en las escuelas donde han tenido lugar cambios en la práctica docente es el desarrollo de un lenguaje común de práctica docente con el que los colegas pueden hablar entre sí y, de hecho, consigo mismos, sobre aspectos detallados de su práctica educativa. Sin ese lenguaje, los docentes tienen dificultades para experimentar nuevas posibilidades. Por eso, tener la oportunidad de ver a los colegas trabajando es tan crucial para el éxito del desarrollo de la práctica docente. Es a través de las experiencias compartidas que los colegas pueden ayudarse mutuamente a articular lo que hacen actualmente y definir lo que les gustaría hacer. También es el medio por el que se crea un espacio en el que los supuestos asumidos sobre determinados grupos de estudiantes pueden someterse a una crítica mutua.

ESTUDIO DE LECCIONES

Esto plantea la cuestión de cuál es la mejor manera de introducir este enfoque en el desarrollo profesional. Un sólido enfoque es el de estudio de lecciones, un procedimiento sistemático para el desarrollo de la enseñanza que está bien establecido en Japón y otros países asiáticos.

El objetivo de los estudios de lecciones es mejorar la eficacia de las experiencias que los docentes ofrecen a todos sus estudiantes. La actividad principal consiste en la investigación colaborativa sobre un área de interés compartida que se genera a través del debate. El contenido se centra en una lección planificada, que se utiliza como base para reunir datos sobre la calidad de las experiencias que reciben los estudiantes. Estas lecciones se denominan estudio de lecciones y se utilizan para examinar la respuesta de los estudiantes a las actividades planificadas.

Los miembros del grupo trabajan conjuntamente para diseñar el plan de la lección, que luego es aplicado por cada docente por turnos. Se organizan observaciones y reuniones posteriores a la clase para facilitar la mejora del estudio de la lección entre cada prueba. Cabe señalar que el enfoque principal es la lección y las respuestas de los integrantes de la clase, no el docente.

La recolección de pruebas es un factor clave en el estudio de lecciones. Cuando sea posible, esto puede implicar el uso de la grabación en vídeo. También se hace hincapié en escuchar los puntos de vista de los estudiantes de forma que se tiende a introducir un matiz crítico en los debates posteriores.

PROCEDIMIENTOS

Las sugerencias que se hacen en estas notas se basan en la experiencia de utilizar estudios de lecciones en muchas escuelas y en diferentes partes del mundo. Sin embargo, es importante que se utilicen con flexibilidad y se adapten a las tradiciones y circunstancias de cada contexto.

Se ha comprobado que resulta útil celebrar un taller inicial con el fin de presentar estas directrices para la creación de grupos de estudio de lecciones. A continuación, a lo largo de unas semanas, los docentes involucrados siguen una versión del siguiente procedimiento paso a paso:

- 1.** Los docentes forman tríos, normalmente compuestos por colegas con diferentes niveles de experiencia. Trabajan juntos para probar y evaluar la idea de los estudios de lecciones como medio para reforzar la enseñanza y el aprendizaje en relación con temas que se consideran relevantes. Por ejemplo, el compromiso del estudiante, la respuesta a la diversidad y el fomento del aprendizaje independiente.
- 2.** El trío elige y planifica una lección que impartirá cada uno. El objetivo de este estudio de lección será reunir los conocimientos disponibles con el fin de involucrar a todos los participantes de la clase.

3. Mientras cada integrante del personal imparte la lección, sus dos colegas observan el proceso, centrándose específicamente en las respuestas de los estudiantes. Si es posible, también se grabará la lección en vídeo y se entrevistará a una muestra de estudiantes para determinar sus reacciones y el alcance de su aprendizaje.
4. Después de cada lección de investigación, el trío reflexiona sobre lo ocurrido, utilizando sus notas, las opiniones de los estudiantes y la grabación en vídeo para analizar los procesos y los resultados. A continuación, se adapta la planificación de la lección antes de que la imparta el siguiente miembro del trío.
5. Una vez que cada miembro del trío ha impartido la lección, se prepara un breve informe en el que se resumen las conclusiones del proceso y las recomendaciones para la práctica docente futura.

Al final del período de estudio de la lección, puede celebrarse otra reunión de personal en la que cada trío presenta los resultados de su investigación y las conclusiones a las que han llegado. Todo el grupo pasa a considerar las implicancias para la política y la práctica docente de su escuela.

ALGUNAS CUESTIONES A TENER EN CUENTA

PLANIFICACIÓN DE LA LECCIÓN A INVESTIGAR. Los objetivos de aprendizaje son la espina dorsal de una clase y proporcionan la «razón» para enseñar y observar. Los equipos suelen empezar seleccionando una asignatura, concepto, tema o materia del curso que quieren estudiar. Muchos docentes se sienten atraídos por temas que son especialmente difíciles de aprender para los estudiantes o de enseñar para los docentes. Otros seleccionan un tema que se presenta en una etapa más avanzada del curso, de modo que tienen tiempo suficiente para planificar y diseñar la lección. Otros se centran en temas que son nuevos en el plan de estudios o que son especialmente importantes para la comprensión de los estudiantes.

Los objetivos de aprendizaje deben expresarse en términos de lo que los estudiantes comprenderán y lo que serán capaces de hacer como resultado de la lección. Los objetivos especifican las formas deseadas de aprendizaje, pensamiento, compromiso y comportamiento de los estudiantes. Todo lo que los docentes decidan hacer en la clase se considerará a la luz de estos objetivos.

Durante la fase de planificación, los miembros del equipo suelen empezar compartiendo cómo han enseñado o enseñarían la lección, discutiendo y debatiendo los méritos de los diferentes tipos de actividades de clase, tareas, ejercicios, etc. Sin embargo, para no perder de vista el aprendizaje de los estudiantes, los docentes también ponen sobre la palestra sus conocimientos sobre cómo éstos han aprendido o se han esforzado por aprender el tema en cuestión. Una vez puestas sobre la mesa las experiencias pasadas y los enfoques personales, el equipo puede empezar a diseñar una lección de investigación que ayude a los estudiantes a alcanzar el objetivo de aprendizaje elegido.

A lo largo del proceso, los docentes practican lo que se ha denominado empatía cognitiva. Esto implica ver la materia desde el punto de vista del estudiante, trabajando para entender cómo aprenden estos. Al planificar la lección, los docentes prevén cómo los estudiantes percibirán, interpretarán y deducirán el tema y las actividades de la lección. Los planes de clase se diseñan de forma que se anticipen las respuestas de los estudiantes en términos de aprendizaje, pensamiento y compromiso.

RECOLECCIÓN DE EVIDENCIA. Como preparación para impartir la lección, los equipos deben pensar en cómo recopilar evidencias que les ayudarán a determinar el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje. Los equipos pueden elaborar un protocolo de observación basado en sus predicciones sobre las respuestas de los estudiantes y decidir qué tipos de evidencias se recogerán de ellos.

Antes del período de clase propiamente dicho, puede ser útil informar a los estudiantes sobre la lección de investigación y sobre la presencia de observadores en el aula. Antes de la lección, los observadores son presentados en la clase, explicándoles que el objetivo general es encontrar formas de mejorar su aprendizaje.

Las observaciones tradicionales de las lecciones suelen centrarse en lo que hace el profesor durante el período de clase. Sin embargo, las observaciones de las lecciones de investigación se centran en los estudiantes y en lo que hacen en respuesta a la enseñanza.

ANÁLISIS DE EVIDENCIA. La fase de análisis aborda tres cuestiones:

- ¿De qué manera los estudiantes lograron los objetivos de la lección?
- ¿Cómo se podría mejorar la lección?
- ¿Qué hemos aprendido de esta experiencia?

Después de impartir la lección, cuando aún está fresca en la mente de todos, el grupo debe reunirse para debatir y analizar lo sucedido. Los participantes ofrecen sus observaciones, interpretaciones y comentarios sobre la lección. El objetivo es analizar y evaluar a fondo la lección en términos de aprendizaje, pensamiento y compromiso de los estudiantes.

Para preparar esta sesión posterior a la lección, es útil identificar a alguien que tome notas cuidadosamente y que recoja los datos adicionales de los observadores. Los docentes japoneses denominan a estas sesiones posteriores a la clase «coloquio», durante el cual el docente, los integrantes del grupo y, en su caso, los observadores externos debaten la lección estudiada. La persona que ha impartido la lección suele tener la oportunidad de hablar en primer lugar, seguida por los participantes del grupo de estudio y otros observadores. El debate debe centrarse en la instrucción (no en el docente) y en analizar qué, cómo y por qué los estudiantes aprendieron, o no aprendieron, de la experiencia.





LECTURAS RECOMENDADAS

AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S. AND WEST, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.

AINSCOW, M. AND MESSIOU, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.

DYSON, A., HOWES, A. AND ROBERTS, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London: Routledge.

FLORIAN, L., BLACK-HAWKINS, K., AND ROUSE, M. (2016). *Achievement and Inclusion in Schools* (2nd Ed). London, Routledge.

LEWIS, C., PERRY, R., & MURATA, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14.

SKYHAR, C. (2021). Teacher-directed action research as a mediating tool for professional learning in rural contexts. *Australian and International Journal of Rural Education*, 31 (1), 12-29.

ENLACES A RECURSOS RELEVANTES

Nota: Antes de presentar estos recursos a otras personas, es importante asegurarse de que son apropiados para el contexto concreto

Estudio de lesiones: Una guía. Esta es una guía sobre cómo utilizar los estudios de lecciones para desarrollar y perfeccionar la enseñanza y el aprendizaje:

<https://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf>

Evaluación del aprendizaje. Esta guía introductoria explica cómo los docentes deben ofrecer a los estudiantes oportunidades para reflexionar y hablar sobre su aprendizaje, su progreso y sus próximos pasos.

https://www.nfer.ac.uk/media/3094/assessment_for_learning.pdf

Llegando a aquellos difíciles de llegar. Este material de desarrollo profesional se centra en el diálogo entre docentes y estudiantes como estrategia para fomentar las aulas inclusivas (disponibles en cinco idiomas):

<https://reachingthehardtoreach.eu>

Docentes que ayudan a otros docentes. Un proceso de resolución de problemas en equipo de 30 minutos:

https://www.youtube.com/watch?v=S18_aQGjzvl

Desarrollo de prácticas inclusivas. Este vídeo examina cómo se desarrollan prácticas docentes inclusivas en Sudáfrica: <https://www.youtube.com/watch?v=828QHy53JFQ>

Prácticas de respuesta cultural en toda la escuela. Los educadores invierten en un enfoque compartido: <https://www.youtube.com/watch?v=zlnwmVBMfd0>

Integrar la cultura en la enseñanza y el aprendizaje. Integrar la cultura en la práctica docente en la enseñanza y aprendizaje en la guardería: https://www.youtube.com/watch?v=SJ_Ra8MnFe8

Aprender en las clases. Ejemplos de prácticas inclusivas:

https://www.youtube.com/playlist?list=PL10g2YT_In2hmTkac8YDMkCeFUcrPxOu6

Enfrentándose al acoso.

<https://en.unesco.org/news/what-you-need-know-about-school-violence-and-bullying>





TRABAJAR CON AGENTES EXTERNOS

GUÍA 3

GUÍA 3 - TRABAJAR CON AGENTES EXTERNOS

Esta tercera guía anima a las escuelas y a otros centros educativos a colaborar con las familias, con otras escuelas y con representantes de la comunidad en general. Parte de la base de que este tipo de colaboración puede reforzar la capacidad de un centro educativo para responder a la diversidad de los alumnos. El material aborda la siguiente cuestión:



¿Cómo pueden las escuelas involucrar a las familias, a las escuelas asociadas y a la comunidad en general en sus esfuerzos por ser inclusivas y equitativas?

El objetivo es orientar y apoyar a las escuelas en el análisis y desarrollo de sus relaciones con agentes externos. Si bien el enfoque exacto para ello deberá desarrollarse en relación con contextos concretos, se recomienda un conjunto de procedimientos a través de las siguientes actividades:

ACTIVIDAD 1: Las escuelas colaboran con agentes externos: Explorar el papel de los agentes externos en el apoyo a los esfuerzos de las escuelas con el objetivo de promover la inclusión y la equidad.

ACTIVIDAD 2: Utilizar el marco de análisis de agentes externos: Iniciar el proceso de análisis del trabajo de la escuela con agentes externos.

ACTIVIDAD 3: Informes de prácticas: Aprender del modo en que otras escuelas han cooperado con agentes externos.

ACTIVIDAD 4: Utilizar la investigación colaborativa para promover asociaciones: Desarrollar las prioridades de la escuela para involucrar a los agentes externos.

Todas estas actividades implican actividades de grupo estructuradas que pretenden estimular la participación en el debate, el intercambio de experiencias y los esfuerzos por trabajar con agentes externos.

Una vez realizadas estas actividades, los participantes deben acordar un plan de acción para desarrollar una estrategia de promoción de las asociaciones externas. De este modo, la escuela puede convertirse en un centro de acción comunitaria coordinada para reforzar la oferta educativa inclusiva y equitativa en su área local. Al final de este documento se sugieren otras lecturas y enlaces a recursos relevantes.



ACTIVIDAD 1

ESCUELAS QUE COLABORAN CON AGENTES EXTERNOS

OBJETIVO

Explorar el papel de los agentes externos en el apoyo a los esfuerzos de las escuelas con el objetivo de promover la inclusión y la equidad.

PROCESO

1. Leer el material de debate «Escuelas contactan con agentes externos».
2. Comentar el contenido con un compañero.
3. En grupos más amplios (de cuatro a seis personas), debatir las siguientes cuestiones:
 - ¿Cuáles son las ideas más interesantes de este documento?
 - ¿Qué opinas de la idea de que las escuelas cooperen con agentes externos?
 - ¿En qué medida coopera su escuela con agentes externos?
4. Presente sus conclusiones a los demás grupos y considere las implicaciones para las futuras acciones en la escuela.

MATERIAL DE DEBATE: ESCUELAS QUE COLABORAN CON AGENTES EXTERNOS

Al leer este material, tenga en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida coopera su escuela con agentes externos?
- ¿Su centro educativo es miembro de alguna asociación o red?
- ¿Cuáles son los principales retos y cómo se pueden abordar?

«... La reducción de la brecha en los resultados entre las personas de entornos más y menos favorecidos solo se producirá cuando cambie lo que les ocurre a los niños tanto fuera como dentro de las escuelas».

AINSCOW, DYSON, GOLDRICK & WEST (2012).

El enfoque general que se presenta en las Guías 1 y 2 se basa en la idea de que las personas que trabajan en las escuelas recojan y se comprometan con diversas formas de evidencia con el fin de estimular movimientos para crear formas de trabajo más inclusivas. La investigación resumida en estas guías proporciona pruebas alentadoras sobre el potencial de este enfoque. Sin embargo, también arroja luz sobre algunas de las dificultades para poner en práctica este tipo de pensamiento. Así, se señalan las limitaciones de las estrategias intraescolares, sugiriendo que estas deberían complementarse con esfuerzos para fomentar una mayor cooperación con las familias, otras escuelas y asociaciones de la comunidad. Estas asociaciones de colaboración deberían caracterizarse por el respeto y la comprensión mutuos, así como por una comunicación clara y amistosa entre los implicados.

INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS

La participación de las familias es especialmente importante. En algunos países, los padres y autoridades educativas ya cooperan estrechamente en el desarrollo de programas basados en la comunidad en relación con determinados grupos de alumnos, como aquellos excluidos por su género, su condición social o sus discapacidades. El siguiente paso lógico es que estos padres se impliquen en el apoyo a la inclusión y la equidad en las escuelas.

Si los padres carecen de la confianza y las habilidades requeridas para participar en este tipo de acontecimientos, podría ser necesario reforzar esta capacidad a través de redes de apoyo. Esto podría incluir la creación de grupos de padres, que les apoyen en el desarrollo de nuevas formas de trabajar con sus hijos, o desarrollando las habilidades de defensa de los padres para negociar con las escuelas y las autoridades. A este respecto, cabe añadir que está demostrado que las opiniones de las familias, incluidos los propios niños, pueden ser útiles para aportar nuevas ideas a los esfuerzos de las escuelas por desarrollar formas de trabajo más inclusivas.

Todo esto significa cambiar la forma de trabajar de las familias y las comunidades, y enriquecer lo que ofrecen a los niños. En este sentido, hay muchos ejemplos alentadores de lo que puede ocurrir cuando lo que hacen las escuelas está en consonancia con una estrategia coherente con respecto a los

esfuerzos de otros actores locales, como empresarios, grupos comunitarios, universidades y servicios públicos. Esto no significa necesariamente que las escuelas hagan más, pero sí implica asociaciones más allá de la escuela, donde estos vínculos multiplican los impactos de los esfuerzos de cada uno.

ESCUELAS QUE COLABORAN

Existen numerosos datos de investigación que sugieren que la colaboración entre escuelas puede reforzar los procesos de mejora al ampliar la oferta de conocimientos disponibles. Estos estudios también indican que la colaboración entre escuelas tiene un enorme potencial para fomentar su capacidad de respuesta a la diversidad de los alumnos. Más concretamente, esto muestra cómo la colaboración entre escuelas puede ayudar a reducir la polarización de las mismas para beneficiar en particular a los alumnos marginados en los márgenes del sistema, cuyo desempeño y actitudes son preocupantes.

También hay pruebas de que las asociaciones pueden reforzar la capacidad de las escuelas individuales para responder a la diversidad de los alumnos. Cuando los centros educativos intentan desarrollar formas de trabajo más colaborativas, esto puede repercutir en la forma en que los profesores se perciben a sí mismos y a su trabajo. En concreto, la comparación de las prácticas docentes en diferentes escuelas puede llevar a los profesores a ver a los alumnos con bajo desempeño desde otra perspectiva. De este modo, los alumnos que no pueden ser educados fácilmente dentro de las rutinas establecidas de la escuela no son vistos como «con problemas», sino como un reto para que los profesores reexaminen sus prácticas docentes para hacerlas más receptivas y flexibles.

Sin embargo, el desarrollo de asociaciones de colaboración entre escuelas no es un proceso sencillo. Con demasiada frecuencia, puede limitarse a celebrar reuniones sin ninguna acción significativa. También existe la preocupación de que las escuelas que más podrían beneficiarse de la participación sean las menos propensas a hacerlo.

La investigación señala ciertas condiciones necesarias para que la colaboración entre escuelas sea eficaz. En resumen, estas condiciones son las siguientes:

- El desarrollo de relaciones positivas y respetuosas entre colegas o grupos de escuelas, en algunos casos a través de las fronteras de las autoridades locales;
- La presencia de incentivos que animen a los principales interesados a explorar la posibilidad de que la colaboración redunde en su propio interés;
- La presencia de personal directivo en las escuelas con la voluntad y la capacidad suficientes para impulsar la colaboración enfocada hacia la responsabilidad colectiva, al tiempo que se enfrentan a las inevitables incertidumbres y turbulencias; y
- La creación de programas de mejora comunes que se consideren relevantes para un amplio abanico de interesados.

GUÍA 3 - TRABAJAR CON AGENTES EXTERNOS

También es útil contar con el apoyo externo de consultores/asesores fiables (desde una autoridad local o similar) que estén dispuestos a aprender junto a sus colaboradores en la escuela, explorando y desarrollando nuevas funciones y relaciones cuando sea necesario.

ASOCIACIONES LOCALES

La cooperación para promover la inclusión y la equidad puede fomentarse a través de iniciativas en las áreas locales que involucran a una amplia diversidad de agentes externos para trabajar conjuntamente de manera coordinada. A menudo, las escuelas son la clave de estas asociaciones y a veces pueden ser sus principales impulsores. Sin embargo, no se trata sencillamente de que las escuelas exijan a otros organismos y organizaciones que apoyen sus programas de mejora. Más bien, las asociaciones basadas en el área tienen como objetivo mejorar una amplia variedad de resultados para los niños y los jóvenes, incluidos, pero no limitándose a, los resultados educativos y mucho menos restringiéndose a los resultados de desempeño concebidos de forma limitada. Esto nos recuerda que la salud y el bienestar, el desarrollo personal y social, la prosperidad en los primeros años y los resultados positivos en materia de empleo son tan importantes como el desempeño de los niños con respecto al programa académico de la escuela.

Nada de esto implica restar importancia a los logros escolares, sino reconocer que todos los resultados de los niños y jóvenes están interrelacionados. Además, es muy probable que los factores que promueven o inhiben un resultado sean los factores que promueven o inhiben los resultados en su conjunto.

Estas iniciativas se centran en la población de la zona, y no solo en los alumnos de una escuela concreta, y pueden estar dirigidas por organizaciones no educativas, como asociaciones comunitarias u organizaciones de voluntarios. Es más, deben considerarse a largo plazo, pensando en un horizonte temporal de diez años, y comprometerse a actuar estratégicamente, basando sus acciones en un análisis profundo de los retos y posibilidades subyacentes en el área local.

IMPACTO COLECTIVO

En los barrios urbanos pobres de Estados Unidos y otros países, hay una serie de iniciativas que vinculan a las escuelas y otros organismos en esta forma de acción basada en el área local. La idea de lo que se conoce como «impacto colectivo» es especialmente significativa en estas urbanizaciones. En otras palabras, se considera que los complejos retos que acosan a las escuelas, al igual que a todos los servicios públicos, en el contexto de la diversidad, la desigualdad, la desventaja y la vulnerabilidad, exigen respuestas a varios niveles de manera local.

En el sitio web de Enabling Education Network (<https://www.eenet.org.uk/what-we-do>) se pueden encontrar informes de estrategias basadas en áreas que se han llevado a cabo en países pobres. Trabajando con recursos financieros limitados, estos ejemplos ilustran cómo los representantes de la comunidad pueden trabajar conjuntamente para ofrecer oportunidades educativas a sus niños y

jóvenes. El liderazgo de estas iniciativas puede provenir de grupos de acción familiar u organizaciones de voluntarios. Las propias escuelas también pueden desempeñar un papel en la coordinación de estos esfuerzos de colaboración.

Estos avances reflejan un pensamiento similar al de la aclamada Harlem Children's Zone, en Estados Unidos. Este proyecto se esfuerza por mejorar los resultados de los niños y jóvenes de una zona desfavorecida de Nueva York mediante un enfoque que se caracteriza por ser «doblemente holístico». Es decir, la iniciativa pretende desarrollar esfuerzos coordinados para abordar los factores que desfavorecen a los niños y mejorar los factores que les son positivos, en todos los aspectos de sus vidas y a lo largo de su vida, desde la concepción hasta la edad adulta.

El proyecto de Harlem ha sido descrito por los investigadores como «posiblemente el experimento social más ambicioso para aliviar la pobreza de nuestro tiempo». Otro programa norteamericano, StriveTogether, actúa como organización central para sitios que utilizan ideas similares adaptadas a nivel local en todo Estados Unidos. Estas iniciativas se guían por indicadores que abarcan la vida de los jóvenes «desde la cuna hasta la carrera profesional» y los progresos se determinan utilizando pruebas en todas las etapas de desarrollo.

COORDINACIÓN LOCAL

Hay que recordar que la política se hace en todos los niveles de un sistema educativo, y no solo en el nivel de la escuela y del aula. Por lo tanto, pasar a una forma de trabajar más inclusiva requiere cambios en todo el sistema educativo. Estos cambios abarcan desde los cambios en los valores y las formas de pensar de los responsables políticos, que les permiten ofrecer una visión que dé forma a una cultura de la inclusión, hasta cambios significativos en el trabajo de los profesores. La incorporación de los principios de equidad e inclusión en la política educativa requiere también la participación de otros sectores, como sanidad, bienestar social y servicios de protección de la infancia.

Una cultura de la inclusión en la educación requiere un conjunto compartido de supuestos y creencias entre los responsables políticos y el personal directivo a nivel nacional, de distrito y de escuela que valoren las diferencias, crean en la colaboración y se comprometan a ofrecer oportunidades educativas a todos los alumnos. Sin embargo, cambiar las normas culturales que existen en un sistema educativo es difícil de conseguir, sobre todo en un contexto que se enfrenta a tantas presiones que compiten entre sí y en el que los profesionales tienden a trabajar solos en la resolución de los problemas a los que se enfrentan. Por lo tanto, los líderes de todos los niveles, incluidos los de la sociedad civil y otros sectores, tienen que estar preparados para analizar sus propias situaciones, identificar las barreras y a los facilitadores locales, planificar un proceso de desarrollo adecuado y proporcionar liderazgo para las prácticas inclusivas y las estrategias eficaces para supervisar la equidad en la educación.

La coordinación local es necesaria para fomentar estas formas de colaboración. De hecho, cuatro de los sistemas educativos nacionales más exitosos (Singapur, Estonia, Finlandia y Ontario) cuentan con un «nivel intermedio» coherente, independientemente de sus diferentes grados de autonomía escolar o

de la transferencia de la toma de decisiones. En concreto, todos ellos tienen estructuras a nivel de distrito que ofrecen una visión coherente de que, para mantener la equidad y la excelencia, es necesario que haya una influencia coordinadora autorizada con responsabilidad local.

IMPLICACIONES

Este tipo de acontecimientos tiene implicaciones para los distintos actores clave de los sistemas educativos. En particular, los profesores, especialmente los que ocupan puestos de responsabilidad, tienen que considerar que tienen una responsabilidad más profunda con respecto a todos los niños y jóvenes de su zona, y no solo con respecto a los que asisten a sus propias escuelas. También tienen que apoyarse mutuamente para desarrollar modelos de trabajo que les permitan tener la generosidad y la flexibilidad necesarias para cooperar con otras escuelas y sus comunidades más amplias. Significa también que los que administran los sistemas escolares tienen que ajustar sus prioridades y formas de trabajo en respuesta a los esfuerzos de mejora que se dirigen desde las escuelas y sus comunidades locales.



ACTIVIDAD 2

USAR EL MARCO DE ANÁLISIS DE COLABORACIÓN DE LA ESCUELA

OBJETIVO

Iniciar el proceso de análisis del trabajo de la escuela con agentes externos..

PROCESO

1. El Marco de Análisis de Colaboración de la escuela se presenta a los participantes, señalando que los indicadores y las preguntas se basan en la investigación internacional respecto a los factores que se asocian estrategias de enseñanza y aprendizajes inclusivos y equitativas.
2. Utilizando la siguiente escala de valoración de cuatro puntos, los participantes individuales puntúan hasta qué punto la escuela se involucra con agentes externos con respecto a los indicadores, donde:
 - A SIGNIFICA:** La escuela lo está haciendo bien. Hay varios puntos fuertes significativos y ninguna debilidad evidente.
 - B SIGNIFICA:** La escuela funciona bastante bien. En general, los puntos fuertes superan a los débiles.
 - C SIGNIFICA:** La escuela no está funcionando muy bien. En conjunto, los puntos débiles superan a los fuertes.
 - D SIGNIFICA:** La escuela tiene un mal desempeño. No hay puntos fuertes evidentes y sí varias debilidades significativas.
3. Tras ello, los participantes deberán reflexionar sobre las siguientes preguntas:
 - ¿Cuáles son las colaboraciones que nuestra escuela debería desarrollar?
 - ¿Cuáles son los principales retos a la hora de trabajar con agentes externos y cómo se pueden abordar?
 - ¿Cuáles deberían ser los siguientes pasos?
4. Por último, los participantes comparten sus ideas sobre este proceso y debaten las implicaciones para los próximos pasos.

MARCO DE ANÁLISIS DE COLABORACIÓN

3.1 La escuela está organizada de tal forma que permite al personal relacionarse con agentes externos

- ¿Existe flexibilidad en la organización de la jornada escolar para que los miembros del personal tengan tiempo de relacionarse con agentes externos u otras partes fuera de la jornada escolar?
- ¿Consideran los miembros del personal directivo que parte de su función consiste en establecer vínculos con agentes externos?

3.2 Los profesores involucran a las familias para apoyar el aprendizaje de sus hijos

- ¿Se anima a los miembros de la familia a acudir a la escuela para apoyar el aprendizaje y las actividades sociales?
- ¿Los padres/cuidadores están involucrados en las actividades de aprendizaje de sus hijos en casa?
- ¿Se celebran reuniones en las que los profesores y los padres debaten sobre el progreso de sus hijos?
- ¿Son estas relaciones culturalmente sensibles?

3.3 Se proporciona información periódica a las familias sobre el progreso de sus hijos

- ¿Reciben las familias informes sobre el progreso de sus hijos?
- ¿Se contacta con las familias cuando su hijo hace alguna aportación significativa en la escuela?
- ¿La escuela publica boletines informativos o utiliza otros métodos para mantener a las familias al corriente de las novedades interesantes?

3.4 La escuela es miembro de redes y asociaciones escolares

- ¿Es la escuela un miembro activo de alguna red o asociación escolar?
- ¿El personal directivo participa en la coordinación de las redes o asociaciones escolares?

3.5 Ocasionalmente, los profesores tienen oportunidades de visitar escuelas asociadas para compartir prácticas docentes

- ¿Se fomentan y organizan las visitas a otras escuelas?
- ¿Anima el centro a los profesores de otros centros a realizar una visita?

3.6 El personal directivo apoya a sus colegas de las escuelas asociadas en el análisis de políticas y prácticas docentes

- ¿Participa el director de la escuela y otros miembros del personal directivo en los procesos de revisión por pares con colegas de otras escuelas?
- ¿Está la escuela dispuesta a prestar apoyo cuando otra escuela tiene dificultades?

3.7 La escuela colabora estrechamente con otros organismos que se ocupan de los niños y sus familias

- ¿Participa el personal de los servicios de salud, bienestar social y protección de la infancia en el trabajo de la escuela?
- ¿Tiene la escuela vínculos con organizaciones de voluntariado, incluidos grupos de apoyo a las familias?

3.8 La escuela tiene sólidos vínculos con organizaciones de la comunidad local

- ¿Tiene la escuela vínculos con empresas locales, organizaciones de voluntariado o instituciones de enseñanza superior y comunidades indígenas?
- ¿Utiliza la escuela los medios de comunicación para promover su trabajo?



ACTIVIDAD 3

INFORMES DE PRÁCTICAS

OBJETIVO

Aprender del modo en que otras escuelas han cooperado con agentes externos.

PROCESO

1. Los participantes leen individualmente uno de los cuatro informes, de modo que una cuarta parte del grupo examina cada uno de ellos. Se explica que los informes pueden tener contextos diferentes en términos de políticas nacionales y recursos disponibles.
2. Se forman grupos con los participantes que han leído el mismo informe. Una vez debatido el informe, acuerdan un resumen de las ideas clave que han surgido.
3. Los grupos se reúnen y explican los informes que han leído y las ideas clave que han surgido de su discusión.
4. Se reflexiona sobre las lecciones que se han extraído de esta actividad en relación con las siguientes preguntas:
 - ¿Qué hemos aprendido de estos informes de prácticas?
 - ¿Cuáles son las implicaciones de lo que debería ocurrir en nuestra escuela?
 - ¿Cuáles deberían ser los siguientes pasos?

INFORMES DE PRÁCTICAS

Estos ejemplos pretenden estimular el debate sobre lo que las escuelas deben hacer para involucrar a agentes externos en el fomento de la inclusión y la equidad educativa. Al leer los informes es importante recordar que los contextos y los recursos son diferentes. Por lo tanto, los enfoques utilizados en estos ejemplos tendrían que cambiar para adaptarse a las circunstancias en las distintas comunidades.

El factor común en los cuatro ejemplos es el énfasis puesto en el uso de evidencias para analizar las barreras a las que se enfrentan algunos alumnos y la importancia de los esfuerzos colectivos a la hora de abordar estas dificultades. Esto también apunta a la importancia de la coordinación y el liderazgo para conseguir progresos.

INFORME 1 SUPERAR BARRERAS

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- ¿Es su escuela un lugar seguro para todos los niños?
- ¿Las dificultades de comportamiento en su escuela se abordan con rapidez y eficacia?
- ¿Existen estrategias mencionadas en este informe para involucrar a las familias que usted podría probar?

La palabra «límites» surge con frecuencia durante la visita a esta escuela primaria, la cual atiende a una comunidad diversa y multicultural. En primer lugar, el visitante se fija en la valla metálica con puntas que delimita los límites físicos de la escuela, a la vez que disuade a posibles intrusos. Luego, se habla de las barreras culturales que los niños atraviesan cada día al moverse entre contextos influenciados por diferentes tradiciones, religiones e idiomas. También se habla de los límites creados por las normas y procedimientos bien articulados que dictan la forma en la que el personal y los niños se desenvuelven.

El informe es especialmente interesante porque hasta no hace mucho tiempo el comportamiento de los alumnos en la escuela era un problema importante. Hoy en día, las cosas han mejorado mucho.

RESPONDER A LA DIVERSIDAD. La escuela adopta medidas especiales para apoyar a los niños y a las familias mientras se adaptan a diferentes culturas. Al llegar a la guardería, muchos de los niños tienen un lenguaje limitado y esto debe ser una prioridad, lo cual a menudo deriva en un progreso rápido. El personal también es sensible al hecho de que algunos de los niños asisten a clases extra en la mezquita local a última hora de la tarde.

Se han realizado esfuerzos considerables para garantizar el apoyo de los padres a los esfuerzos de la escuela por fomentar un ambiente de trabajo más cooperativo. La directora explica que intentó convencer a los padres de que era necesario *«romper el ciclo de violencia»*.

También hubo un período en el que algunos padres y madres, especialmente padres, entraban en la escuela mostrando comportamientos abusivos con la directora y otros miembros del personal. A veces, la directora utilizaba lo que llamaba *«amenazas veladas»*. Por ejemplo: *«Les he dicho que excluiría a su hijo si las cosas no mejoran»*.

De hecho, la directora se opone a la exclusión de los estudiantes, aunque a veces se haya visto obligada a utilizar este enfoque, sobre todo para atraer el apoyo de personas ajenas a la escuela. Sin embargo, poco a poco la opinión de los padres se ha vuelto mucho más positiva, tal y como se refleja en su participación en las asambleas matinales y en el apoyo a otros actos escolares. En este sentido, el programa de alfabetización de las familias que la escuela ha introducido ha demostrado ser especialmente exitoso.

TENSIONES. Al mismo tiempo, siguen existiendo tensiones entre el hogar y la escuela. Por ejemplo, un profesor comenta que muchos de los niños están emparentados y a veces traen a la escuela disputas familiares. Las diferencias en las expectativas también afloran en algunas ocasiones. La directora explica:

«Por ejemplo, algunas madres visten a los niños y dejan que las niñas se vistan solas».

Una profesora, hablando de su clase de once años, señala:

«Aquí todos los chicos fuman. Roban cigarrillos en casa».

Sin embargo, al visitante le llama la atención el ambiente tranquilo y la sensación de calma y orden que reina en la escuela. El personal directivo explica cómo han trabajado con los padres para fomentar este ambiente. Uno de ellos explica: *«Les decimos que tienen que servir como modelo del comportamiento que esperan de los niños».*

LIDERAZGO. Entonces, ¿qué es lo que ha impulsado estas sorprendentes mejoras? En concreto, ¿qué formas de prácticas de liderazgo se han utilizado? Parece que han tenido lugar dos fases de desarrollo superpuestas, cada una de las cuales ha hecho hincapié en enfoques bastante diferentes.

Durante la primera de estas dos fases, gran parte del liderazgo parecía estar centrado en la propia directora. Más recientemente, se ha observado un enfoque diferente, caracterizado por un énfasis mucho mayor en las formas de liderazgo compartido y distribuido.

La directora parece ser especialmente sensible a los retos a los que se enfrentan sus colegas. Señala que *«todos tienen demasiada presión».* Dicho esto, parece haber logrado desarrollar un sentido de propósito común y un compromiso de apoyo mutuo. En este caso, hay pocas pruebas de que se distinguen las funciones del personal docente y no docente. Un profesor auxiliar comentó: *«Todos participamos en todo».*

FOMENTAR LA INCLUSIÓN. La evolución hacia formas más participativas de liderazgo ha tenido lugar junto con la aparición de una estrategia bien elaborada para fomentar la inclusión. En el centro de esta estrategia se encuentra el énfasis en la supervisión de la eficacia de las disposiciones actuales para la enseñanza y el aprendizaje.

Al principio, esta supervisión era en gran medida responsabilidad de la directora de la escuela. Sin embargo, poco a poco se ha convertido en una responsabilidad compartida, con miembros del personal que utilizan diversas formas de recogida de información, como la observación de los compañeros y las encuestas de opinión de los alumnos, con el fin de supervisar la situación en la escuela. A través de estos procesos, se determinan las áreas de preocupación y se definen como prioridades dentro del plan de desarrollo de la escuela. También se hace un esfuerzo por implicar a los miembros de las familias en este proceso.

Los procesos de supervisión interna se reflejan en la preocupación por localizar las posibilidades externas de oportunidades para el desarrollo del personal. Sin embargo, la directora se asegura de que el personal solo participe en proyectos relacionados con las prioridades establecidas.

INFORME 2 APOYO A LA COMUNIDAD EN TIEMPOS DE CRISIS

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- ¿Qué enseñanzas extrae de este informe?
- ¿De qué manera ha colaborado su escuela con la comunidad durante la pandemia?
- ¿Cuáles han sido los retos y cómo se han abordado?

La pandemia de COVID-19 ha llevado a muchas escuelas a reforzar su participación con las familias y las comunidades. Este informe explica lo que ocurrió en una escuela que atiende a una comunidad urbana con altos niveles de desventaja económica.

RESPUESTA A LA CRISIS. La escuela tiene 900 alumnos de entre 2 y 18 años. Cuando el país entró en estado de confinamiento, el personal comenzó a planificar su respuesta a la crisis. Esto llevó a la escuela a liderar la coordinación de una respuesta multiinstitucional en toda la comunidad local.

Durante los meses de confinamiento, los estudiantes continuaron su educación en línea desde casa. En el nivel de escuela primaria (4 a 11 años), la tasa de finalización de los trabajos fue del 98%, y descendió ligeramente al 85% en el nivel de escuela secundaria (11 a 18 años). El personal directivo lo atribuye a la fuerte cultura escolar inclusiva y a las expectativas de toda la organización.

El obstáculo evidente era la falta de acceso a Internet en casa o de un ordenador entre algunas de las familias. En los casos en los que predominaban los problemas de servicios de informática en casa, se invitaba a los alumnos a completar su trabajo en línea de forma individual.

EL SISTEMA DE APOYO. La escuela ha estado comprometida con la inclusión desde sus inicios. Por lo tanto, la formación de relaciones sólidas tanto con los estudiantes como con los padres es el núcleo central de la cultura de la escuela. Esto suele implicar un contacto habitual con las familias de los alumnos y, evidentemente, la respuesta ante el COVID-19 incluía este aspecto.

Todas las familias recibieron al menos un contacto semanal de su profesor de clase en los niveles de infantil y primaria, o de un miembro conocido del personal de secundaria en los niveles superiores de la escuela. En el caso de los padres más vulnerables, esto se incrementó a una llamada telefónica de control diaria o a una visita a domicilio.

La exigencia de que los alumnos presentaran sus trabajos diariamente creaba otro punto de contacto entre la escuela y las familias. Si un alumno no presentaba algún trabajo en un día determinado, se le llamaba para asegurarse de que todo estaba bien y para ofrecerle más apoyo si lo necesitaba.

APOYO A LA COMUNIDAD. Para preparar el confinamiento, la escuela convocó a diferentes organizaciones de la zona para una reunión virtual sobre la mejor manera de apoyar a la comunidad local durante la crisis. Entre ellas se encontraban organizaciones benéficas, iglesias, representantes del gobierno local, escuelas y grupos de jóvenes, todos los cuales completaron una encuesta enviada para identificar a los grupos de personas más vulnerables y dónde se necesitaría más apoyo. A partir de ahí, se crearon tres grupos de trabajo: alimentos y productos básicos, salud mental y bienestar, e información y asesoramiento financiero.

La respuesta del grupo de alimentos y productos básicos se centró tanto en la escuela como en la comunidad. Algo más de un tercio de los alumnos suelen recibir un almuerzo escolar gratuito debido a los bajos ingresos de sus familias. Durante el período de confinamiento, este servicio continuó, incluso durante los períodos de vacaciones.

Afortunadamente, la escuela dispone de su propio servicio de catering y se encarga de proporcionar sus propias comidas a los alumnos. Esto permitió a la escuela ampliar su oferta de comidas gratuitas más allá de su población estudiantil y familiar.

El servicio de comidas de la escuela preparó 400 comidas diarias para las familias. Esto incluía la comida para las familias elegibles de otras tres escuelas locales, así como para 25 personas mayores vulnerables a las que el gobierno pidió que se autoaislaran durante 12 semanas. Los que pudieron, recogieron sus comidas gratuitas fuera de la escuela lunes y jueves. Además, un equipo de personal entregó alimentos a 50 familias locales que no podían acudir a la escuela por problemas de transporte, autoaislamiento o vulnerabilidad.

OTRAS FORMAS DE APOYO. El grupo de salud mental y bienestar creó un paquete de apoyo que contenía una amplia oferta de actividades, vídeos y blogs que sugerían estrategias para estimular la salud mental. El paquete también contenía información sobre dónde buscar ayuda profesional.

El grupo de información y asesoramiento financiero recopiló información sobre el apoyo financiero personal y empresarial, que se puso a disposición en el sitio web de la comunidad. La escuela preveía que las familias necesitarían asesoramiento sobre cómo acceder a las ayudas económicas del gobierno debido al elevado número de pérdidas de empleo como consecuencia del COVID-19.

INFORME 3

FOMENTAR LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EN UNA URBANIZACIÓN

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- ¿Qué enseñanzas extrae de este informe?
- ¿De qué manera podría cooperar con las organizaciones comunitarias de su localidad?
- ¿Cuáles son los retos y cómo se pueden abordar?

A veces, los centros escolares colaboran con organizaciones comunitarias locales para afrontar los retos que supone la promoción de la inclusión y la equidad educativas. En este ejemplo, el impulso llegó de una asociación que proporciona viviendas de bajo alquiler en un pequeño barrio del centro de la ciudad.

En los últimos años, la ciudad en la que se encuentra el barrio se ha beneficiado del crecimiento económico. Sin embargo, en gran medida, esta urbanización es ajena a ello. Tiene mala reputación, sigue caracterizándose por los malos resultados de los jóvenes y los residentes suelen carecer de las aptitudes y los ingresos necesarios para acceder a las nuevas oportunidades de la zona. Alrededor del 50 % de los residentes son familias migrantes de primera generación que pueden encontrarse fácilmente aisladas socialmente y que tienen poco conocimiento de cómo acceder a ciertos servicios.

OBJETIVOS. Uno de los principales objetivos de la iniciativa de la asociación de viviendas era lograr una reducción a largo plazo de la pobreza infantil en la urbanización. Para ello, la asociación aunó una serie de servicios de las autoridades locales y de los servicios voluntarios y comunitarios para aumentar:

- El número de residentes de todas las edades en el empleo, la educación y la formación;
- La ayuda disponible para los padres a través de redes de apoyo informales, cursos de formación y el fortalecimiento de las relaciones intrafamiliares; y
- La intervención temprana y la prevención con los niños más pequeños del barrio, de 0 a 5 años.

La iniciativa se enfrentó a retos concretos al tratar de conectar con las experiencias escolares de los niños. No hay escuelas en la urbanización y el sistema escolar local es muy competitivo. En consecuencia, las escuelas han tendido a centrarse intensamente, y de forma aislada, en su mejora interna a expensas de la actividad de las asociaciones.

PREPARACIÓN PARA LA ESCUELA. Los niños de la zona asisten a varios colegios locales. Esto significa que el personal escolar solo conoce a una pequeña proporción de la población estudiantil local. En consecuencia, es posible que los profesores no se den cuenta de que sus alumnos se enfrentan a posibles obstáculos para el aprendizaje relacionados con el contexto de la urbanización, o que aprecien que los padres pueden tener poco conocimiento del sistema escolar o de las expectativas de la escuela sobre cómo deben apoyar los padres el aprendizaje de sus hijos. Por lo tanto, la asociación de viviendas se propuso crear un mecanismo formal para colaborar con las escuelas locales, poniéndolas en contacto con los servicios que podrían ayudar a resolver estos problemas.

La asociación identificó una escuela primaria local que acepta a unos 20 niños de la urbanización en su proceso de admisión anual. Se utilizó el objetivo común de fomentar la preparación para la escuela como base para desarrollar una asociación tripartita entre la escuela primaria, la asociación de vivienda y un centro comunitario local que proporcione apoyo a las familias con niños pequeños. Como resultado, se consiguió financiación adicional para emplear a un profesor a tiempo parcial para trabajar en lo que se denominó un proyecto de «preparación para la escuela».

Este proyecto está diseñado para proporcionar a los niños y a los padres apoyo antes de que empiecen la escuela primaria (una vez que sepan que tienen una plaza), y en el primer año en la escuela. En concreto, tiene como objetivo:

- Ayudar a los niños de la urbanización a hacer una transición exitosa a la escuela primaria, y apoyar su aprendizaje y bienestar durante el año de recepción;
- Respalda a los padres para que apoyen mejor el aprendizaje de sus hijos;
- Reducir los obstáculos más amplios al bienestar familiar y garantizar que las familias puedan acceder a los servicios y utilizarlos; y
- Reforzar los vínculos entre la escuela, el hogar y la comunidad.

En la etapa preescolar, el papel del profesor es trabajar con las familias para identificar lo que se necesita con el fin de apoyar el aprendizaje de cada niño y prepararlo para la transición, poniéndolo en contacto con las actividades del centro infantil y desarrollando sesiones de aprendizaje individuales y en grupo, según sea necesario.

La asociación de viviendas también cuenta con asesores de padres que trabajan junto al profesor para ayudar a poner a los padres en contacto con los servicios de la urbanización, que van desde el apoyo a la gestión financiera y el acceso al empleo, hasta la creación de redes informales y el apoyo a los padres. Una vez que los niños empiezan a ir a la escuela, el papel del profesor es trabajar estrechamente con el personal de recepción de la escuela primaria para ayudarles a asentarse en la escuela y apoyar su aprendizaje, proporcionando un vínculo activo entre la escuela, el hogar y la comunidad en general.

IMPLICACIONES. Este ejemplo sugiere que en los lugares en los que el sistema escolar está fragmentado y los vínculos entre las escuelas, las familias y las comunidades son débiles, organizaciones ajenas al sistema escolar pueden ser las más indicadas para colmar esas lagunas. En este ejemplo, fue una asociación de viviendas con sólidos vínculos familiares y comunitarios la que se convirtió en el catalizador, consiguiendo el apoyo de las escuelas.

INFORME 4 COOPERACIÓN ENTRE ESCUELAS

Tenga en cuenta estas preguntas al leer este informe:

- ¿Qué enseñanzas extrae de este informe?
- ¿Su escuela tiene vínculos con otras escuelas?
- Si es así, ¿cuál ha sido el impacto?

Una red de escuelas primarias ha trabajado en colaboración con el departamento de educación de una universidad local para poner en contacto a profesores e investigadores. Las escuelas siguen un modelo de investigación colaborativa similar al que se recomienda en esta caja de recursos, aprovechando los conocimientos profesionales de los profesores y los conocimientos de investigación más amplios para explorar nuevas formas de apoyar a los alumnos de entornos económicamente desfavorecidos. En general, el objetivo es mejorar las oportunidades de aprendizaje, las experiencias y los resultados de todos los niños, y en particular de aquellos que tienen obstáculos para el aprendizaje.

Cada escuela determina su propio enfoque para la investigación, comenzando por identificar las cuestiones que causan preocupación o, de alguna manera, son desconcertantes. A continuación, siguen un programa de investigación estructurado en el que los profesores y los investigadores universitarios recogen y comparten evidencias, tanto de una investigación más amplia como sobre las prácticas de la escuela, de modo que puedan desarrollar una comprensión rica y profunda de lo que les ocurre a los alumnos en la escuela. Estos datos se utilizan para estimular nuevas ideas y el aprendizaje profesional sobre las prácticas docentes actuales y para identificar estrategias que respondan a los resultados de la investigación.

Aprender de las diferencias. Las escuelas han utilizado las visitas de intercambio para generar evidencias sobre su enfoque acordado para desarrollar prácticas docentes más inclusivas. El objetivo de estas visitas es examinar específicamente los puntos fuertes y débiles de las escuelas de la red, utilizando las diferencias para estimular nuevas ideas.

Las visitas más exitosas suelen caracterizarse por un sentimiento de aprendizaje mutuo entre anfitriones y visitantes. También se observó que, a menudo, se tardaba en identificar y aclarar el objetivo de estas visitas. De hecho, las negociaciones preliminares que tuvieron lugar fueron en sí mismas un aspecto clave del proceso.

Un ejemplo. Durante una de estas visitas, se invitó a los profesores visitantes a observar a dos niños cada uno. Un sencillo marco de observación, diseñado por el grupo de investigación del personal de la escuela anfitriona, se centró en las interacciones de los niños con sus compañeros y profesores.

Los niños a observar fueron elegidos por el profesor de la clase, que era el subdirector de la escuela. Fueron nombrados sobre la base de que eran los niños a los que él menos conocía de su clase. Además de las observaciones, se pidió a los profesores visitantes que entrevistaran a estos niños. Una vez más, se diseñó una estructura flexible, pero el énfasis principal se puso en que los profesores

visitantes hicieran un seguimiento de lo que habían visto durante las observaciones.

Después, una de las profesoras visitantes dijo que el día había sido «absolutamente fascinante» y añadió: «No hay manera de hacer esto en tu propia escuela».

Esto parece confirmarse en algunas de las metáforas utilizadas por los alumnos en referencia a su profesor durante las entrevistas de ese día. Por ejemplo, un alumno comentó: «Es como una piraña que nada alrededor de la clase. Sabe cuándo no estoy escuchando». Y otro alumno comentó: «Podría ser un buen profesor si supiera explicar, pero se frustra demasiado». La respuesta bromista del profesor de la clase a estas declaraciones fue: «¡Quiero irme a casa! ¡Ya he tenido suficiente!».

Afrontar los retos. El carácter personal de estas observaciones y la disposición del profesor a escuchar estos comentarios con colegas de su propia escuela y de otra presente, ilustran el alcance del desafío que a veces supone este tipo de colaboración. De hecho, estas visitas no fueron «acogedoras» ni siempre resultaron un camino de rosas.

Sin embargo, el factor clave parece ser el desafío mutuo en el seno de una relación respetuosa y de apoyo. En este ejemplo concreto, la antigüedad del profesor y el hecho de que se hubiera ofrecido para este grado de escrutinio pueden haber sido factores que crearon un clima en el que se sintió capaz de entablar un diálogo tan desafiante con colegas de otra escuela.

Durante la conversación surgieron muchos otros temas como resultado directo de las observaciones y conversaciones que los profesores mantuvieron con los alumnos. Algunos de ellos se centraron en cuestiones detalladas relativas a las prácticas docentes que tienen implicaciones en el grado de participación de los miembros de la clase en las actividades de la lección.



ACTIVIDAD 4

COLABORACIÓN CON AGENTES COMUNITARIOS

OBJETIVO

Desarrollar las prioridades de la escuela para involucrar a agentes externos..

PROCESO

1. Los profesores (y, si está disponible, el personal auxiliar) trabajan en pequeños grupos para considerar las formas en que los agentes externos participan en la vida de la escuela. Las preguntas para el debate son las siguientes:
 - ¿A quiénes involucramos fuera de la escuela?
 - ¿Quién podría contribuir más a nuestros esfuerzos por mejorar la presencia, la participación, el bienestar y los logros de todos nuestros alumnos?
2. Los grupos realizan una actividad Nueve de diamantes. Esta actividad interactiva en grupo es una forma de animar a los participantes a reflexionar más profundamente sobre el compromiso de los agentes externos de la comunidad.
3. Los grupos reciben hasta 15 tarjetas con palabras como:
 - Familias
 - Otras escuelas
 - Trabajadores sanitarios
 - Servicios sociales
 - Lugares de culto
 - Empresas
 - Universidades
 - Trabajadores juveniles
 - Psicólogos
 - Asociaciones artísticas
 - Organizaciones deportivas

Hay dos tarjetas en blanco que los grupos pueden utilizar para añadir otros agentes externos.

4. Un miembro de cada grupo se compromete a presidir el debate. Se pide a los grupos que elijan nueve tarjetas y las coloquen en forma de diamante (véase el diagrama), colocando en la parte superior la que consideren más importante y en la parte inferior la que consideren menos importante



5. Después de la actividad, el grupo debate lo que ha aprendido y las medidas que debe tomar la escuela. Sus ideas se comparten con los otros grupos para acordar los próximos pasos a fin de colaborar con agentes externos.
6. Tras este proceso de análisis, será necesario desarrollar una estrategia para avanzar en las acciones prioritarias que hayan surgido. Lo ideal sería que la dirigiera un grupo de ejecución encabezado por un miembro del personal directivo y que contara con un amplio abanico de participantes.



LECTURAS RECOMENDADAS

AINSCOW, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159–172.

AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S., & WEST, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.

DOBBIE, W. & FRYER, R.G. (2009). Are high-quality schools enough to close the achievement gap? *Evidence from a bold social experiment in Harlem*. Cambridge: Harvard University.

DYSON, A. & KERR, K. (2013). *Developing children's zones for England: What's the evidence?* London: Save the Children
https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13661/pdf/developing_childrens_zones1.pdf

FULLAN, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. CSE Leading Education Series.
<https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/Fullan-CSE-Leading-Education-Series-01-2021R2-compressed.pdf>

HARGREAVES, A., & AINSCOW, M. (2015). *The top and bottom of leadership and change*. Phi Delta Kappa, November, 2015. <https://doi.org/10.1177/0031721715614828>

KERR, K., DYSON, A., & RAFFO, C. (2014). *Education, disadvantage and place: Making the local matter*. Bristol: Policy Press.

MASON, P. & BARNES, M. (2007). Constructing theories of change: methods and sources, *Evaluation*, 13(2), pp. 151-170.

MILES, S. (2002). *Family Action for Inclusion in Education*. Manchester, Enabling Education Network:
https://www.eenet.org.uk/resources/docs/family_action.pdf

MUIJS, D., AINSCOW, M., CHAPMAN, C., & WEST, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. London: Springer.

RINCÓN-GALLARDO, S. & FULLAN, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1) 5 – 22.

STRIVETOGETHER (2021). *Theory of Action: Guiding framework*:
<https://www.strivetogether.org/what-we-do/theory-of-action>

WHITEHURST, G. J. & CROFT, M. (2010). *The Harlem Children's Zone, promise neighbourhoods, and the broader, bolder approach to education*. Washington: The Brookings Institution.

ENLACES A RECURSOS RELEVANTES

Note: Antes de presentar estos recursos a otras personas, es importante asegurarse de que son apropiados para el contexto concreto.

The UNESCO Open File on Inclusive Education (Archivo Abierto de la ONU para la Educación Inclusiva). Una introducción para los responsables políticos y los gestores que tienen un importante papel que desempeñar en la consecución del cambio necesario para hacer realidad la educación inclusiva: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/132164e.pdf>

'Children's Neighbourhoods Scotland'. Adopta un enfoque basado en el lugar para mejorar los resultados de los niños, los jóvenes y sus comunidades [Children's Neighbourhoods Scotland](#)

'The Harlem Children's Zone'. Intenta romper el ciclo de la pobreza intergeneracional, con una programación integral sobre el terreno que crea oportunidades para que los niños y las familias prosperen en la escuela y el trabajo: <https://hcz.org>

'Strive Together'. Una red de comunidades de Estados Unidos que trabajan y evolucionan conjuntamente para avanzar en la equidad de modo que las historias de éxito a nivel local pueden hacerse realidad para todos los niños: <https://www.strivetgether.org>

'Give Your Child the Best Start'. Esta guía ofrece consejos útiles a los padres para ayudarles a colaborar con los educadores en la defensa de una oferta educativa de calidad para el desarrollo de la primera infancia: [Give your child the best start: Laying the foundation for quality learning.](#)

'Students as researchers'. Investigación acción participativa de los jóvenes: <https://www.youtube.com/watch?v=RJ5dHttlwRU>

'School-community partnership'. Ejemplo de escuelas en Australia que contactan con comunidades indígenas con raíces aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres: <https://www.youtube.com/watch?v=MjUkyufiSw8>

'Youth-led peacebuilding in Kenya'. Una iniciativa juvenil por la paz: Una iniciativa juvenil por la paz: <https://www.youtube.com/watch?v=pvsNeKlbbss>



LLEGANDO A TODOS LOS ESTUDIANTES

una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación

El material de recursos LLEGANDO A TODOS LOS ESTUDIANTES aborda los aspectos prácticos de la solución a estos problemas. En concreto, estos recursos se centran en tres cuestiones estratégicas:

- ¿Cómo pueden crecer las escuelas para responder positivamente a la diversidad de los estudiantes?
- ¿Cómo pueden desarrollarse prácticas docentes en el aula que garanticen que las lecciones sean inclusivas?
- ¿Cómo pueden las escuelas involucrar a las familias, a las escuelas asociadas y a la comunidad en general en sus esfuerzos por ser inclusivas y equitativas?



unesco

Oficina Internacional
de Educación

UNESCO - BIE
Dirección: 199
1211 Ginebra 20
Suiza

Tel.: +41.22.917.78.00
Fax: +41.22.917.78.01